



BUCA
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ



E-ISSN: 2602-2850

MART/MARCH 2024
SAYI/ISSUE 59

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

*Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education*





**Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi
(Buca F Edu J)**

**Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education
(Buca F Edu J)**

Sayı 59, Mart 2024

Issue 59, March 2024

E-ISSN 2602-2850

Sahibi

Prof. Dr. Sibel YEŞİLDERE İMRE
(Dekan)

Editör

Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA
Doç. Dr. Ayşe TEKİN DEDE

Alan Editörleri

Prof. Dr. Bahar BARAN
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Prof. Dr. Ali AKSU

Eğitim Bilimleri

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Banu ÖZEVİN

Müzik Eğitimi

Doç. Dr. Bahar SOĞUKKUYU

Resim-İş Eğitimi

Prof. Dr. Ali Günay BALIM

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Prof. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Prof. Dr. Gamze SEZGİN SELÇUK

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Gülten ŞENDUR

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

Özel Eğitim

Doç. Dr. Güzin ÖZYILMAZ

Temel Eğitim

Prof. Dr. Hasan ÇUKUR

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Banu Çulha ÖZBAŞ

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Aslı AVCI AKÇALI

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Prof. Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU

Yabancı Diller Eğitimi

Prof. Dr. Kuthan KAHRAMANTÜRK

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Can DENİZCİ

Yabancı Diller Eğitimi

Owner

Prof. Dr. Sibel YEŞİLDERE İMRE
(Dean)

Editor

Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU

Associate Editor

Assoc. Prof. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA
Assoc. Prof. Dr. Ayşe TEKİN DEDE

Section Editors

Prof. Dr. Bahar BARAN

Computer Education and Instructional Technologies

Prof. Dr. Ali AKSU

Educational Sciences

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Educational Sciences

Assoc. Prof. Dr. İrfan YURDABAKAN

Educational Sciences

Assoc. Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU

Educational Sciences

Assoc. Prof. Dr. Banu ÖZEVİN

Music Education

Assoc. Prof. Dr. Bahar SOĞUKKUYU

Fine Arts Education

Prof. Dr. Ali Günay BALIM

Mathematics and Science Education

Prof. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN

Mathematics and Science Education

Prof. Dr. Gamze SEZGİN SELÇUK

Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Gülten ŞENDUR

Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

Special Education

Assoc. Prof. Dr. Güzin ÖZYILMAZ

Primary Education

Prof. Dr. Hasan ÇUKUR

Social Sciences and Turkish Education

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

Social Sciences and Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA

Social Sciences and Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Banu Çulha ÖZBAŞ

Social Sciences and Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Aslı AVCI AKÇALI

Social Sciences and Turkish Education

Prof. Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU

Foreign Language Education

Prof. Dr. Kuthan KAHRAMANTÜRK

Foreign Language Education

Asst. Prof. Dr. Üyesi Can DENİZCİ

Foreign Language Education

Dizgi Sorumluları

Araç. Gör. Ceren YEŞİL
Araç. Gör. Esat KUZU
Araç. Gör. N. Hande TANK HONAÇ
Araç. Gör. Hazal ÖZCAN

Yazım ve Dil Editörü

Araç. Gör. Ceren YEŞİL
Araç. Gör. Elif İLHAN
Araç. Gör. Endam DÜZYOL TÜRK
Araç. Gör. Esat KUZU
Araç. Gör. N. Hande TANK HONAÇ
Araç. Gör. Uğurcan DİLBER

Yayın Editörü

Araç. Gör. Esat KUZU

Dergimiz TR Dizin, EBSCO Education Source, EBSCO Education Full Text, EBSCO Education Research Complete ve SOBİAD'da dizenlenmektedir. Dergimiz uluslararası hakemli bir dergi olup, Mart, Haziran, Eylül ve Aralık ayları olmak üzere yılda 4 sayı olarak yayınlanmaktadır.

Compositors

Research Asst. Ceren YEŞİL
Research Asst. Esat KUZU
Research Asst. N. Hande TANK HONAÇ
Research Asst. Hazal ÖZCAN

Spelling and Language Editor

Research Asst. Ceren YEŞİL
Research Asst. Elif İLHAN
Research Asst. Endam DÜZYOL TÜRK
Research Asst. Esat KUZU
Research Asst. N. Hande TANK HONAÇ
Research Asst. Uğurcan DİLBER

Editorial Editor

Research Asst. Esat KUZU

This journal is abstracted/indexed in: TR Dizin, EBSCO Education Source, EBSCO Education Full Text, EBSCO Education Research Complete and SOBİAD. This journal is an international peer-reviewed journal and it is published 4 issues a year, in March, June, September and December

Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Sue Dale TUNNİCLİFFE
(Londra Üniv.)
Prof. Dr. Ali BAYKAL
(Boğaziçi Üniv.)
Prof. Dr. Suan YOONG
(Sultan Idris Üniv.)
Prof. Dr. Aysun UMay
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Borislav V.TOSHEV
(Sofya Üniv.)
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ
(Marmara Üniv.)
Prof. Dr. Vincentas LAMANAUSKAS
(Siauliai Üniv.)
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
(Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Ali Paşa AYAŞ
(İstanbul Aydın Üniv.)
Prof. Dr. Ayşe KIRAN
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
(Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
(Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Figen ÇOK
(Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Gülsev PAKKAN
(Ufuk Üniv.)
Prof. Dr. Haluk SORAN
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Michael SCHALLİES
(Pogogischen Hochschule Heidelberg-Almanya)
Prof. Dr. Murat ALTUN
(Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ
(Uluslararası Kıbrıs Üniv.)
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Petek AŞKAR
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU
(Adnan Menderes Üniv.)

Editorial Board

- Prof. Dr. Sue Dale TUNNİCLİFFE
(Londra Üniv.)
Prof. Dr. Ali BAYKAL
(Boğaziçi Üniv.)
Prof. Dr. Suan YOONG
(Sultan Idris Üniv.)
Prof. Dr. Aysun UMay
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Borislav V.TOSHEV
(Sofya Üniv.)
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ
(Marmara Üniv.)
Prof. Dr. Vincentas LAMANAUSKAS
(Siauliai Üniv.)
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
(Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Ali Paşa AYAŞ
(İstanbul Aydın Üniv.)
Prof. Dr. Ayşe KIRAN
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
(Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
(Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Figen ÇOK
(Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Gülsev PAKKAN
(Ufuk Üniv.)
Prof. Dr. Haluk Soran
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Michael SCHALLİES
(Pogogischen Hochschule Heidelberg-Germany)
Prof. Dr. Murat ALTUN
(Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ
(European Lefke Üniv.)
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Petek AŞKAR
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU
(Adnan Menderes Üniv.)

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Adem PEKER
Prof. Dr. Adem SEZER
Prof. Dr. Ali GÜL
Prof. Dr. Ali Rıza FİRUZAN
Prof. Dr. Engin Deniz ERİŞ
Prof. Dr. Ertuğ CAN
Prof. Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU
Prof. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL
Prof. Dr. Hatice FIRAT
Prof. Dr. İlyas SÖZEN
Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ
Prof. Dr. Necdet AYKAÇ
Prof. Dr. Özgül KELEŞ
Prof. Dr. Rabia TANEL
Prof. Dr. Serap DEMİR
Prof. Dr. Serkan NARLI
Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Prof. Dr. Tarkan KAÇMAZ
Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
Prof. Dr. Yeşim BEKTAŞ ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Yılmaz TONBUL
Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Doç. Dr. Ayşe Esra İŞMEN GAZİOĞLU
Doç. Dr. Ayşegül ERGÜN
Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR
Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL
Doç. Dr. Filiz KARADAĞ
Doç. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU
Doç. Dr. Gülen UYGARER
Doç. Dr. Hasan Zühtü OKULU
Doç. Dr. Hatice Asuman KÜÇÜKÖZER
Doç. Dr. İlkay Aşkın TEKKOL
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL
Doç. Dr. Melis Arzu UYULGAN
Doç. Dr. Mehmet AKPINAR
Doç. Dr. Meyssem SAMSUN
Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERÇOŞKUN
Doç. Dr. Neşe ÖZKOL
Doç. Dr. Nurten KARACAN ÖZDEMİR
Doç. Dr. Okay DEMİR
Doç. Dr. Taha YAZAR
Doç. Dr. Tuncay CANBULAT
Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK
Doç. Dr. Yağmur SOYLU
Doç. Dr. Yasemin KATRANCI
Dr. Öğr. Üyesi Anıl MANGUŞ
Dr. Öğr. Üyesi Asuman BİLBAY
Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Tuba CEYHUN
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Gül ÇİRKİNOĞLU
ŞEKERCİOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY
Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAL SEZEREL
Dr. Öğr. Üyesi Ceren UÇAN
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Esra BEYHAN
Dr. Öğr. Üyesi Esra KANLI DENİZCİ

Review Board

Prof. Dr. Adem PEKER
Prof. Dr. Adem SEZER
Prof. Dr. Ali GÜL
Prof. Dr. Ali Rıza FİRUZAN
Prof. Dr. Engin Deniz ERİŞ
Prof. Dr. Ertuğ CAN
Prof. Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU
Prof. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL
Prof. Dr. Hatice FIRAT
Prof. Dr. İlyas SÖZEN
Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ
Prof. Dr. NECDET AYKAÇ
Prof. Dr. Özgül KELEŞ
Prof. Dr. Rabia TANEL
Prof. Dr. Serap DEMİR
Prof. Dr. Serkan NARLI
Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Prof. Dr. Tarkan KAÇMAZ
Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
Prof. Dr. Yeşim BEKTAŞ ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Yılmaz TONBUL
Assoc. Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Esra İŞMEN GAZİOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Ayşegül ERGÜN
Assoc. Prof. Dr. Bahadır GÜLBAHAR
Assoc. Prof. Dr. Bünyamin YURDAKUL
Assoc. Prof. Dr. Filiz KARADAĞ
Assoc. Prof. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU
Assoc. Prof. Dr. Gülen UYGARER
Assoc. Prof. Dr. Hasan Zühtü OKULU
Assoc. Prof. Dr. Hatice Asuman KÜÇÜKÖZER
Assoc. Prof. Dr. İlkay Aşkın TEKKOL
Assoc. Prof. Dr. Mahmut ÇİTİL
Assoc. Prof. Dr. Melis Arzu UYULGAN
Assoc. Prof. Dr. Mehmet AKPINAR
Assoc. Prof. Dr. Meyssem SAMSUN
Assoc. Prof. Dr. Muhammet Hanifi ERÇOŞKUN
Assoc. Prof. Dr. Neşe ÖZKOL
Assoc. Prof. Dr. Nurten KARACAN ÖZDEMİR
Assoc. Prof. Dr. Okay DEMİR
Assoc. Prof. Dr. Taha YAZAR
Assoc. Prof. Dr. Tuncay CANBULAT
Assoc. Prof. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Assoc. Prof. Dr. Üzeyir Emre KIYAK
Assoc. Prof. Dr. Yağmur SOYLU
Assoc. Prof. Dr. Yasemin KATRANCI
Asst. Prof. Dr. Anıl MANGUŞ
Asst. Prof. Dr. Asuman BİLBAY
Asst. Prof. Dr. Aycan BULDUR
Asst. Prof. Dr. Ayşe Tuba CEYHUN
Asst. Prof. Ayşe Gül ÇİRKİNOĞLU
ŞEKERCİOĞLU
Asst. Prof. Dr. Ayşegül KARABAY
Asst. Prof. Dr. Bilge BAL SEZEREL
Asst. Prof. Dr. Ceren UÇAN
Asst. Prof. Dr. Çiğdem TIKIROĞLU
Asst. Prof. Dr. Esra BEYHAN
Asst. Prof. Dr. Esra KANLI DENİZCİ

Dr. Öğr. Üyesi Güliz KAYMAKÇI
Dr. Öğr. Üyesi Hediye Arzu GÖKÇE
GÜNDÜZOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN
Dr. Öğr. Üyesi Merve Lütfiye ŞENTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Nurdan KAVAKLI
ULUTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Selda ŞAN
Dr. Öğr. Üyesi Sevda YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Simge KOÇ
Dr. Öğr. Üyesi Vahide Nilay KIRTAĞ AD
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KAHYAOĞLU
ERDOĞMUŞ
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERKUŞ
Dr. Cansu ÇELEBİ
Dr. Eda CEYLAN
Dr. Hasan TEMEL
Dr. İsmail TONBULOĞLU
Dr. Mehmet ÖZDOĞRU
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Dr. Sila BALIM
Dr. Züleyha ERTAN KANTOS

Asst. Prof. Dr. Güliz KAYMAKÇI
Asst. Prof. Dr. Hediye Arzu GÖKÇE
GÜNDÜZOĞLU
Asst. Prof. Dr. Hüseyin ASLAN
Asst. Prof. Dr. Merve Lütfiye ŞENTÜRK
Asst. Prof. Dr. Nurdan KAVAKLI
ULUTAŞ
Asst. Prof. Dr. Selda ŞAN
Asst. Prof. Dr. Sevda YILMAZ
Asst. Prof. Dr. Simge KOÇ
Asst. Prof. Dr. Vahide Nilay KIRTAĞ AD
Asst. Prof. Dr. Yasemin KAHYAOĞLU
ERDOĞMUŞ
Asst. Prof. Dr. Yusuf ERKUŞ
Dr. Cansu ÇELEBİ
Dr. Eda CEYLAN
Dr. Hasan TEMEL
Dr. İsmail TONBULOĞLU
Dr. Mehmet ÖZDOĞRU
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Dr. Sila BALIM
Dr. Züleyha ERTAN KANTOS

*Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,
2024 Mart, Sayı 59*

*The Journal of Buca Faculty of Education,
2024 March, Issue 59*

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Duygu İLKAY, Ali Derya ATİK

Fen Bilimleri Dersinde Eğitsel Dijital Oyun Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyonlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi

1-26

The Effect of Educational Digital Games in Science Lessons on the Motivation and Academic Achievement of 6th-Grade Students

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Mustafa ERDEM, Erdal MERİÇ, Deniz İREN BAYAT

Özel Eğitim Öğretmenlerinde Sabır ve İş Doyumu İlişkisi

27-50

The Relationship between Patience and Job Satisfaction in Special Education Teachers

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Hicran DENİZLİ-GÜLBOY, Abdülkadir KOCAOĞLU, Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

Eğilimler ve Yönelimler: Son 10 Yılda "The Journal of Special Education" Dergisinde Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi

51-74

Trends and Tendencies: A Review of the Studies Published in "The Journal of Special Education" in the Past Decade

(Derleme Makalesi/ Review Article)

Fadime BİLİCİ, Esra KELEŞ

Covid-19 Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Sosyal Ağ Kullanımlarının İncelenmesi

75-97

Examining Teachers' Use of Social Networks During the Covid-19 Pandemic

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Feride Sena KOCAOĞLU ER, Hatice Kübra GÜLER SELEK, Yeliz YAZGAN

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmede Stratejik Esnekliklerinin Matematiğin Doğasına İlişkin Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi

98-119

Investigation of Fifth Grade Students' Strategic Flexibility in Problem Solving within The Framework of Their Views on The Nature of Mathematics

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ruveyda YEGEN, Serap ÖZDEMİR BİŞKİN

Psikolojik Danışman Adaylarının Aleksitimik Özellikleri İle İletişim Becerileri ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

120-138

Investigation of the Relationship Between the Alexithymic Characteristics of the Psychological Counselor Candidates and Communication Skills and Empathy Levels

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Çağla KUTRU, Funda HASANÇEBİ

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Destekli STEM Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin İletişim, Bilimsel Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisi

139-175

The Effect of Argumentation-Based Inquiry (ABI) Supported STEM Education on 7th Grade Students' Communication, Scientific Creativity and Problem Solving Skills with Critical Thinking Disposition

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Yücel KABAPINAR, Cansu TÜRKMEN DEMİR, Miray OĞUZGİRAY

Madalyonun İki Yüzünü de Görme Boyutuyla Öğretmen-Veli Hediyeleşmesine Bakmak: Minnet mi Çıkar mı?

176-204

Examining the Two Faces of the Medal in Teacher-Parent Gift Exchange: Gratitude or Benefit?

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Didem ERDEL

Undergraduate-Level English for Academic Purposes (EAP) in Distance Education: Perceived Effectiveness of Two Assessment Techniques

205-221

Uzaktan Eğitimde Lisans Düzeyinde Akademik Amaçlı İngilizce: İki Ölçme Tekniğinin Algılanan Verimliliği

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Oktay Cem ADIGÜZEL, Rıdvan ELMAS, Derya ATİK KARA, Merve ADIGÜZEL ULUTAŞ, İrem Nur AKKAN

Frankofon Afrika Ülkelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Gereksinimlerinin Analizi

222-248

Analysis of Educational Needs of Teachers Serving in French-Speaking African Countries

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Abdullah EREN

Uzaktan Eğitim Sisteminin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

Determining the Factors Affecting the Success of The Distance Education System

249-275

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Gülşah GÜNŞEN, Feride GÖK ÇOLAK

Afet Bilincine Yönelik Hazırlanan STEM Projelerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Afet Bilinci Algı Düzeylerine ve STEM Öz-Yeterlikleri Üzerine Olan Etkisinin İncelenmesi

An Investigation of the Effect of STEM Projects Prepared for Disaster Awareness on the Disaster Awareness Perception Levels and STEM Self-Efficacy of Preschool Teacher Candidates

276-300

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Muhammet ÖZYANIK , Fatih CAMADAN

Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Açıklanmasında Mesleki Profesyonelliklerinin Rolü

The Role of Teachers' Occupational Professionalism in Explaining Their Attitudes Towards the Activities of Psychological Counseling and Guidance

301-324

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Sezin ERBIYIK , Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN

Öğretmenlerin Mesleki Özerkliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

The Examination of Teachers' Professional Autonomy

325-349

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Aytekin KARBEYAZ , Vural AKSOYLU

Suriyeli Kampında Çalışan Sınıf Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Yolları

Problems Encountered by Classroom Teachers Working in a Syrian Camp and Solutions

350-372

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Oktay AYDIN , İbrahim BAŞTUĞ

İlkokul Öğrencilerinin İstenmeyen Davranışları Karşısında Öğretmen Tepkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Student Views on Teacher Reactions Towards Undesirable Behaviors Of Primary Students

373-393

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ahmet KARA

Beliren Yetişkinlerin Kariyer Adanmışlıkları, Kariyer Arzuları, Kariyer Uyumlulukları ve Umutları arasındaki İlişkiler: İki Aşamalı Yapısal Eşitlik Modellemesiyle Test Edilmesi

394-417

Relationships among Career Engagements, Career Callings, Career Adaptabilities, and Hopes of Emerging Adulthood: Testing with Two-Stage Structural Equation Modeling

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Merve KAYACIK, Mustafa Batuhan KUROĞLU, Ahmet AYAZ

Ergenlerde Akran Zorbalığının Belirleyicileri: Algılanan Okul İklimi ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismar

418-434

Predictors of Peer Bullying in Adolescents: Perceived School Climate and Perceived Emotional Abuse from Teachers

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Funda HATİPOĞLU , Haluk ÖZMEN

Kişilik Özellikleri Bağlamında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eko-Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarının İncelenmesi

435-459

Investigation of Prospective Science Teachers' Eco-Scientific Habits of Minds in the Context of Personality Traits

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Çağrınur SAĞ , Selahattin KAYMAKCI

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Miras Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri

Opinions of Social Studies Teachers on Cultural Heritage Literacy

460-484

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Özden ÖLMEZ CEYLAN , Feriha Hande İDİL , Sevil KALIPÇI SÖYLER

Kuram ve Uygulama Arasında Bir Köprü: Doktoralı Öğretmenler

A Bridge Between Theory and Practice: PhD Graduate Teachers

485-506

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Mehmet Akif AKSOY , İpek DEVECİ KOCAKOÇ

Öğrencilerin Matematik Başarısını Artıran Faktörlerin Hibrit Bulanık DEMATEL & Sistem Dinamikleri Yaklaşımıyla İncelenmesi

Examining the Factors That Increase Students' Mathematics Achievement with Hybrid Fuzzy DEMATEL & System Dynamics Approach

507-531

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Volkan KAYA, Derya KALTAKÇI GÜREL

Türkiye’de Fen Eğitimi Alanında Bağlam (Yaşam) Temelli Yaklaşım ile İlgili Yapılmış
Lisansüstü Tez ve Makalelerin İçerik Analizi

532-570

Content Analysis of Graduate Thesis and Articles on the Context (Life) Based Approach in
Science Education in Turkey

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Mert BÜYÜKDEDE , Rabia TANEL

Fizik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar

571-596

Difficulties Experienced by Physics Teachers in Distance Education

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Melis İrem CAN, Ümit İzgi ONBAŞILI , Feride ERCAN YALMAN

Sınıf Öğretmenleri Web 2.0 Araçları Kullanımında Ne Kadar Yetkin? Fen Bilimleri Dersi
Örneği

597-625

How Competent are the Classroom Teachers in Using Web 2.0 Tools? Sample of Science
Course

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Hüseyin NARİN, Ercan AKPINAR, Banu ÇULHA ÖZBAŞ

Tarih Öğretimine Yönelik Sanal Gerçeklik Uygulamasının Geliştirilmesi ve
Değerlendirilmesi

626-650

Development and Evaluation of Virtual Reality Application for History Teaching

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ziya İNCE, Coşkun DİKBİYİK

Disiplinlerarası Eğitim Bağlamında Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı ve Öğretim
Programının Coğrafi Kavramlar ve Coğrafya Müfredatı Açısından Değerlendirilmesi

651-673

The Evaluation of the Highschool Sociology Textbook and the Curriculum in the Context of
Interdisciplinary Education in Terms of Geographical Concepts and Geographic Curriculum

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Kani ÜLGER

Çocuk Çizim-Resimlerinde Yaratıcılığın Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma

674-688

An Investigation on the Creativity Assessment in the Children's Drawings-Paintings

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Cengiz KESKİN, Şerafettin GEDİK

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Algıları

689-708

Perceptions of School Principals and Teachers Regarding the Creation of Teaching Career Ladders

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Yeliz ÖZKAN HIDIROĞLU, Abdurrahman TANRIÖĞEN

Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Algılarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

709-725

The Relationship Between Pre-Service Teachers' Academic Literacy Perceptions And Their Lifelong Learning Dispositions

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Bahadır İNAN

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Evde Eğitim Yaşantısında Bir Örnek Olarak Pandemi

726-746

The Pandemic As An Example For The Home Education Experience Of Parents Of Children With Autism Spectrum Disorder

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Evrin ÜSTÜNLÜOĞLU

Akran Danışmanlığı Yükseköğretimde Tutunma İçin Bir Model Olabilir mi?

747-764

Can Peer-Mentoring be a Model for Retention in Higher Education?

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Müzeyyen Büşra AKMAN , Aysun ATA AKTÜRK

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum ve İhtiyaçları: Bir Karma Yöntem Araştırması

765-786

Pre-Service Early Childhood Education Teachers' Attitudes and Needs towards Children's Literature: A Mixed Method Research

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

İmge YURDABAKAN, Füsün ÜNAL, Emine ARVAS, Hanife Ece UĞURLU AKBAY

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Ev İçi Güvenlik Becerilerinin Kazandırılması

787-808

Teaching Home Safety Skills To Individuals With Intellectual Disabilities

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Marilena Z. LEANA-TAŞCILAR

Bibliyoterapinin Özel Yetenekli Çocuğa Sahip Ebeveynlerinin Çocukları Hakkındaki Farkındalıklarına ve Duygu Düzenleme Düzeylerine Etkisi

809-827

The Impact of Bibliotherapy on the Awareness of Parents of Gifted Children and Their Levels of Emotion Regulation

(Derleme Makalesi/ Review Article)

Candan BAYAR, Gülçin TAN-ŞİŞMAN

İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Odağında Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin İngilizce Dil Öğretim Süreçlerine Yansıtılması

828-857

The Reflection of Lifelong Learning Skills in English Language Teaching Processes: English Teachers' Perspectives

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Fen Bilimleri Dersinde Eğitsel Dijital Oyun Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyonlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi

The Effect of Educational Digital Games in Science Lessons on the Motivation and Academic Achievement of 6th-Grade Students

Duygu İlkay¹, Ali Derya Atik²

¹Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye, duyguilkay@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0636-6663>)

²Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Aydın Anan Menderes Üniversitesi, Türkiye, alideryaatik@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5841-6004>)

Geliş Tarihi: 10.05.2023

Kabul Tarihi: 13.01.2024

ÖZ

Çalışmanın amacı, fen bilimleri dersinde kullanılan eğitsel dijital oyunun, 6. Sınıf öğrencilerin dolaşım sistemi konusundaki akademik başarılarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olan etkisini araştırmaktır. Öncelikle dolaşım sistemi öğretimi için eğitsel dijital oyun geliştirilmiştir. Çalışmada açıklayıcı karma desen tercih edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde yarı deneysel desen, nitel verilerin elde edilmesinde durum çalışması kullanılmıştır. Nicel veriler, 26 öğrenciden oluşan deney grubu ve 24 öğrenciden oluşan kontrol grubundan toplanmıştır. Başarı testi ve motivasyon ölçeği nicel veri toplama araçlarıdır. Öncelikle nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Nicel analiz sonuçlarına göre nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Nitel veriler, sekiz (dört kız, dört erkek) öğrenci ile yürütülen odak grup görüşmesinden elde edilmiştir ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Daha sonra tüm veriler birleştirilmiş ve raporlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik özyeterlik, fen öğrenme değeri, başarı amaçları, öğrenme ortamındaki özendiricilik puanlarının ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Katılımcılara göre geliştirilen eğitsel dijital oyun eğlenceli ve bilgilendiricidir. Bu bulgular ışığında fen bilimleri dersinde farklı konuların öğretiminde ve farklı derslerde eğitsel dijital oyunlar kullanılabilirliği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitsel dijital oyun, akademik başarı, motivasyon, fen eğitimi.

ABSTRACT

This study aims to examine the effects of educational digital games used in 6. grade science courses on students' circulatory system academic achievement and motivation to learn science. Firstly, an educational digital game about the circulatory system has been developed. Explanatory mixed design was preferred in the study. A quasi-experimental design was used to obtain quantitative data, and case study was used to obtain qualitative data. The experimental group, consisting of 26 students, and the control group, consisting of 24 students, were both surveyed using quantitative data. The achievement test and the motivation scale are quantitative data collection tools. Firstly, quantitative data were collected and analyzed. According to the results of the quantitative analysis, qualitative data were collected and analyzed. Qualitative data were obtained from the focus group interview conducted with eight (four girls, four boys) students and were analyzed by descriptive analysis. All data were then combined and reported. The experimental group students demonstrated significantly higher academic achievement and higher self-efficacy towards learning science compared to the control group. Their motivation, achievement

goals, and motivation scores were also higher. The educational digital game developed by the participants was found to be fun and informative, suggesting its potential use in various subjects and science lessons. In line with these findings, educational digital games may be used in teaching different subjects and in different lessons in science lessons.

Keywords: Educational digital games, achievement, motivation, science education.

GİRİŞ

Son yıllarda öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirme çalışmalarının eğitim teknolojilerinde arttığını görmekteyiz (Rehmat & Bailey, 2014). Ülkemizde de eğitim teknolojilerinin kullanımını arttırmaya ve yaygınlaştırmaya yönelik çalışmalar yapıldığını görmekteyiz. FATİH Projesi kapsamında geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile eğitimde teknoloji kullanımını yaygınlaştırmak, internet sayesinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi sürekli kılmak amaçlanmıştır. EBA içerikleri sayesinde, öğrencilerin farklı zekâ türlerine ve bireysel farklılıklarına hitap etmek, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamak ve sınıf içi yürütülen öğretim faaliyetlerine destek olmak da amaçlanmıştır (MEB, 2018). Bunların dışında ders içeriklerinin hazırlanmasında pek çok gönüllü eğitimcinin katıldığı eğitim platformları her geçen gün artmaktadır. Yürütülen teknoloji ve eğitim entegrasyonunun altında yatan en önemli gerekçelerden biri teknolojinin öğretim sürecini kolaylaştırması bir diğeri de günümüz çocuklarının ve gençlerinin beklenti ve isteklerini karşılama çabası olduğu söylenebilir.

Z kuşağı (2010- 2020 arasında doğan bireyler) internet başta olmak üzere pek çok teknolojik aracın da hayatın her alanında kullanıldığı bir dönemde dünyaya gelmiştir. Z kuşağı, sosyal medyayı üretken bir şekilde kullanmaktadır (Kapil & Roy, 2014). Z kuşağı sokakta oyun oynamak yerine dijital oyunları, mektup yazmak yerine mesaj atmayı, sosyal medya üzerinden arkadaşlıklar kurmayı tercih eder hale gelmiştir (Mengi, 2012). Çok kısa sürede bilgiye erişebilen bu kuşak, farklı kültürlerle kolaylıkla etkileşmektedir. Diğer kuşaklara göre ilgi alanlarının ve bilgilerinin de fazlalığı bir kuşak olma özelliğine sahiptir (Berkup, 2014; Sarıoğlu & Özgen, 2018). Z kuşağı, teknolojik gelişmeleri sürekli takip eden, değişimlere kolay uyum sağlayan, yaratıcılık özellikleri gelişmiş, hafızası kuvvetli, bilgiye kolay erişebildiği için ezberlemeyi sevmeyen, sabırsız, zevkine düşkün ve bireysel davranmayı seven bir kuşaktır (Coşkun, 2019; Oral, 2013). Z kuşağı, eğitim ortamlarında da geleneksel yöntemler yerine videolardan, animasyonlardan, dijital oyunlardan interaktif olarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Ayrıca bu kuşak, dijital cihazlardaki uygulamaları ve dijital oyunları kolaylıkla anlayabilen, dijital oyun oynamaktan zevk alan ve teknolojik araçlarla uzun süre vakit geçirebilen özelliklere sahiptir (Ayhün, 2013).

Z kuşağının en sevdiği aktivitelerden biri de oyunlardır. Teknolojideki gelişmeler ve kentleşme gibi faktörler oyun anlayışını da değiştirmiştir. Yıllar geçtikçe video oyunlarına olan ilgi artmıştır. Bilgisayar ve mobil cihaz teknolojilerinin hayatımıza dahil olması ile dijital oyunlar her an her yerde oynanır hale gelmiştir. Gelişmiş konsollar ile oynanan oyunların yanı sıra telefonlara ve tabletlere kolayca indirilen ve kurulan basit mobil oyunlar (hyper casual) daha fazla kullanıcıya hitap etmeye başlamıştır (Taş & Taş 2021). Z kuşağı öğrencilerinin eğitim ortamlarında tercih edilen öğretim yöntemlerinden ve okuldan beklentileri önceki kuşaklara göre farklıdır. Eğitsel dijital oyunlar bu beklentilere iyi bir çözüm olabilir (Somyürek, 2014).

Oyunların dijital platforma dönüştüğü ilk yıllarda kullanım amacı eğlenmeye yönelik iken zamanla eğitim amacıyla da kullanılmaya başlanmış ve dijital oyunların eğitimde kullanılması giderek yaygınlaşmıştır. Eğitsel dijital oyun (EDO), teknolojik araçların kullanılması ile hazırlanan bilişsel, davranışsal, sosyal ve duyuşsal boyutlar taşıyan, belirli hedeflere yönelik öğrenmeyi gerçekleştiren oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Çetin, 2013). Dijital oyunlar,

kullanıcısına eğlence sunmaktadır ve oyun oynamaktan aldıkları haz onları motive etmektedir (Mitchell & Savill-Smith, 2004). Ayrıca dijital oyun, kullanıcıya merak uyandırarak sürekli ilgi oluşturmaktadır (Prensky, 2001). Araştırmalar, dijital oyunların bireylerin öğrenmesini destekleyen faydalı birer araç olabileceğini göstermektedir (Rosas vd., 2003). EDO'lar eğlendirerek öğreten, ödül yoluyla öğrenciyi güdüleyen, başarı hissini yaşatan ve aktif katılımı sağlayan önemli bir araçtır (İşçi & Yeşiltaş 2018). Dijital oyunlar öğrencilerin derse katılımını artırmak, teknoloji okuryazarlığını desteklemek ve alan bilgilerini arttırmak amacıyla tercih edilmektedir (Spires, 2015). EDO'lar eğlenerek öğrenmeyi sağladığı için öğrencilerin derslere karşı tutum ve öğrenme motivasyonunu arttırabilir (Alaswad & Nadolny, 2015; Çokyaman & Şimşek, 2022; Keçeci, 2018; Ray & Coulter, 2010; Spires, 2015; Şahin, 2015; Yazıcıoğlu & Çavuş-Güngören, 2019). Motivasyon, bireyleri davranışa yönlendiren, onlarda istek uyandıran, onlara içsel bir enerji veren, davranışlarının sürekliliğini sağlayan duyuşsal bir etken olarak tanımlanmaktadır (Akbaba, 2006). Bireylerin motivasyonları arttırılarak belirli bir hedefe yönelik davranışları teşvik edilebilir ve bu davranışın sürekliliği sağlanabilir. Öğrencilerin motivasyonları arttırılırsa, öğrenciler öğrenme sürecine katılma konusunda daha istekli davranabilirler (Spires, 2015). Ayrıca EDO'lar öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenmede kalıcılığı geleneksel yöntemlere göre daha fazla arttırmaktadır (Keçeci, 2018; Şahin, 2015). Ayrıca dijital oyunlar, öğrencilerin öz yeterliklerini, problem çözme becerilerini ve çeşitli bilişsel becerilerini de (stratejik ve analitik düşünme, karar verme gibi) desteklemektedir (Akçaoğlu & Koehler, 2014; Granic, Lobel & Engels, 2014; Kahyaoglu & Elçiçek, 2016; Spires, 2015).

Dijital oyun tabanlı öğrenme eğitim süreçlerinde daha fazla kullanılabilir hale gelse de literatürde EDO'ların etkilerini inceleyen deneysel çalışmaların az olduğu ifade edilmektedir (Alaswad & Nadolny, 2015; Shute vd., 2016). EDO'ların yukarıda ifade edilen yararları değerlendirildiğinde, öğretim süreçlerine dâhil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca fen bilimleri derslerinde EDO kullanımının, öğrencilerin fen dersine karşı motivasyonlarına ve akademik başarılarına olumlu yönde etkisinin olacağı beklenmektedir. Altıncı sınıf fen bilimleri dersi, dolaşım sistemi konusunun öğretiminde kullanılabilir EDO tasarlanması ve tasarlanan oyunun etkisinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri dersinde EDO kullanımının öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına ve dolaşım sistemi konusundaki akademik başarılarına etkisini araştırmaktır. Ayrıca geliştirilen EDO ve EDO'nun derste kullanımı hakkında öğrencilerin görüşlerini belirlemekte amaçlanmıştır. Araştırmada soruları aşağıda sunulmuştur.

- Fen bilimleri dersinde EDO kullanımı öğrencilerin akademik başarısını etkiler mi?
- EDO destekli öğretim öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını etkiler mi?
- Katılımcıların görüşlerine göre EDO'nun fen derslerine etkileri ve katılımcıların EDO hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmada, dolaşım sistemi öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler ile EDO'lar ile zenginleştirilmiş geleneksel öğrenme yöntemleri kıyaslanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası dolaşım sistemi akademik başarıları ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları karşılaştırılmıştır. EDO'ların öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına ve dolaşım sistemi akademik başarılarına olan etkileri incelemiş ve geliştirilen EDO hakkında kullanıcıların (deney grubundan seçilen bazı öğrencilerin) görüşleri alınmıştır.

YÖNTEM

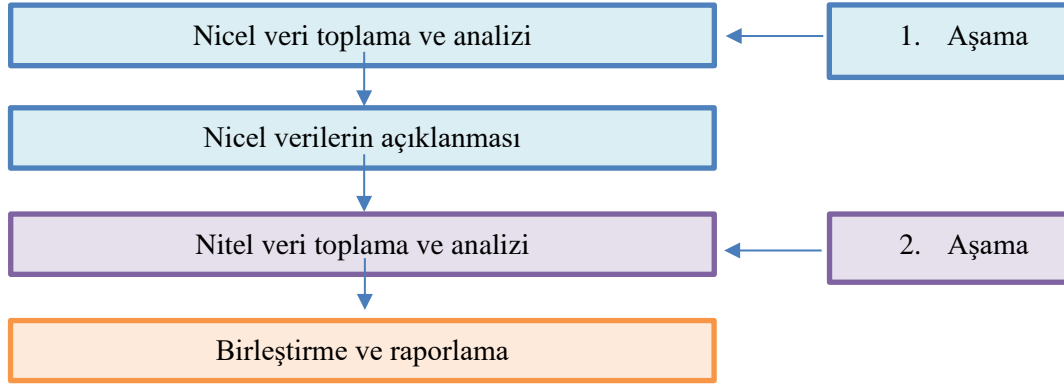
2.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli karma yöntem (temel) desenlerinden açıklayıcı ardışık desendir. Araştırmaya nicel veriler toplanarak başlanmış ve öncelikle nicel veriler istatistiksel anlamlılık,

güven aralıkları, etki boyutlarına göre analiz edilmiştir. Nicel verilerin sonuçların nasıl oluştuğunu açıklamaktaki sınırlılığı nedeniyle nitel verilere gereksinim duyulmuştur. Araştırmaya nitel verilerin toplanması ve analizi ile devam edilmiştir (Creswell, 2017). Şekil 1’de araştırmanın modeli olan açıklayıcı ardışık desenin aşamaları gösterilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Modeli: Açıklayıcı Ardışık Desen



Araştırmanın nicel verileri eşleştirilmiş yarı deneysel desen ile toplanmıştır. Deney grubunun bağımlı değişkenleri akademik başarı ile fen öğrenimine yönelik motivasyon olup, bunlar üzerinde etkili olduğu düşünülen bağımsız değişken ise geliştirilen EDO’dur. Grupların başarı seviyelerini belirlemek için uygulama öncesinde ön test uygulanmıştır. Uygulamanın ardından grupların başarılarını kıyaslayabilmek için gruplara son test uygulanmıştır. Benzer şekilde motivasyon ölçeği de gruplara ön test ve son test olarak uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

Ön Test- Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

	Gruplar	Ön test (Denklik testi)	Uygulama yöntemleri	Son test
6B	Kontrol Grubu	Başarı Motivasyon	Geleneksel yöntem	Başarı Motivasyon
6C	Deney Grubu	Başarı Motivasyon	EDO ile zenginleştirilmiş geleneksel yöntem	Başarı Motivasyon

Nitel veri toplama sürecinde durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, bir veya birkaç durumun belirli bir zaman aralığıyla sınırlandırılarak ve veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine incelendiği araştırmadır (Creswell, 2017). Nicel verileri açıklayabilmek ve geliştirilen EDO hakkında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini almak amacıyla, deney grubunda yer alan bazı öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşmenin amacı öğrencilerin dijital oyun hakkında hissettiklerini, oyun oynarken yaşadıkları duyguları ve oyunun eksik veya geliştirilmesi gereken yanlarını ortaya çıkarmaktır. Son olarak, nicel ve nitel verilerin bir araya getirilmesi sürecine (birleştirme) geçilmiştir. Karma araştırmalarda verilerin sunumunda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri nicel ve nitel verileri ardışık olarak sunmaktır. Karma araştırmalarda birleştirme veri toplama sürecinde, verilerin analizinde, deneysel uygulamalar tamamlanınca veya tartışma kısmında yapılabilmektedir. (Creswell, 2017). Bu araştırmada, önce nicel veriler, ardından nitel veriler sunulmuş ve birleştirme sonuç ve tartışma bölümünde yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında, Kilis il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun (devlet) 6. sınıfında öğrenim gören toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Karma yöntemlerin örneklem seçiminde nicel kısım için seçkisiz örnekleme, nitel kısım içinse amaçsal örnekleme yönteminin uygun olacağı ifade edilmektedir (Creswell, 2017). Araştırmada nicel ve nitel veriler için aynı evrenden seçilen iki çalışma grubu bulunmaktadır. Nicel verilerin toplandığı deney ve kontrol gruplarına katılımcılar seçkisiz olarak atanamamış, hazır gruplar (sınıflar) kullanılmıştır.

Nitel çalışma grubu, deney grubuna katılan öğrencilerin bir alt kümesi şeklinde düşünülebilir. Nitel çalışma grubu amaçsal örnekleme çeşidi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Gönüllülük esasına göre görüşmeye katılacak öğrencilerin başarı puanı düşük, orta ve yüksek olanlardan seçilmesi ile öğrenci görüşlerinde çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Deney grubunda yer alan sekiz öğrenci (dört kız, dört erkek) nitel aşamanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

2.3.1.1. EBA Dolaşım Sistemi Konusu Kazanım Testi (EBA-KT)

Kazanım testi EBA'da yer alan 6. Sınıf "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesi kapsamındaki "Dolaşım Sistemi" konusu içerisindeki 15 sorudan oluşmaktadır. EBA-KT, Millî Eğitim Bakanlığında görevli uzmanlar/öğretmenler tarafından hazırlanmıştır.

2.3.1.2. Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ)

Ölçek 2005 yılında Tuan, Chin ve Shieh tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz ve Çavaş (2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçme aracı 35 maddeden ve altı faktörden oluşan 5'li Likert tipi ölçektir. Ölçek, uyarlanırken altı farklı okulun 6, 7 ve 8. sınıfında öğrenim gören 659 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin 32 maddelik son formunun Cronbach Alfa Katsayısı $\alpha=.87$ olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı: Öğrenci Görüşme Formu

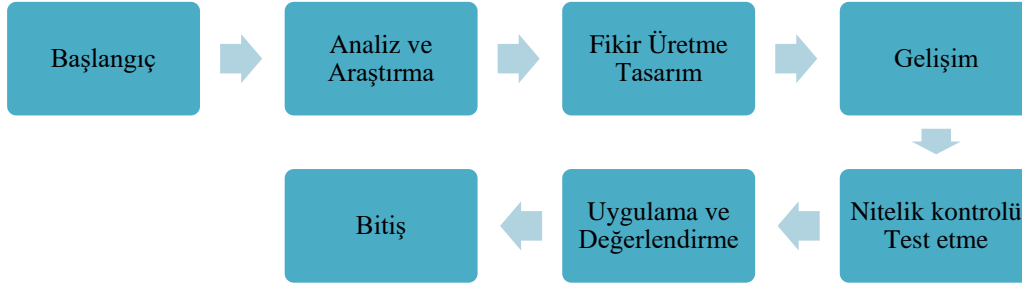
Öğrencilerin uygulama sürecini ve EDO'yu değerlendirmeleri amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularının geçerliği için bir alan uzmandan görüş alınmıştır. Görüşmede katılımcılara, geliştirilen EDO hakkındaki görüşleri, oyun oynarken neler hissettikleri, EDO'nun ilgili konuyu öğrenmelerine etkisinin ne olduğu sorulmuştur.

2.4. Eğitsel Dijital Oyunun Tasarımı ve Ön Uygulaması

EDO'nun ana hatları şu şekilde belirlenmiştir: (1) Eğitsel içeriğe sahip olmalı. (2) Konunun öğrencilere aktarılması süreçlerinde öğretmenlere destek olmalı. (3) Güncel yazılım standartlarına uygun olmalı. (4) Kolay anlaşılır ve oynanabilir olmalı. (5) Kullanıcının bilgisayar oyunlarından beklediği kaliteli grafik motoru ve ses efektleri gibi teknik konularda kalite standartlarına uygun olmalı. (6) Eğlenceli olmalı, oyuncuya çekici gelmeli ve keyifli bir oyun deneyimi sunmalı. Oyun tasarımı sürecinde izlenen adımlar Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 1

Oyun Tasarımında İzlenen Yol (Zin, Yue & Jaafar, 2009)



Analiz / Araştırma: Gereksinim ve problem analizi, öğrenme hedefinin, öğrencilerin, oyun temasının belirlenmesi ve oyun aracılığıyla oluşturulan öğrenme ortamının tanımlanması aşamalarından oluşmaktadır. Oyun yazılımı Unity Oyun motoru ve C# programlama dili ile geliştirilmiştir. Oyunda kullanılan 3 boyutlu grafik öğeleri Blender programı ile, 2 boyutlu grafik öğeleri Adobe Illustrator programı kullanılarak üretilmiştir.

Fikir üretme / Tasarım: Eğitsel tasarım ve oyun tasarımı aşamalarından oluşmaktadır. Giriş bilgilendirmesi, akciğere yolculuk, akciğerde karbondioksit bırakma ve oksijen toplama sekansı, akciğerden kalbe yolculuk, kalpten vücut organlarına yolculuk, vücut hücrelerinde biriken karbondioksitleri toplayıp yerlerine oksijen bırakma sekansı, vücuttan kalbe yolculuk olmak üzere 8 ana bölümden oluşmakla birlikte konunun döngüsel olması sebebiyle oyun kendini sonsuz miktarda tekrar edebilmektedir.

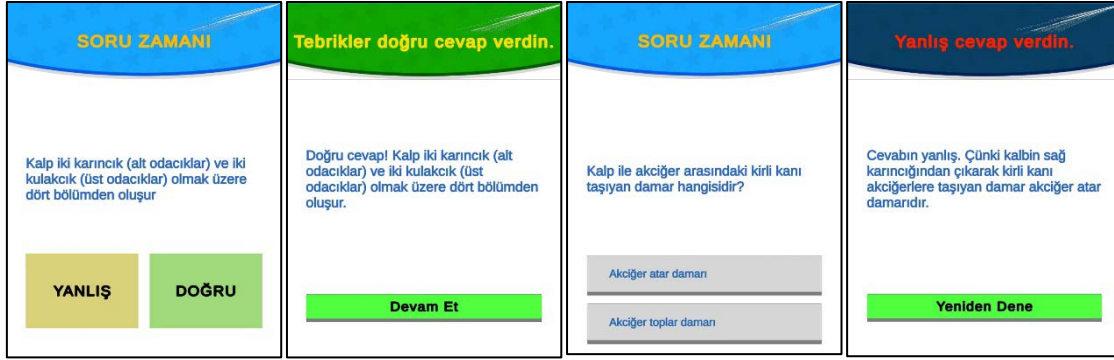
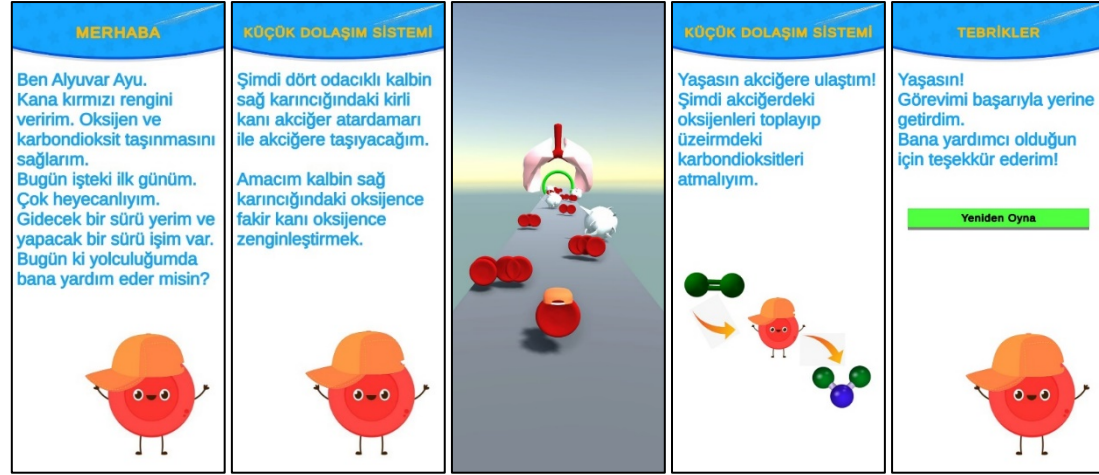
Gelişim: Ders planı ve öğretim kaynaklarını hazırlama, oyun prototipini geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Oyun çocukların aşına oldukları modern hyper casual oyunlarda sıklıkla kullanılan “SWIRL” tekniği ile oynanmaktadır. Bu teknik oyuncunun parmağını ya da işaretçisini ekranda serbestçe gezdirebildiği ve oyunda yönettiği avatarın oyuncunun hareketlerine mümkün olduğunca benzer hareketler yaparak takip ettiği kontrol sistemidir. Çalışmada geliştirilen oyunda düz bir platformda hareket etmekte olan oyuncu avatari, oyuncu parmağını ekranda sağa-sola kaydırdıkça engellerden kaçınarak ve hedefleri toplayarak yolun sonuna ulaşmaya çalışmaktadır.

Nitelik kontrolü / Test etme: Oyun niteliğinin, içeriğinin test edilmesi ve oyun niteliğini geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Oyun Android 10.0 versiyonu ve üstünü destekleyen mobil cihazlar ve Windows 8.1 ve üstünü destekleyen kişisel bilgisayar (yaklaşık olarak 2013 ve sonrasında üretilen ve güncellemeleri yapılmış kişisel bilgisayarların tamamına yakını) ile uyumlu olacak şekilde geliştirilmiştir.

Uygulama ve Değerlendirme: Çalıştırma ve değerlendirme-yenileme aşamalarından oluşmaktadır. Oyunun ilk versiyonu test edildikten sonra yukarıda belirtilen bölümlerin aralarına, ilgili bölümlerle alakalı, çoktan seçmeli sorular ve doğru-yanlış tipi sorular eklenmesine karar verilmiştir. Eklenen sorulara verilen cevapların tamamı doğru olduğunda bir sonraki bölüme geçiş yapılmıştır. Sorulardan herhangi birine verilen cevap yanlış olduğunda ise bu bölümdeki sorulara tekrar dönüş yapılması sağlanmıştır. Öğrenciler tüm soruların doğru cevabını öğrendikten ve doğru işaretleme yaptıktan sonra bir sonraki bölüme geçiş yapabilmektedir. Oyunun geliştirme süreci, ön planlamadan son revizyonlara kadar, toplam 2 ay sürmüştür. Geliştirilen EDO’ya ilişkin bazı görseller aşağıda sunulmuştur (Şekil 3).

Şekil 3

EDO'ya Ait Bazı Görseller



2.5. Veri Toplama Süreci

2.5.1. Nicel Verilerin Toplanması Süreci

Nicel verilerin toplanması süreci EBA-KT ve FÖYMÖ ön test uygulanması ile başlanmıştır. Ön testler eş zamanlı olarak sınıflarda kâğıt kalem kullanılarak, yüz yüze uygulanmıştır. Dolaşım sistemi konusu ders kitabında yer alan içeriğe bağlı kalınarak düz anlatım, soru cevap yöntemleri kullanılarak ve teknolojik araçlardan (etkileşimli tahta ve EBA içerikleri ile) yararlanılarak işlenmiştir. Etkinlik olarak her iki gruba da nabız ölçümü yaptırılmış, küçük ve büyük dolaşım konusu görseller üzerinde açıklanmıştır. Konu anlatımı ortalama 10 ders saati sürmüştür. Ders sonunda her iki gruba da hazırlanan çalışma yaprağından sorular çözülmüştür. Deney grubuna konu anlatıldıktan sonra, sınıf ortamında, velilerinden ve okul idaresinden alınan izinle, öğrencilerin cep telefonlarını okula getirmeleri istenmiştir. Geliştirilen EDO öğrencilerin telefonlarına yüklenmiş ve sınıf ortamında ders süresince oyunu oynamaları sağlanmıştır. Deney grubu oyun oynarken, kontrol grubunda konu tekrarı yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına EBA-KT ve FÖYMÖ son test olarak eş zamanlı, yüz yüze ve kâğıt kalem kullanılarak uygulanmıştır.

2.5.2. Nitel Verilerin Toplanması Süreci

Görüşme öğretmenler odasında (çalışma saatleri dışında) gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi için yuvarlak masa etrafında toplanılmış, katılımcılara görüşmenin amacı açıklanmış

ve not alabilmeleri için kâğıt-kalem verilmiştir. Görüşme kayıt altına alınmış ve yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmesi tercih edilmesinin nedenleri katılımcıların ortak deneyime sahip olmaları, zaman tasarrufu sağlaması, bireysel görüşmelerde olabilecek tedirginlik durumunun ortaya çıkma ihtimalinin az olmasıdır. Katılımcılar görüşme öncesinde kendilerine verilen rumuzları kullanarak soruları yanıtlamışlardır. Soruların yanıtlanmasında tüm katılımcıların soruya en az bir kez cevap vermesi sağlanmıştır. Katılımcıların cevap vermeleri için bir sıra izlenmemiş, tüm katılımcılar dilediği sıra ile ve dilediği kadar konuşma fırsatı verilmiştir.

2.6. Verilerin Analizi

2.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde hipotez testleri kullanılmıştır. Araştırma soruları hipotezlere dönüştürülmüş ve hipotezlerin doğruluğu gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalarında sırasıyla:

1. Araştırmanın problem cümleleri yazılmıştır.
2. Karşılaştırma yapılacak gruplara ait verilere ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış ve açıklanmıştır.
3. Karşılaştırma yapılacak gruplara ait verilere ilişkin normallik testine bakılmış, Z değerleri hesaplanmıştır.
4. Karşılaştırma yapılacak gruplara ait verilerin normal dağıldığı durumlarda ($p > 0.05$ ve $-1.96 < Z < +1.96$) parametrik testlerden;
 - a. Gruplar arası (deney-kontrol) karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi
 - b. Grup içi (ön test- son test) karşılaştırmalarında bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi kullanılmıştır.
5. Karşılaştırma yapılacak gruplara ait verilerin normal dağılmadığı ($p < 0.05$ ve $Z < -1.96$ veya $Z > +1.96$) durumlarda non-parametrik testlerden;
 - a. Gruplar arası (deney-kontrol) karşılaştırmalarında Mann Whitney-U testi
 - b. Grup içi (ön test- son test) karşılaştırmalarında Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır.
6. Gruplar arası karşılaştırmalar sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilen değişkenler arasındaki farkın etkisini ölçmek amacıyla etki katsayıları;
 - a. Örneklem büyüklükleri farklı olan gruplar için (gruplar arası) Hedges g etki katsayısı
 - b. Örneklem büyüklükleri aynı olan gruplar için (grup içi) Cohen's d etki katsayısı hesaplanmıştır.

Nicel verilerin analizinde güven aralığı %95 olarak tercih edilmiştir.

2.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde, verinin özgün haline olduğunca bağlı kalınan ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar verilen betimsel yaklaşım tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel veriler EDO'nun fen dersine yönelik etkileri ve EDO hakkındaki düşünceler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Elde edilen veriler, sistematik ve açık şekilde betimlenmiş, açıklanmış, neden-sonuç ilişkileri açısından yorumlanmıştır.

2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

2.7.1. Geçerlik

Nicel verilerin geçerliğini arttırmaya yönelik alınan tedbirler şunlardır: Dışsal değişkenlerin etkisini azaltmak için kontrol grubu deneysel desen tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrenciler seçkisiz atanamamıştır. Çünkü, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sınıflar okul idareleri tarafından önceden belirlenmektedir ve araştırma sürecinde öğrencilerin sınıflarını değiştirmek, diğer bir ifade ile seçkisiz gruplar oluşturulmasına

okul idareleri izin vermemektedir. Hazır gruplar arasından gelişim özellikleri ve akademik başarıları birbirine benzer iki grup rastgele seçilmiştir. Ayrıca fen dersleri geçmiş deneyimleri birbirine benzer gruplar olması için her iki grubun dersine giren öğretmenin aynı olmasına dikkat edilmiştir. Başarı testi ve motivasyon ölçeğinin aynı olması ile veri toplama araçlarının iç geçerliği artırılmıştır. Ön test puanlarının son test puanlarına etkisini azaltmak için iki uygulama arasında dört hafta geçmesine dikkat edilmiştir. Katılımcı beklentilerinin etkisini azaltmak amacıyla, katılımcılara deneysel koşullar ve uygulanacak test ve ölçek hakkında bilgi verilmemiştir. Araştırmacı, süreçte tarafsız kalabilmek için deney ve kontrol grubunun fen bilimleri dersine girmemiş, süreci dışarıdan takip etmiş ve ders öğretmeni ile sürekli iletişim ve iş birliği halinde olmuştur. Denekler arası etkileşimi azaltmak için dijital oyun sadece deney grubu öğrencileri ile paylaşılmış, oyun sınıf ortamında oynatılmış ve oyunun sınıf dışında kontrol grubu öğrencilerinin eline geçmemesi için dijital ortamlarda paylaşılmamıştır.

Nitel verilerin geçerliği ve verilerin gerçeği yansıtmasına yönelik olarak, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada araştırmacının rolü, katılımcılar, görüşmenin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, verilerin nasıl analiz edildiği ve elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ayrıntılı şekilde rapor edilmeye çalışılmıştır. Görüşmeden elde edilen yazılı doküman hem araştırmacı hem de alan uzmanı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonuçlar teyit edilmiştir.

2.7.2. Güvenirlik

Nicel verilerin güvenirlilik analizleri için EBA-KT son test için KR-20 güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Deney grubu için KR-20 güvenirlilik katsayısı 0.74 ve kontrol grubu için KR-20 güvenirlilik katsayısı 0.65 olarak hesaplanmıştır. KR-20 katsayısı 1'e ne kadar yakın ise (0.70 üzeri) test puanlarının tesadüfi hatalardan arınık olduğu, test maddelerinin homojen olduğu, testte ölçülen değişkenin tek boyutlu olduğu, test maddelerinin birbiri ile uyumlu ve aynı değişkeni ölçtüğü, testin uygulandığı grubun heterojen olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2011).

FÖYMÖ ve alt boyutları için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Deney grubu ön test $\alpha=0.93$, son test $\alpha=0.79$, kontrol grubu ön test $\alpha=0.90$, son test $\alpha=0.91$ olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 1'e yaklaştıkça test/ölçek iç tutarlılığının yüksek olduğu şeklinde yorumlanır [$0.60 < \alpha < 0.80$; oldukça güvenilir, $0.80 < \alpha < 1.00$; yüksek derecede güvenilir] (Özdamar, 2002). Çalışmada kullanılan FÖYMÖ'den elde edilen verilerin oldukça güvenilir ve yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Nitel verilerin güvenirliliği ile ilgili olarak yapılan görüşmede katılımcılardan alınan sözlü onamdan sonra görüşme kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kaydı dinlenmiş ve yazılı dokümana dönüştürülmüştür. Betimsel analizde elde edilen verilerin güvenirliliğini arttırmak için katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılmıştır. Ayrıca araştırmaya başlamadan önce ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu çalışmaya benzer yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

2.8. Etik İzin

Uygulamadan önce Kilis 7 Aralık Üniversitesinin Etik Kurulundan izin alınmıştır (08/09/2020 tarih, 2020/24 toplantı sayı ve Karar:4). Uygulamadan önce katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacının amacı, nasıl yürütüleceği, katılımcılardan beklenenler, olası riskler, çalışmadan çekilme hakkı, katılımcıların gizliliği gibi konular hakkında bilgi verilmiştir. Tüm katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair imzalı katılım beyanı ailelerinden alınmıştır.

BULGULAR

3.1. Nicel Verilere Ait Bulgular

3.1.1. EDO'nun Katılımcıların Dolaşım Sistemi Akademik Başarılarına Etkisi

EDO kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının EBA-KT puanları (gruplar arası ve grup içi) karşılaştırılmıştır. Tablo 2'de deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2

EBA-KT Ön Test Deney ve Kontrol Grubu T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	sh	ss	t	sd	p
Deney	26	4.85	.37	1.89	.17	48	.87
Kontrol	24	4.75	.43	2.09			

Deney ve kontrol gruplarının EBA-KT ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($p=0.87>0.05$) belirlenmiştir (Tablo 2). Bu sonuç deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dolaşım sistemi ile ilgili ön bilgilerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3'te deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

EBA-KT Son Test Deney ve Kontrol Grubu T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	sh	ss	t	sd	p
Deney	26	10.58	.43	2.21	4.85	48	.00
Kontrol	24	7.17	.56	2.75			

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının EBA-KT son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=0.00>0.05$) görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre dolaşım sistemi başarı testi puanlarının daha yüksek olduğu ($\bar{X}_{Deney}=10.58$, $SE=0.43$; $\bar{X}_{Kontrol}=7.17$, $SE=0.56$) belirlenmiştir. Bu durum deney grubu öğrencilerine uygulanan EDO'nun öğrencilerin bilgi düzeylerini anlamlı şekilde arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Hedges' g etki değerine göre [$g = (7.17 - 10.58) / 2.48 = 1.37$] EDO'nun öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin büyük olduğu şeklinde yorumlanabilir [Etki büyüklüklerini küçük ($d=0.2$ değerine ulaşmışsa), orta ($d=0.5$ değerine ulaşmışsa), büyük ($d\geq 0.8$) olarak sınıflandırmaktadır (Tan, 2016)].

Tablo 4'te kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan ilişkili ölçümler t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Kontrol Grubu EBA-KT Ön Test ve Son Test Puanları İçin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	sh	ss	t	sd	p
Ön test	24	4.75	.43	2.09	-4.09	23	.00
Son test	24	7.17	.56	2.75			

Kontrol grubu EBA-KT ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($p=0.00<0.05$) tespit edilmiştir (Tablo 4). Kontrol grubu öğrencilerinin EBA-KT son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu ($\bar{X}_{\text{öntest}}=4.75$, $SE=0.43$; $\bar{X}_{\text{son test}}=7.17$, $SE=0.56$) belirlenmiştir. Bu durum kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin bilgi düzeylerini anlamlı şekilde arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Cohen's d etki değerine göre [$d = (7.17 - 4.75) / 2.44 = 0.99$] geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin dolaşım sistemi akademik başarısı üzerinde büyük bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5'te deney grubuna ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan ilişkili ölçümler t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubu EBA-KT Ön Test ve Son Test Puanları İçin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	sh	ss	t	sd	p
Ön test	26	4.85	.37	1.89	-11.37	25	.00
Son test	26	10.58	.43	2.21			

Deney grubu EBA-KT ön test ve son test puanları arasındaki farkın deney grubu son test puanları ($\bar{X}_{\text{öntest}}=4.85$, $SE=0.37$; $\bar{X}_{\text{son test}}=10.58$, $SE=0.43$) lehine anlamlı olduğu ($p=0.00<0.05$) belirlenmiştir (Tablo 5). Bu durum deney grubu öğrencilerine uygulanan EDO'nun öğrencilerin dolaşım sistemi bilgi düzeylerini anlamlı şekilde arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Cohen's d etki değerine göre [$d = (10.58 - 4.85) / 2.06 = 2.78$] deney grubuna uygulanan EDO'nun öğrencilerin dolaşım sistemi akademik başarısı üzerindeki etkisinin büyük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.2. EDO'nun Katılımcıların Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına Etkisi

EDO kullanımının öğrencilerin fen öğrenmelerine yönelik motivasyonlarına etkisi olup olmadığını tespit etmek için deney ve kontrol gruplarına ait FÖYMÖ puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarının FÖYMÖ ve alt boyutlarına ait ön test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6

FÖYMÖ ve Alt Boyutları Ön Test Puanları İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Ön test Grup	N	\bar{X} sıra	Sıralar toplamı	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Özyeterlik	Deney öntest	26	28.06	757.50	268.50	568.50	-1.05	.29
	Kontrol öntest	24	23.69	568.50				
Aktif öğrenme	Deney öntest	26	29.50	796.50	229.50	529.50	-1.79	.07
	Kontrol öntest	24	22.06	529.50				
Fen öğrenme değeri	Deney öntest	26	26.35	711.50	314.50	614.50	-.18	.86
	Kontrol öntest	24	25.60	614.50				
Performans amacı	Deney öntest	26	26.94	727.50	298.50	598.50	-.49	.63
	Kontrol öntest	24	24.94	598.50				
Başarı amacı	Deney öntest	26	27.31	737.50	288.50	588.50	-.67	.50
	Kontrol öntest	24	24.52	588.50				
Özendiricilik	Deney öntest	26	26.31	710.50	315.50	615.50	-.16	.87
	Kontrol öntest	24	25.65	615.50				
Motivasyon	Deney öntest	26	29.11	786.00	240.00	540.00	-1.59	.11
	Kontrol öntest	24	22.50	540.00				

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının FÖYMÖ ve alt boyutları puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Bu sonuç deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve alt boyutları ile ilgili düşüncelerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının FÖYMÖ ve alt boyutlarına ait son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7

FÖYMÖ ve Alt Boyutları Son Test Puanları İçin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	t	df	p
Özyeterlik	Deney	26	3.72	.58	2.93	47	.01
	Kontrol	24	3.14	.78			
Aktif öğrenme	Deney	26	4.02	.77	1.79	47	.08
	Kontrol	24	3.56	1.01			
Fen öğrenmenin değeri	Deney	26	4.34	.58	3.22	37.89	.00
	Kontrol	24	3.63	.94			
Performans amacı	Deney	26	2.71	1.07	-.96	47	.34
	Kontrol	24	2.99	.96			
Başarı amacı	Deney	26	4.36	.81	2.24	47	.03
	Kontrol	24	3.74	1.11			
Özendiricilik	Deney	26	4.04	.42	3.35	47	.00
	Kontrol	24	3.39	.87			
Motivasyon	Deney	26	3.94	.41	3.22	37.86	.00
	Kontrol	24	3.42	.67			

Deney ve kontrol grubu FÖYMÖ son test puanları arasında ölçeğin alt boyutları olan özyeterlik ($p=0.01<0.05$), fen öğrenmenin değeri ($p=0.00<0.05$), başarı amacı ($p=0.03<0.05$), özendiricilik ($p=0.00<0.05$) ve ölçeğin geneli olan fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ($p=0.00<0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak, ölçeğin diğer alt boyutları olan aktif öğrenme ($p=0.08>0.05$) ve performans amacı ($p=0.34>0.05$) son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir (Tablo 7). Bu bulgulara göre, geliştirilen EDO’nun, deney grubu öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik aktif öğrenme ve performans amacına yönelik motivasyonlarında kontrol grubundan anlamlı şekilde farklılaştıracak etkisi olmamıştır denilebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilen, özyeterlik son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu özyeterlik ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Deney-özyeterlik}}=3.72$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Kontrol-özyeterlik}}=3.14$) yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7). Bu durum EDO’nun deney grubu öğrencilerinin özyeterliklerini kontrol grubuna göre anlamlı şekilde arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Hedges’ g etki değerine [$\text{Hedges' } g = (3.72 - 3.14) / 0.69 = 0.84$] göre EDO’nun öğrencilerin fen özyeterliliği üzerinde etkisinin büyük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Fen öğrenmenin değeri son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Deney-Fen öğrenme}}=4.34$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Kontrol-Fen öğrenme}}=3.63$) yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 7). Elde edilen sonuç, deney grubu öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre fen öğrenmeye daha fazla değer verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Deney grubu öğrencilerinin oynadıkları EDO’nun dolaşım sistemi ile ilgili bilgileri öğrenmeyi önemli bulmalarına yardımcı olmuştur denilebilir. Hedges’ g etki değerine [$\text{Hedges' } g = (4.34 - 3.63) / 0.77 = 0.92$] göre EDO’nun öğrencilerin fen öğrenmenin değeri üzerinde büyük bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Başarı amacı son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Deney-başarı amacı}}=4.36$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Kontrol-başarı amacı}}=3.74$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7). Bu verilere göre deney grubu öğrencilerinin fen dersinde başarılı olmaya yönelik düşüncelerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. EDO, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmuş ve öğrencilerin fen dersinde başarılı olma inançlarını arttırmış olabilir. Hedges' g etki değerine [$\text{Hedges' } g = (4.36 - 3.74) / 0.97 = 0.64$] göre EDO'nun öğrencilerin fen dersinde başarılı olmaya yönelik düşünceleri üzerinde orta düzeyde bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Özendiricilik son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu özendiricilik ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Deney-özendiricilik}}=4.04$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Kontrol-özendiricilik}}=3.39$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 7). Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre fen derslerine katılmaya daha istekli oldukları, öğrenme ortamlarındaki özendiriciliğin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. EDO, öğrencilerin bilgi seviyelerini arttırmış ve buna bağlı olarak öğrencilerde derslere daha fazla katılma isteği uyandırmış olabilir. Hedges' g etki değerine göre [$\text{Hedges' } g = (4.04 - 3.39) / 0.68 = 0.96$] EDO, öğrencilerin fen dersine özendiricilik etkisinin yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak katılımcıların fen öğrenimine yönelik motivasyonları karşılaştırıldığında, deney grubu ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Deney-motivasyon}}=3.94$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Kontrol-motivasyon}}=3.42$) yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7). Bu verilere göre, EDO, öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının artmasında etkili olmuştur denilebilir. Hedges' g etki değerine [$\text{Hedges' } g = (3.94 - 3.42) / 0.56 = 0.94$] göre EDO'nun, öğrencilerin fene yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin büyük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8'de kontrol grubu FÖYMÖ ve alt boyutlarına ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan ilişkili ölçümler t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8

Kontrol Grubu FÖYMÖ ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puanları İçin T-Testi Sonuçları

	Test	N	\bar{X}	ss	sh	t	sd	p
Özyeterlik	Ön test	24	3.67	.70	.14	3.69	23	.00
	Son test	24	3.14					
Aktif öğrenme	Ön test	24	3.47	1.22	.25	-.39	23	.70
	Son test	24	3.56					
Fen öğrenmenin değeri	Ön test	24	3.89	1.16	.24	1.13	23	.27
	Son test	24	3.63					
Performans amacı	Ön test	24	2.88	.92	.19	-.60	23	.56
	Son test	24	2.99					
Başarı amacı	Ön test	24	3.81	1.23	.25	.27	23	.79
	Son test	24	3.74					
Özendiricilik	Ön test	24	3.63	.99	.20	1.20	23	.24
	Son test	24	3.39					
Motivasyon	Ön test	24	3.61	.73	.15	1.24	23	.23
	Son test	24	3.42					

Kontrol grubu ön test ve son test puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı tek farklılığın ($p=0.00<0.05$) özyeterlik alt boyutunda olduğu ($\bar{X}_{\text{Öntest-özyeterlik}}=3.67$, $\bar{X}_{\text{Sontest-özyeterlik}}=3.14$) belirlenmiştir (Tablo 8). İlginç şekilde kontrol grubunun özyeterlik inançlarının azaldığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin dolaşım sistemi konusunu zor olarak algılamaları, öğrencilerin fen dersinde başarılı olma düşüncelerini olumsuz etkilemiş ve özyeterlik algılarının azalmasına neden olmuş olabilir. Kontrol grubu FÖYMÖ ve diğer alt

boyutları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir (Tablo 8). Bu sonuç ön test ve son test uygulama zamanlarının birbirine yakın olmasından, değişim için yeterli zaman geçmemesinden ve fark yaratacak deneyim yaşamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Özyeterlik için hesaplanan Cohen's d etki değerine [$d = (3.67 - 3.14) / 0.73 = 0.73$] göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulamada yaşanan sürecin onların fen özyeterliklerinin azalmasında orta düzeyde etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9'da deney grubu FÖYMÖ ve alt boyutlarına ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9

Deney Grubu FÖYMÖ ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Test	N	\bar{X}	\bar{X} sıra	Sıralar toplamı	Z	p
Özyeterlik	Ön test	26	3.84	15.93	111.50	-1.63	.10
	Son test	26	3.72	12.61	239.50		
Aktif öğrenme	Ön test	26	3.89	10.88	185.00	-1.00	.32
	Son test	26	4.02	16.43	115.00		
Fen öğrenmenin değeri	Ön test	26	3.87	12.00	156.00	-1.41	.16
	Son test	26	4.34	9.38	75.00		
Performans amacı	Ön test	26	2.99	10.10	101.00	-1.41	.16
	Son test	26	2.71	14.21	199.00		
Başarı amacı	Ön test	26	4.01	10.79	183.50	-1.85	.06
	Son test	26	4.36	13.90	69.50		
Özendiricilik	Ön test	26	3.69	14.11	254.00	-2.00	.04
	Son test	26	4.04	12.13	97.00		
Motivasyon	Ön test	26	3.77	15.81	205.50	-.76	.45
	Son test	26	3.94	11.19	145.50		

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı tek farklılığın özendiricilik alt boyutunda olduğu ($p=0.04<0.05$) görülmektedir. Deney grubunun fen öğrenimine yönelik özendiricilik puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Cohen's d etki değerine göre [$d = (4.04 - 3.69) / 0.65 = 0.53$] EDO'nun, öğrencilerin fene özendiricilik artışında orta düzeyde etkisi olmuştur. Bu bulgu, EDO'nun öğrencileri fen öğrenimine özendirdiği ve öğrencilerin dolaşım sistemi konusunu öğrenmeye ilgilerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Deney grubu motivasyon ölçeği ve diğer alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir (Tablo 9).

3.2. Katılımcıların Görüşlerine Göre EDO'nun Fen Derslerine Etkileri ve Katılımcıların EDO Hakkındaki Görüşleri

Katılımcıların tamamı geliştirilen EDO'nun kendilerine yarar sağladığından bahsetmişlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, görüşlerin iki ana tema üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu temalar, EDO'nun fen dersine yönelik etkileri ve EDO hakkındaki düşüncelerinden oluşmaktadır.

1. Tema: EDO'nun fen dersine yönelik etkileri hakkındaki öğrenci görüşleri: EDO'nun öğrencilerin fen dersine karşı ilgilerini, heyecanlarını ve meraklarını arttırdığı, sınav notlarına olumlu katkı sağladığı, oyunla öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu ve derse odaklanmaya yardımcı olduğu şeklindedir.

Öğrencilerin birinci tema hakkındaki düşüncelerine ait örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

1.öğrenci

"Öncelikle benim Fen dersine baştan beri o kadar ilgim yoktu, yani bu oyun sayesinde hem ilgim daha da arttı hem de böyle Fen dersine heyecanım daha da fazlalaştı"... "Aslında Fen dersi bir yana, hem Fen dersine de çok etkisi var ve görsel zekaya da çok etkisi var. Çünkü oyunu oynarken orada birçok bilgi görüyoruz. İşte nereden çıkıp nereye gireceğini. Bu bizim görsel zekâmızı da güçlendiriyor ve görsel zekâsı yüksek olan insanlar için bu oyun baya etkili bir oyun".

2.öğrenci

"Fen dersinde notlarımızın daha fazla artacağını düşünüyorum ve denemelerdeki notlarımız bence Fen sayesinde bu oyun sayesinde çok daha iyi olabilir"... "Bence, şey... Çalışırken böyle, netlerimiz mesela, o oyunu oynadıktan sonra bitirdim ben. Ondan sonra test çözdüm. Bir yanlışım falan çıktı, yani çok iyi oldu benim dersime etkisi".

3.öğrenci

"Bu oyun belki çocukların derse daha çok meraklanmasına ve derse daha çok odaklanmasına yardımcı olabilir ve derste çocuklar yani çok sıkıldığı için belki bu oyun sayesinde hem derse merak olur hem de canlarının sıkıntısı giderilir".

4.öğrenci

"Bu oyunu oynadığımızda sınavlarda da çok etkisi oldu. Örneğin oyunu oynarken karşımıza çıkan küçük notlar bizim hem sınavlarımızı daha iyi anlamamızı sağladı ve daha iyi hatırlamamızı sağladı".

5.öğrenci

"Oyundaki engeller daha önce oynadığımız engelli oyunlara benzediği için daha çok fen dersine ilgimizi arttırıyor".

6.öğrenci

"Bence Fen dersi için etkili. Çünkü soruları çözerken daha da çok istekliyiz, çünkü o soruları çözerken akılda kalıcı ve hem de heyecanlı olduğu için bizi Fen dersine daha da çok bağlıyor ve bizi Fen'e daha da çok ilgimizi artırıyor".

7.öğrenci

"Bence de bu yani Fen dersine katkılı, çünkü bazenleri Fen dersinde sıkılmış olabiliriz. Bu oyunu oynadığımızda sıkılmama yani sıkılmamış olabiliriz. Bu oyunda verilen bilgiler bilgilendirici olduğu için bize çok katkısı olabilir".

8.öğrenci

"Bence Fen dersine iyi bir katkısı olacaktır. Çünkü, mesela bu oyunda zaten sorular da var. Sorular da bence çok etkili ve güzeldi. Zaten oyunu oynadığımızda da yani bunu oynadığımız için de sonra biz bunu istekli oynuyoruz. Aralarda sorular da olduğu için ve notlar da olduğu için bunları öğreniyoruz ve sorular test çözdüğümüzde de böyle bir katkı sağlayabilir yani Fen dersine".

Ders içeriklerinin dijital oyunlarla öğretilmesi veya öğrenilmesi, öğrencilerin dijital oyunlara olan ilgisinin fen konularına da kaymasına yardımcı olabilir. Yapılan görüşmelerde de öğrencilerin dijital oyunu oynadıklarında fene karşı meraklarının ve ilgilerinin arttığını ifade

etmeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Katılımcılar, geliştirilen EDO'nun fen derslerini sıkıcı olmaktan çıkaracağını ve daha eğlenceli hale getirebileceğini ifade etmişlerdir. Geliştirilen dijital oyunun öğrencilerin dolaşım sistemi konusunda bilgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Geliştirilen EDO'da yer alan kalp-akciğer ve kalp-diğer organlar arasında yapılan gezintiler, kanın damar içerisindeki hareketini ve küçük ve büyük dolaşımın hangi organlar arasında olduğunu anlamalarına yardımcı olmuştur. Özellikle oyun aralarında yer alan bilgiler ve her aşama sonunda konuyla ilgili hazırlanan sorular, öğrencilerin dolaşım sistemini öğrenmesinde etkili olmuştur. Sonuç olarak, EDO'lar öğrencilerin iyi vakit geçirerek bir konuyu öğrenmelerine yardımcı olabilir.

2. Tema: Eğitsel dijital oyun hakkındaki öğrenci görüşleri: Katılımcılar EDO'nun motive edici olduğunu, bilgilendirici notlar ve soruların oluşunun güzel ve etkili olduğunu, zorlayıcı engellerin heyecan uyandırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar benzer dijital oyunların fen bilimleri dersinin başka konularında ve başka derslerde de yapılmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin ikinci tema hakkındaki düşüncelerine ait örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

1.öğrenci

"Aslında az önce de dediğim gibi benim Fen dersine bir ilgim yoktu. Yani o kadar merak etmiyordum. Ama sonra oyuna girdikçe, o kısa kısa engelleri gördükçe ve bilgiler verdiğini gördükçe oyuna heyecanım daha da arttı ve derse odaklanmam daha da arttı"... "Başka derslerde de yapılmasını tercih ederim. Çünkü engeller olduğu için ve mesela matematikte çarpma bölme gibi konular da olabilir".

2.öğrenci

"Mesela her 10 levelde böyle 20 levelde bir şey yapabiliriz. Dolaşım sisteminden boşaltım sistemine oradan destek ve hareket sistemine böylece daha çok katkısı olabilir".

3.öğrenci

"Bu oyunu oynarken yani baya heyecanlandım. Çünkü ilk defa oynadım yani oyunun aslında içeriğini de tam olarak bilmiyordum. Oyunun adından sonra yani baya heyecanlı olduğunu zaten anlamıştım. Oynarken yani heyecanlıydım, oyunu bitirdiğimde fark ettim, yani şey baya böyle oyuna bağlanmış gibiydim. Çok heyecanlandım, yani çok güzel bir oyundu. Bence bu Fen dersi için çok güzel bir oyun olabilir"... "Oyun aslında gayet iyi ama bu oyun daha fazla geliştirilirse belki, yani daha eğlenceli ve belki de çok üst yerlere gidebilecek bir oyun olabilir".

4.öğrenci

"Ben bu oyun hakkında çok meraklı ve motive edici bir oyun olabilir. Oyunu oynamaya başladığımızda önümüze neler çıkacağını bilmediğimiz için bu oyuna çok daha merakımız artmakta"... "Üçüncü üniteyi bitirip yani ikinci üniteyi bitirip üçüncü üniteye geçiş başka üniteler de olabilir".

5.öğrenci

"Eklenecek bir şey yok aslında. Gayet iyi bir oyun herkese tavsiye ederim".

6.öğrenci

"Bu oyunu ilk oynadığımda çok heyecanlıydım. Çünkü karşıma neler çıkacak gibi bir fikrim yoktu. Bu oyunu oynayarak fen dersine daha da ilgim arttı".

7.öğrenci

"İyi hissettim. Mesela daha çok çalışmamı yani çok gördüm. Az çalıştığımı bildiğim için bu oyunu oynadıktan sonra çok çalıştım ve yani bu oyun sonrasında derslerimi yani iyi bir şekilde yaptım".

8.öğrenci

"Bence zorlayıcı engeller olduğu için ve aralarda da bilgilendirici notlar olduğu için ve sorular da olduğu için bence güzeldi yani."..."Mesela bu derslerden olursa da olabilir. Yani zaten bu zorlu engeller olduğu için daha da istekli oynuyoruz ve diğer derslerden de olursa daha da iyi olacak diğer derslerde de başarılı olabiliriz".

EDO'ların tercih edilmesinde renkler, grafikler vb. yani görsellik oldukça önemlidir. Katılımcılar geliştirilen EDO'nun görsel özellikleri hakkında olumlu ifadeler kullanmışlardır. Bu durum oyunu tekrar oynama isteklerini arttırmış olabilir. Geliştirilen EDO, katılımcıların daha önceden oynadıkları bir görevi tamamlamak için engellerin aşılması gerektiği pek çok oyunla benzerlik göstermektedir. Dijital oyun geliştirilirken öğrencilerin zorlanmaması için özellikle alışık oldukları ve oynamayı tercih ettikleri bu oyun özelliği tercih edilmiştir. Nitekim, katılımcılar oyuna çok çabuk uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Geliştirilen EDO'da yer alan engeller, nelerle karşılaşacaklarını bilmemeleri, onlarda hem merak hem de oyunu devam ettirme ve tekrar oynama isteğini arttırmıştır. Katılımcılar, EDO oynarken heyecanlandıklarını, kendilerini iyi hissettiklerini, oyunun motive edici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadeler geliştirilen EDO'nun öğrencilerin iyi vakit geçirmelerini sağlamıştır. Kullanıcıların önerilerine göre dijital oyunun görsellik, estetik, renk, kontrol, yazı tipi, şekil, geçiş gibi özellikleri bakımından geliştirilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın amacına uygun olarak dolaşım sistemi öğretiminde kullanılmak üzere EDO geliştirilmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının dolaşım sistemi akademik başarıları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının benzer ve grupların söz konusu özellikler bakımından eş değerde oldukları yapılan ön testlerle belirlenmiştir. Uygulama sonrasında EDO destekli öğrenim gören deney grubunun dolaşım sistemi başarı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. İki grup arasındaki farkın deney grubuna uygulanan EDO'dan kaynaklandığı söylenebilir. EDO, öğrencilerin konuyu öğrenmelerine katkı sağlamış olabilir. Ayrıca gruplar arasındaki farkın yüksek etki değeri de EDO'nun, akademik başarıları üzerindeki etkisini destekler niteliktedir. Elde edilen bu sonuç, literatürde EDO'ların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye neden olduğunu gösteren araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Ağırçöl, 2020; Çokyaman & Şimşek, 2022; Coşkun, Akarsu & Kariper, 2012; Demir & Bilgin, 2021; Dinçer, 2019; Dönmez Usta & Turan Güntepe, 2019; Fırat, 2011; Karakış, 2014; Karayılan, Çakmak & Güzel, 2019; Öztürk, 2019; Sönmez Tural & Dinç Artut, 2012; Şahin, 2015; Yağız, 2007; Yıldırım & Can, 2017; Yurt, 2007). İlgili literatürde benzer sonuçların elde edilmesi, EDO'ların öğrenmeye yardımcı olabileceği ve akademik başarıya katkı sağlayabileceği görüşünü kuvvetlendirmektedir.

EDO kullanan öğrenciler, akademik başarılarının yüksek olmasının nedeni olarak, oyun oynarken öğrendiklerini belirtmişlerdir. EDO'da yer alan kalp-akciğer ve kalp-diğer organlar arasında yapılan gezintiler, kanın damar içerisindeki hareket yönünü, küçük ve büyük dolaşımın hangi organlar arasında olduğunu anlamalarına yardımcı olmuştur. Katılımcılar, EDO içerisinde yer alan soruların öğretici olduğunu ve oyunu oynamanın soru çözme isteklerini arttırdığını belirtmişlerdir. Özellikle oyun aralarında yer alan bilgiler ve her aşama sonunda konuyla ilgili hazırlanan sorular, öğrencilerin dolaşım sistemini öğrenmesinde etkili olmuştur. Elde edilen bu

bulgu, derslerin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme etkinliklerinin de önemini desteklemektedir. Katılımcılar EDO'yu yararlı, öğretici bulmuş ve başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Nicel veriler de katılımcıların bu görüşünü desteklemektedir. Bu sonuç, katılımcıların EDO ile konuyu daha iyi öğrendiklerinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Ağırşöl (2020) araştırmasında, EDO'nun fen bilimleri dersinde daha fazla bilgi edinmeyi sağladığını ve öğrencilerin ders başarılarını arttırdığını ifade etmiştir. Fırat (2011) eğitsel oyunların konunun kavranmasını sağladığını belirtmiştir. Bu sonuçlar EDO'un öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı gibi konuların da öğrenilmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca EDO, öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerini ortaya çıkarmaya da yardımcı olabilir. Bir katılımcının dijital oyunu oynadıktan sonra dolaşım sistemi konusuna daha fazla çalışması gerektiğini fark etmesi, bu duruma örnek olarak verilebilir. Sonuç olarak, EDO'lar öğrencilerin bir konuyu öğrenmelerine ve sınavlardan yüksek puanlar almalarına yardımcı olabilir.

EDO, kalıcı öğrenmeye de yardımcı olabilir. Bazı katılımcılar, EDO ile öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların uygulama sonrasında ve görüşmeler sırasında konuyu hatırlıyor olmaları, EDO'nun öğrenmelerinde etkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Araştırma kapsamında kalıcılık testi uygulanmaması çalışmanın sınırlılıklarındanadır. Literatürde kalıcılık testinin uygulandığı araştırmalar, EDO'nun kalıcı öğrenme üzerinde etkili olduğunu ve anlamlı fark yarattığını göstermektedir (Ağırşöl, 2020; Keçeci, 2018; Şahin, 2015; Yıldırım, 2016). Bu sonuçlar EDO'yla desteklenen derslerde öğrenilen bilgilerin kalıcı olabileceği ve EDO'ların kalıcı öğrenmede etkili olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun aktif öğrenme stratejileri arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. EDO'da öğrencilerle etkileşim avatarın öğrencileri yönlendirmesi, tamamlanan evreler ve sorular sonrası verilen geri bildirimler yoluyla sağlanmıştır. Öğrenciler EDO ile desteklenen öğrenme sürecinde öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kurmadıkları ve etkileşim içinde olmadıklarından, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aktif öğrenme stratejileri (derse aktif katılım) benzer çıkmış olabilir. Birden fazla oyuncunun yer aldığı etkileşimli oyunlar, öğrencilerin aktif öğrenme stratejilerini geliştirebilir. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası performans amaçlarının da (diğer öğrencilerden daha iyi olmak, diğer öğrencilerden daha zeki olduğunu göstermek, öğretmenin dikkatini çekmek gibi) benzer olduğu belirlenmiştir. Geliştirilecek EDO'da öğrencilerin oyun aşamalarını tamamladıklarında veya sorular çözdüklerinde başarılarını ölçecek, değerlendirme yapabilecek bir sıralamanın veya puanlamanın olması öğrencilerin performans amaçlarını arttırabilir.

Uygulama sonrasında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin özyeterliklerinin azaldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler dersin başında dolaşım sistemi konusunu kolay olarak algılamış olmaları özyeterliklerinin (konuyu anlama, yüksek not alma, başarıma ve yapabilme inançları) yüksek olmasının nedeni olabilir. Ancak, dolaşım sistemi konusu işlendikten sonra, öğrenciler konuyu zor olarak değerlendirmiş olabilirler. Bu durum öğrencilerin özyeterliklerinin azalmasının nedeni olabilir. Deney grubu ile kontrol grubunun fen öğrenmeye yönelik özyeterlikleri karşılaştırıldığında, deney grubunun özyeterliklerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç EDO'nun öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik özyeterliklerin korunmasında daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney grubunun akademik başarısının daha yüksek olmasında, fen öğrenmeye yönelik özyeterliklerinin daha yüksek olması da katkı sağlamış olabilir. Atik vd., (2018), araştırmalarında öğrencilerin biyoloji dersi özyeterlikleri ile biyoloji dersi akademik başarısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir korelasyon olduğunu ifade etmektedir. Fen bilimleri derslerinde öğrenciler tarafından zor olarak algılanan konular öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik özyeterliklerini olumsuz yönde etkileyebilir. Keçeci (2018) çalışmasında, EDO'ların öğretmenlere konuların öğretilmesinde yardımcı olacağını, özellikle öğrenciler tarafından zor olarak algılanan konuların öğretilmesinde ve fen bilimleri dersleri dışında da kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmenin değeri puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin EDO oynarken meraklarının artması ve oyun ile fen öğrenirken sorular çözmelerinin, bu alandaki puanlarının yükselmesine katkı sağlamış olabilir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde de öğrenciler EDO'da yer alan sorunların konuyu öğrenmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar EDO oynarken soru çözmeye karşı istekli olduklarını ifade etmeleri bu yorumu destekler niteliktedir. Ayrıca EDO destekli öğretim deney grubu öğrencilerinde fen öğrenmenin değerine etkisinin yüksek olduğu yapılan etki analizi neticesinde tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin başarı amaçlı motivasyonlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek çıkmasında EDO destekli eğitimin katkısı olabilir. Deney grubu öğrencilerinin fen dersi sınavdan iyi bir not aldıklarında kendilerini daha iyi ve başarılı hissetmeleri, başarı amaçları puanlarının yükselmesine katkı sağlamış olabilir. Ayrıca başarı testinden aldıkları yüksek puanlar özgüvenlerinin artmasında da etkili olabilir. Deney grubu öğrencilerinin başarı testlerinden aldıkları puanların yüksek olması bu görüşü desteklemektedir. Yapılan görüşmede de öğrenciler dolaşım sistemi konusunu daha iyi anladıklarını, EDO'nun konuyu öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Etki analizi sonuçlarına göre EDO destekli öğretimin öğrencilerin başarı amaçları üzerindeki etkisi orta düzeyde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre EDO öğrencilerin başarılı olmalarında yardımcı olabilir.

Deney grubunun öğrenme ortamındaki özendiricilik puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin EDO'yu oynarken meraklanmaları, heyecanlanmaları ve derslerinde farklı bir yöntem kullanılması, onların öğrenme ortamındaki özendiricilik puanlarının yükselmesinin nedenlerinden bazıları olabilir. Katılımcıların EDO'yu oynama isteklerinin artması veya oyun oynamaya devam etme istekleri, bu süreçte aldıkları zevk ve heyecandan kaynaklanıyor olabilir. Prensky (2001)'e göre dijital oyunların oynanana merak uyandıran bir deneyim ve ilgi oluşturduğunu ifade etmiştir. Araştırmalara göre EDO'lar öğrenim sürecini eğlenceli hale getirmektedir (Akın & Atıcı, 2015; Dönmez Usta & Turan Güntepe, 2019; Mitchell & Savill-Smith, 2004). Ağırşöl (2020) araştırmasında, öğrenciler EDO'nun fen bilimleri dersini eğlenceli işlemeyi sağladığını, öğrencilerin derse ilgilerinin arttığını ifade etmiştir. Benzer şekilde araştırmamızda da katılımcıların fen bilimleri dersine karşı heyecanlarının ve meraklarının arttığını, EDO'nun can sıkıntılarını giderdiğini, derse odaklanmaya katkı sağladığını ifade etmeleri, EDO'nun öğrenme ortamını özendirdiği görüşünü desteklemektedir. Ayrıca etki analizine göre EDO'nun öğrenme ortamındaki özendiriciliğine etkisinin yüksek düzeyde olduğu da belirlenmiştir. Öğrenciler üzerinde özendiricilik etkisi yüksek olan EDO'larla desteklenen fen bilimleri derslerinin özellikle derse karşı ilgisi az olan öğrencilerin, derse karşı ilgilerine doğrudan, tutum ve başarılarına dolaylı olarak katkı sağlayabilir. Nitekim, Yıldırım ve Can (2017) araştırmasında EDO'ların öğrencilerin fen dersine karşı ilgilerini arttırdığını tespit etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, EDO öğrencilerinin dolaşım sistemi konusunu öğrenmesinde dışsal itici güç görevi görmüştür denilebilir. Böylece, deney grubu öğrencileri dolaşım sistemi konusunu daha iyi kavramış ve başarı testinde kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır. Deney grubundan bazı öğrenciler ile yapılan görüşmede, EDO'nun onları fen dersine bağladığını ifade etmeleri de EDO'nun dışsal motivasyonlarını arttırdığı görüşünü desteklemektedir. Benzer şekilde oyunu oynayan öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı ilgi, merak ve heyecanlarının artması da dolaylı olarak motivasyonlarının artmasını sağlamış olabilir. Elde edilen bu sonuçlara göre EDO'ların öğrencilerin ilgili konuya hatta derse karşı motivasyonlarının artırılmasında kullanılabileceği görüşünü desteklemektedir. Nitekim, literatürde EDO'ların öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığına yönelik araştırmalar ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir (Alaswad & Nadolny, 2015; Bakar, Tüzün & Çağiltay, 2008; Çokyaman &

Şimşek, 2022; Kahyaoğlu & Elçiçek, 2016; Keçeci, 2018; Pusey & Pusey, 2016; Spires, 2015; Yazıcıoğlu & Çavuş-Güngören, 2019).

Geleneksel yöntem kontrol grubu öğrencilerinin dolaşım sistemi akademik başarılarını anlamlı şekilde arttırmıştır. Doğal olarak ders öncesinde sınırlı bilgiye sahip katılımcıların, ders sonunda hangi yöntem, teknik, araç-gereç kullanılırsa kullanılsın bilgi düzeylerinin artması beklenir. Ayrıca geleneksel yöntemin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. EDO destekli öğrenim gören öğrencilerin de dolaşım sistemi akademik başarıları anlamlı şekilde artmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının yüksek olması hem istenen ve hem de beklenen bir sonuçtur. Deney grubu ön test- son test ve kontrol grubu ön test- son test puanları arasındaki farkı daha iyi yorumlayabilmek için deney grubunun etki değeri ile kontrol grubunun etki değerini karşılaştırmak uygun olacaktır. EDO destekli öğretimin etki değeri, geleneksel öğretime göre daha yüksektir. Bu sonuç, EDO destekli öğretimin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin dolaşım sistemi akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel yöntem ile ders işlendikten sonra özyeterlik puanlarının anlamlı şekilde azalması ve etkisinin orta düzeyde olması ilginç bir sonuçtur. Bu sonucun ortaya çıkmasında dolaşım sistemi konusunu anlamayan, konuyu öğrenmekte zorlanan ve fen sınavlarında başarılı olacağına olan inancı az olan öğrencilerin etkisi olabilir. EDO destekli öğretim öğrencilerin öğrenme ortamındaki özendiricilik puanlarını anlamlı şekilde yükselttiği ve etkisinin de orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, EDO'nun öğrencilerin öğrenme ortamını özendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Deney ve kontrol grubu (gruplar arası) karşılaştırmaları ile grup içi (ön test- son test) karşılaştırmalarda öğrencilerin motivasyonları ve alt boyutlar arasında bazı farklılıklar görülmektedir. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerine ilişkin ölçümlerde bu tür farklılıklar olmasının normal olduğu düşünülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılıklar öğrencilerin duyuşsal özellikleri anlık (zamana) ve durumlara göre değişebileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Eğitimciler tarih boyunca daha etkili öğretim yöntemleri keşfedebilmek adına sık sık yenilikler denemişler ve çoğu zaman çağın teknolojik gelişmeleri bu yenilikleri destekleyen önemli unsurlardan birisi olmuştur. Dijital teknolojideki gelişmeler ve teknolojinin yaygınlaşması yeni neslin eğlence ve sosyalleşme yöntemlerini derinden etkilemiştir. Günümüz gençleri için en sık başvurulan eğlence araçlarından biri de dijital oyunlar olmuştur. Gençlerin çok sevdiği ve bolca zaman geçirdikleri dijital oyunlarının bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesi konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır ki, doğru yöntemlerle geliştirilen eğitsel dijital oyunlar, öğretim süreçlerine doğru bir şekilde entegre edildiği takdirde hem öğrencilerin akademik başarısına hem de motivasyonlarına olumlu etkiler göstermektedir. Ancak her ne kadar birçok çalışma eğitsel dijital oyunlarının faydalarından söz etse de bir o kadar çalışma ise aksi sonuçlar ortaya koymuş ve bu durum dijital oyunların öğretim süreçlerine entegrasyonu konusunda birtakım şüphelere neden olmuştur. Özellikle Z kuşağının bilgisayar, tablet, akıllı telefon ile sürekli dijital ortamdan öğrenme isteklerinin de artması, dijital uygulamaların eğitim ortamlarında giderek artacağını göstermektedir. İleriki zamanlarda EDO'ların sınıf içi ve dışı yürütülen öğretim faaliyetlerinde sayısının artacağı varsayılırsa, bu konu hakkında daha fazla bilimsel araştırmalar yapmak gerekecektir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda geliştirilen çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur.

- Öğrenciler tarafından zor olarak algılanan fen bilimleri konularının öğretiminde EDO'lar kullanılabilir.

- EDO'nun öğrenme ortamında neden olduğu özendiricilik özelliği kullanılarak derse karşı ilgisiz öğrencilerin ilgileri artırılabilir. Bu durumdan yola çıkarak öğrencilerin derse karşı tutum ve akademik başarılarının da incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- İleriki araştırmalarda EDO'nun öğrencilerin özyeterliklerine etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Fen bilimleri dersinin farklı konuları için EDO'lar geliştirilebilir.
- Farklı gruplar üzerinde EDO'ların etkisi incelenebilir.
- Fen bilimleri dersleri dışında başka derslerde kullanılacak EDO'lar geliştirilebilir.
- EDO'lar hakkında öğretmen, akademisyen, veli, öğretmen adayı gibi farklı grupların görüşleri incelenebilir.
- İleriki araştırmalarda EDO'ların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri incelenebilir.

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen, verimli bir iş birliği yaptığım Fen Bilimleri Öğretmeni Uğur Karabulut ve araştırmaya katılan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- Ağırşöl, M. (2020). *Fen bilgisi öğretiminde eğitsel dijital oyun kullanımının öğrenci akademik başarısına, bilgi kalıcılığına ve tutumuna etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçaoglu, M., & Koehler, M. J. (2014). Cognitive outcomes from the game-design and learning (GDL) after-school program. *Computers & Education*, 75, 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.003>
- Akın, F., & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal Of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- Alaswad, Z., & Nadolny, L. (2015). Designing for game-based learning: The effective integration of technology to support learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 43(4), 389-402.
- Ashrafzadeh, A., & Sayadian, S. (2015). University instructors' concerns and perceptions of technology integration. *Computers in Human Behavior*, 49, 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.071>
- Atik, A. D., Tan, Ş., Doğan, Y., & Erkoç, F. (2018). Lise öğrencilerinin biyolojiye yönelik tutum, öz-yeterlik ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 170-187. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.472973>
- Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1, 93-112.
- Bakar, A., Tüzün, H., & Çağiltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 27-37.

- Berkup, S. B. (2014). Working with generations x and y in generation z period: management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218-229. <https://doi.org/10.36941/mjss>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Coşkun, D. C. (2019). *Z kuşağı mensubu öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Coşkun, H., Akarsu, B., & Kariper, İ. A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 93-109.
- Creswell, J. W. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Çetin, E. (2013). Tanımlar ve temel kavramlar. M. A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama* içinde (ss. 2-18). Pegem Akademi.
- Çokyaman, M., & Şimşek, H. (2022). Eğitsel dijital oyunların 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısı ve güdülenmelerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 708-722. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-891059>
- Demir, N., & Bilgin, E. A. (2021). Ortaokul 8. sınıf matematik dersinde oyun tabanlı öğretim yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 28-48. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.909639>
- Diñçer, S. (2019). Dijital Oyunlar içine yerleştirilen analogilerin fen eğitimi başarısına etkisi. *International Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education*. İzmir. (pp.39-42).
- Dönmez Usta, N., & Turan Güntepe, E. (2019). Dijital oyun tasarlanmanın öğrenmeye etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1213-1232. <https://doi.org/10.29029/Busbed.562553>
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- İşçi, T. G., & Yeşiltaş, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital oyun geliştirme yazılımı kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 159-183.
- Kahyaoğlu, M., & Elçiçek, M. (2016). Eğitsel bilgisayar oyunları ile desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin motivasyon ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 349-360. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9563>
- Kapil, Y., & Roy, A. (2014). Critical evaluation of generation z at workplaces. *International Journal of Social Relevance & Concern*, 2(1), 10-14.
- Karakış, H. (2014). *İlköğretim 4. Sınıf "kesirler" ünitesi için geliştirilen bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

- Karayılan, M., Çakmak, G., & Güzel, R. (2019). Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin değerlendirme sürecinde kullanılan oyunlaştırma etkinliğinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 60-69. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1910>
- Keçeci, O. (2018), 6. *Sınıf fen bilimleri dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesi dolaşım sistemi konusunun scratch destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- MEB- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2018). *Fatih projesi eğitimlerinin okullardaki yansımaları*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/061028.pdf
- Mengi, Z. (2022, 2 Eylül). *Z kuşağı geliyor*. <http://www.zeynepmengi.com/2012/06/z-kusagi-gelior/>.
- Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2004). The use of computer and video games for learning: A review of the literature. *Learning and Skills Development Agency*. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/5270/7/041529_Redacted.pdf
- Oral, G. A. (2013). *Çalışma hayatında kuşaklar ve çatışmalar*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Özdamar, K. (2002). *Programlarla istatistiksel veri analizi-1*. (4. Baskı). Kaan Kitabevi.
- Öztürk, G. (2019). *Fen metinleri destekli dijital oyun ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve bilgisayar kullanmaya yönelik tutumuna etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital Game-Based Learning*, 5, 5-31.
- Pusey, M., & Pusey, G. (2016). Using minecraft in the science classroom. *International Journal Of Innovation in Science And Mathematics Education*, 23(3), 22-34.
- Ray, B., & Coulter, G. A. (2010). Perceptions of the value of digital mini-games: Implications for middle school classrooms. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(3), 92-100.
- Rehmat, A. P., & Bailey, J. M. (2014). Technology integration in a science classroom: Preservice teachers' perceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6), 744-755.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., & Rodriguez, P. (2003). Beyond nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94. [http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00099-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00099-4)
- Sarioğlu, E. B., & Özgen, E. (2018). Z kuşağının sosyal medya kullanım alışkanlıkları üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 1066-1068. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2856>
- Shute, V. J., Wang, L., Greiff, S., Zhao, W., & Moore, G. (2016). Measuring problem solving skills via stealth assessment in an engaging video game. *Computers in Human Behavior*, 63, 106-117. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.047>
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.17943/etku.88319>

- Sönmez Tural, M., & Dinç Artut, P. (2012, Haziran). Web üzerinden sunulan eğitsel matematik oyunlarının kesirler ve ondalık sayılara ilişkin öğrenci başarısına etkisi. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- Spires, H. A. (2015). Digital game-based learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), 125-130. <https://doi.org/10.1002/jaal.424>
- Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve Excel uygulamalı temel istatistik-1*. Pegem Akademi.
- Taş, C. Y., & Taş, N. B. (2021). Hypercasual oyunlar sadece gençler tarafından mı oynanır? Video oyunu oynayanların demografik özellikleri üzerine bir araştırma. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, 10, 22-35. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.991820>
- Yağız, E. (2007). *Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yazıcıoğlu, S., & Çavuş-Güngören, S. (2019). Oyun temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmesine olan etkisini başarı, motivasyon, tutum ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 389-413. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.584673>
- Yıldırım, E. (2016). Dijital oyun tasarım programlarının eğitimde önemi. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 5(2), 12-19.
- Yıldırım, M., & Can, S. (2017). Eğitsel oyunlarla fen dersine “var mısın yok musun?” *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 14-30.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yurt, E. (2007). *Eğitsel oyun tekniği ile fen öğretimi ve yeni ilköğretim müfredatındaki yeri ve önemi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Zin, N. A. M., Yue, W. S., & Jaafar, A. (2009). Digital game-based learning (DGBL) model and development methodology for teaching history. *WSEAS Transactions on Computers*, 8(2), 322-333

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The FATİH Project and the Education Information Network (EBA) are promoting the integration of educational technologies into teaching and learning processes. These initiatives facilitate continuous interaction between teachers and students, supporting individual learning, addressing different intelligence types, ensuring fun experiences, and meeting modern expectations. Generation Z, born between 2010-2020, has embraced technology and prefers digital games over traditional methods. They are adaptable, easily understandable, and spend significant time with technological tools (Ayhün, 2013). Digital games have become a favourite

pastime for the Z generation, with tablets and phones replacing traditional games. Educational digital games (EDG) are an effective way to address the different educational, learning, and school expectations of Generation Z students (Somyürek, 2014). This study investigates the impact of EDG-supported science lessons significantly impact students' motivation and academic achievement.

Method

1.1. Research Model

The research model is an explanatory sequential design, utilising a mixed-method approach. Quantitative data was collected and analysed, but due to limitations, qualitative studies were conducted. A paired quasi-experimental design was used for quantitative data collection with a case study design being preferred for qualitative data collection.

1.2. Sample

The study involved 50 sixth-grade students from a secondary school, with two groups for quantitative and qualitative data. The sample of available classes was created by the school administration, and the qualitative data was collected using the maximum variation sampling method to ensure diversity in student views. Eight students (four girls and four boys) were selected from the experimental group to provide a qualitative sample.

1.3. Data Collection Tools

The data collection tools were The Circulatory System Achievement Test (15-item multiple choice test), Motivation Scale for Learning Science (5-point Likert-type scale with 32 items and six factors), and semi-structured interview (open-ended questions).

1.4. Creating/designing EDG and Pre-evaluation of the Game

The educational digital game was designed using the following steps: (1) analysis and research; (2) idea generation and design; (3) development; (4) quantity control and testing; and (5) implementation and evaluation. The game's development took a total of two months, from pre-planning to final revisions.

1.5. Data Collection Process

The achievement and motivation tests before and after the tests were administered face-to-face in the classrooms with paper and pencil. In the control group, the teacher taught the lessons using activities from the science curriculum while the experimental group carried out the courses with the support of EDG by the same teacher. The science teacher repeated the subject in the control group when the experimental group played EDG. The researcher interviewed with eight participants in the teachers' room. The participants gathered around a table for the focus group discussion and were given paper and pencils to take notes.

1.6. Data Analyses

The study used hypothesis tests to analyse quantitative data, transforming research questions into hypotheses. The accuracy of these hypotheses was determined through comparisons between groups using parametric and non-parametric tests. Descriptive statistics and effect coefficients were calculated to measure significant differences between variables.

Findings

The study examined the impact of an educational game (EDG) on students' knowledge and achievement in the circulatory system. The experimental group showed higher achievement test scores than the control group, indicating that the EDG significantly increased their

knowledge about the circulatory system. The traditional teaching method applied to the control group also significantly improved students' knowledge.

The experimental and control groups demonstrated similar motivations for learning science, with the experimental group showing higher self-efficacy, value of learning science, achievement goal, encouragement, and learning science motivation. However, there were no significant differences in active learning and performance goal scores between the two groups.

The participants reported that EDG increased their interest, excitement, and curiosity about science, making learning more permanent and helping them achieve high exam grades. They were happy playing with EDG and expressed their liking for the game. Overall, the study highlights the importance of effective teaching methods in enhancing students' knowledge and academic success.

Discussion and Conclusion

Results show that EDGs significantly enhance students' academic achievement and subject learning, aligning with previous research indicating that EDGs improve students' academic performance (Ağırçöl, 2020; Çokyaman & Şimşek, 2022; Coşkun, Akarsu & Kariper, 2012; Demir & Bilgin, 2021; Dinçer, 2019; Dönmez Usta & Turan Güntepe, 2019; Fırat, 2011; Karakış, 2014; Karayılan, Çakmak & Güzel, 2019; Öztürk, 2019; Sönmez Tural & Dinç Artur, 2012; Şahin, 2015; Yağız, 2007; Yıldırım & Can, 2017; Yurt, 2007). Learning about the circulatory system through EDGs has been shown to enhance academic success and understanding of blood movement. Ağırçöl (2020) and Fırat (2011) found that EDGs provide more information in science lessons and increase course success, enhancing students' understanding of the circulatory system. The use of tours of heart-lung and heart-other organs and prepared questions at the end of each stage significantly improves students' understanding of the circulatory system.

The experimental group demonstrated significantly higher learning science scores than the control group, possibly due to increased curiosity and problem-solving abilities. Prensky (2001) suggested that digital games create a positive experience and interest for players, making learning more enjoyable (Akın & Atıcı, 2015; Dönmez Usta & Turan Güntepe, 2019; Mitchell & Savill-Smith, 2004). Students felt better and more successful when receiving good grades in science lessons, contributing to their achievement goal scores.

The study reveals that the developed EDG significantly boosts students' motivation towards science learning, acting as an external motivator for learning about the circulatory system. This finding aligns with previous literature studies that EDGs increase student motivation, as they serve as an external motivator for students to learn about the circulatory system (Alaswad & Nadolny, 2015; Bakar, Tüzün & Çağıltay, 2008; Çokyaman & Şimşek, 2022; Kahyaoğlu & Elçiçek, 2016; Keçeci, 2018; Pusey & Pusey, 2016; Spires, 2015; Yazıcıoğlu & Çavuş-Güngören, 2019).

EDGs can be beneficial in challenging science subjects, but future research should investigate their impact on students' self-efficacy, potential negative effects, and the opinions of various groups.

Özel Eğitim Öğretmenlerinde Sabır ve İş Doymu İlişkisi

The Relationship between Patience and Job Satisfaction in Special Education Teachers

Mustafa Erdem¹, Erdal Meriç², Deniz İren Bayat³

¹Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, merdem50@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-8595-0504>)

²Sorumlu Yazar, Öğr. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi, ekinerdal@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-8994-7708>)

³Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, denizbayat44@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0004-8352-8800>)

Geliş Tarihi: 21.06.2023

Kabul Tarihi: 15.01.2024

ÖZ

Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin sabır ve iş doymu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yapılandırılan araştırmanın çalışma grubu Malatya ilinin Yeşilyurt ilçesinde basit seçkisiz yöntemle belirlenen özel eğitim okullarında görev yapan toplam 135 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Sabır Ölçeği” ve “İş Doymu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin genel sabır ve öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin “çok yüksek”, etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin ise “yüksek” olduğu; genel iş doymu ve dışsal doym boyutundaki iş doymularının “orta” düzeyde, içsel doym boyutundaki iş doymularının ise “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin sabır ve iş doymu düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin sabır düzeyleri arttıkça iş doymularının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin sabır ve iş doymularını artırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sabır, iş doymu, özel eğitim öğretmeni.

ABSTRACT

This study was conducted to determine the relationship between patience and job satisfaction levels among special education teachers. The study group of the research, which was structured according to the relational survey model, one of the quantitative research methods, consists of a total of 135 special education teachers working in special education schools determined by a simple random method in Yeşilyurt district of Malatya province. The "Teacher Patience Scale" and "Job Satisfaction Scale" were used as data collection tools. As a result of the study, it was determined that the patience levels of special education teachers in the general patience and teaching dimensions were "very high", while their patience levels in the interaction dimension were "high." Their job satisfaction in the general job satisfaction and extrinsic satisfaction dimensions was at a "medium" level, while their job satisfaction in the intrinsic satisfaction dimension was at a "high" level. In the study, it was also concluded that there was a moderately positive relationship between teachers' patience and job satisfaction levels and that as teachers' patience levels increased, their job satisfaction also increased. In line with the results obtained from the research, suggestions were made to increase teachers' patience and job satisfaction.

Keywords: Patience, job satisfaction, special education teacher.

GİRİŞ

İnsanlar günlük yaşamlarında zaman zaman istenmeyen durumlarla karşılaşabilir ve bazen olumlu veya olumsuz olayların sonuçlanmasını beklerken zorlanabilirler. Bu zorlukları aşmasında bireylere destek olan ve dayanma gücü veren önemli erdemlerden biri de sabırdır (Meriç, 2022; Meriç & Erdem, 2022). Platon'a göre sabır, ölçülülük ve sağduyunun temel niteliklerinden türetilen ikinci dereceden bir erdemdir (Comer & Sekerka, 2014). Ölçülülük, ılımlı olma niteliğini ifade ederken sağduyu ise iyi muhakeme yapmayı içerir (Haque vd., 2017).

Sabır; bireyin hayal kırıklığı, sıkıntı ya da acı durumlarla karşılaştığında sakin bir şekilde bekleyebilme eğilimidir (Schnitker, 2012). Sabır, hem zorluklar karşısında bireye bir çıkış noktası oluşturur hem de gelecekte karşılaşması muhtemel olumsuzluklara yönelik bireyin dirençli olmasını ve böylece negatif süreçlerden pozitif süreçlere doğru ivme kazanmasını sağlar (Tokur, 2011). Dolayısıyla sabırlı olan kişi, yaşamındaki olumsuzluklarla başa çıkarken aynı zamanda ileride karşılaşabileceği muhtemel zorlukları aşabilecek güce ve olgunluğa da ulaşır.

Sabır, sadece zorluklar karşısında değil günlük yaşamda ulaşılmak istenen olumlu durumlarda da insanlar için gereklidir (Doğan, 2017). Yani sabır, hayatın her aşamasında sahip olunması gereken bir erdemdir. Dolayısıyla insanlar günlük yaşamlarında olduğu kadar mesleki süreçte de sabırlı olmalıdırlar. Bireyler mesleklerini yürütürken birtakım olumsuzluklarla karşı karşıya kalabilir. Bu süreçte karamsarlığa kapılmamak ve karşılaşılan sorunları çözebilmek için gerekli çabayı göstererek sabırlı bir şekilde bekleyebilmek önemlidir (Meriç & Erdem, 2022).

İnsanlarla yoğun iletişim gerektiren çoğu meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de sabırlı olmak önemlidir (Efilti vd., 2021; Meriç & Erdem, 2023a; Murphy vd., 2004; Niyazibeyoğlu & Dağcı, 2023; Okoro & Chukwudi, 2011; Sezer, 2016; Sezer, 2018; Shishavan & Sadeghi, 2009; Weinstein, 1990; Willard-Holt, 2001). Mesleki süreçte başta öğrencileri olmak üzere, eğitimin tüm paydaşlarıyla etkileşim ve iletişim içerisinde olan öğretmenler bazen olumsuz durumlarla karşılaşabilirler. Önemli olan bu zor durumlara sabır ve hoşgörüyle yaklaşabilmektir. Uzun soluklu bir süreç gerektiren eğitimden beklenen çıktılara kısa dönemde ulaşmak kolay değildir. Öğretmenlik mesleğinde başarılarla ulaşmak ve istedik mesleki ürünler elde etmek uzun zamanlar gerektirir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmesi için sabırlı olmaları ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmeleri önemlidir (Meriç & Erdem, 2023b). Çünkü mesleki süreçte sabırlı davranan öğretmenler, öğrencilerine daha sakin ve hoşgörülü yaklaşarak onların davranışlarını olumlu yönde değiştirebilir ve böylece eğitim öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumlarla kararlı bir şekilde mücadele ederek zorlukların üstesinden daha kolay gelebilirler (Meriç, 2023). Sabırlı davranmayan öğretmenler ise öğretimlerinin sonucu planladıkları gibi olmadığında pes edebilir, hüsrana uğrayabilir veya öfkelenebilirler (Weber-Schwartz, 1987).

Tüm eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler için sabırlı olmak önemlidir ancak farklı engel ve yetersizliği olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri için sabır olmazsa olmaz bir öneme sahiptir. Çünkü özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren bireylerle kıyaslandığında ilgi ve desteğe daha fazla ihtiyaç duymakta ve bu da özel eğitim öğretmenlerinin mesleki süreçte daha sabırlı ve hoşgörülü olmalarını zorunlu kılmaktadır. Girgin ve Baysal (2005) ve Çokluk (1999) özel gereksinimli çocukların eğitim ve bakımlarının akranlarına göre daha fazla fedakârlık ve sabır gerektirdiğini, dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre işlerinin daha zor ve yıpratıcı olduğunu ifade etmektedirler. Yapılan bir başka çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve buna bağlı olarak da işlerinden ayrılmanın birincil nedeninin “iş doyumu sağlayamamak” olduğu tespit edilmiştir (Billingsley vd., 1995). Mesleğinde sabırlı davranan özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileriyle daha fazla ilgilenip onların başarılı olabilmesi için daha çok çaba harcaması ve bu mücadelenin karşılığında

öğrencilerindeki ilerleme ve gelişmeleri görerek iş doyumlarının daha yüksek olması beklenmektedir. Altınkurt ve Yılmaz'a (2014) göre iş doyumunu yüksek olan öğretmenler daha sağlıklı ve mutlu olmakla birlikte bu pozitif bakış açısını iş dışına taşıyarak yaşamın diğer alanlarına da yansıtacaklardır. Dolayısıyla öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olması hem kişisel hem de örgütsel ve toplumsal yaşama olumlu katkılar sağlayacaktır.

Çalışanların işlerine yönelik olumlu tutumları ya da işlerinden memnuniyetleri olarak ifade edilen iş doyumunu, bireyin işiyle ilgili duygusal tepkilerinin toplamıdır (Adams & Bond, 2000; Artıran vd., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2011) ve bu tepkiler bireyin arzuladığı ya da hak ettiği sonuçlarla, mevcut durumu karşılaştırdığında ortaya çıkmaktadır (Oshagbemi, 2000). Yani iş doyumunu, insanların işleri hakkında ne hissettikleriyle ilgili tutumsal bir değişken olup işlerini ne derece sevip sevmedikleriyle ilgilidir (Spector, 1997). Tutumlar, bireyin işleriyle ilgili davranışlarını etkilediği için çalışanların işe ve iş ortamına yönelik tutumları önemlidir.

Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel birçok faktör bulunmaktadır. Örgütsel faktörler arasında örgütün yapısı ve yönetim anlayışı, denetim şekli, işin niteliği, ücret ve terfi imkânları, sosyal ve kültürel haklar, ödül ve ceza sistemleri, çalışılan ortamın fiziksel koşulları ve güvenlik gibi unsurlar sayılabilir. Çalışanların iş doyumunu, örgütsel faktörlerle birlikte bireysel faktörler de etkilemektedir. Çünkü iş ve örgüt ile ilgili özelliklerin algılanış biçiminin temel belirleyicisi bireysel faktörlerdir. Söz konusu bireysel faktörlerden bazıları çalışanın kişilik özellikleri, zekâ, yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki deneyim ve eğitim düzeyi şeklinde ifade edilebilir (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Çelik & Erdem, 2022).

Öğretmenlik stresli bir meslek olarak görülmekte ve mesleğe ilişkin bu stres, düşük iş doyumuna yol açabilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Bireyleri yetiştirme ve toplumun geleceğini inşa etme misyonu göz önüne alındığında öğretmenlerin iş doyumlarını analiz etmek insan kaynakları ve eğitim politikası yöneticilerine öğretmenleri eğitimsel ve örgütsel hedeflere ulaşmaya teşvik etmek amacıyla çalışma koşullarını, iş sorumluluklarını, ödül sistemini, terfi fırsatlarını ve iş güvenliğini dikkatli bir şekilde tasarlamaları için genel bir bakış açısı sağlayabilir (Raziq vd., 2019). Kim ve Loadman (1994) öğretmenlerde iş doyumunu içsel ve dışsal tatmin kaynakları ile ilişkilendirmektedir. Bu kapsamda maaş ve ilerleme fırsatları genellikle başkaları tarafından kontrol edilen ödüller olup iş doyumunun dışsal kaynaklarıdır. Mesleki zorluklar, mesleki özerklik, çalışma koşulları, meslektaşlar ve öğrencilerle etkileşim gibi durumlar ise iş doyumunun içsel kaynakları olup bu kaynaklar belirli etkinlikleri kendi içlerinde ödüllendirici yapan faktörlere atıfta bulunur.

Alan yazındaki araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen bireysel ve örgütsel birçok faktörden bahsedilmektedir. Bu araştırmalarda iş doyumunun; öz-yeterlik inancı (Liu vd., 2023; Toropova vd., 2021), motivasyon (Arifin, 2015), güçlendirme (Ahrari vd., 2021; Zembylas & Papanastasiou, 2005), iş performansı (Chamundeswari, 2013; Ilyas & Abdullah, 2016; Talabi, 2016; Wolomasi vd., 2019), değerlerle yönetim, örgütsel adalet (Altınkurt & Yılmaz, 2012), örgüt iklimi (Collie vd., 2012; Yasan, 2017), yaşam doyumunu (Avşaroğlu vd., 2005), mesleki profesyonellik (Altınkurt & Yılmaz, 2014), liderlik stilleri (Bogler, 2001; Liu vd., 2021), yönetici iletişim becerileri (Çelik & Erdem, 2022), tükenmişlik (Avşaroğlu & Mistan, 2018; Yang & Ling, 2023) ve negatif düşünceler (Artıran vd., 2019) gibi birçok kavramla ilişkisi irdelenmiş olup iş doyumunun hem bireysel hem de örgütsel faktörlerden etkilendiği ifade edilmiş ancak alan yazında öğretmenlerin sabır ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İş doyumunu ile ilişkili olan bireysel ve örgütsel faktörlerle birlikte öğretmenlerin sabır düzeylerinin de iş doyumlarını etkileyebileceği ve öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmalarının iş doyumlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu varsayımdan hareketle öğretmenlerin sabır ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmaya değer bulunmuştur.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin sabır ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin sabır ve iş doyumları hangi düzeydedir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin sabır ve iş doyumunu düzeyleri cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi ve eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinde sabır, iş doyumunu yordamakta mıdır?

YÖNTEM

2. 1. Araştırma modeli

Nicel yöntemle gerçekleştirilen bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009).

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Malatya ilinin Yeşilyurt ilçesinde basit seçkisiz yöntemle belirlenen özel eğitim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden toplam 135 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun 84'ü (%62.2) kadın, 51'i (%37.8) erkek ve 113'ü (%83.7) evli, 22'si (%16.3) ise bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim durumu açısından incelendiğinde öğretmenlerin 118'i (%87.4) lisans mezunu iken 17 (%12.6) öğretmen ise lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin 68'i (%50.4) 1-10 yıl, 67'si (%49.6) ise 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemdedir. Görev yapılan eğitim kademelerine bakıldığında öğretmenlerin 31'i (%23) ilkökul, 52'si (%38.5) ortaokul, 52'si (%38.5) ise lise kademesinde görev yapmaktadır. Eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından ise öğretmenlerin 34'ü (%23.2) hafif düzey zihinsel engelli, 40'ı (%29.6) orta-ağır düzey zihinsel engelli, 61'i (%45.2) ise otizmlili öğrencilere eğitim vermektedirler.

2. 3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri iki ölçek aracılığıyla toplanmış olup kullanılan ölçeklere ilişkin detaylar aşağıda belirtilmiştir.

2.3.1. Öğretmen Sabır Ölçeği (ÖSÖ)

Öğretmenlerin sabır düzeylerini belirlemek amacıyla Meriç ve Erdem (2022) tarafından geliştirilen "Öğretmen Sabır Ölçeği" (ÖSÖ) kullanılmıştır. Toplam 11 madde ve iki alt boyuttan oluşan ÖSÖ'nün boyutları "Öğretim" (6 madde) ve "Etkileşim" (5 madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Beşli Likert şeklinde hazırlanan ölçek maddeleri "Hiçbir zaman" (1) ile "Her zaman" (5) şeklinde puanlanmaktadır. Puanların yüksek olması öğretmenlerin sabır düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

ÖSÖ'nün güvenilirliğini test etmek amacıyla Meriç ve Erdem (2022) tarafından iki farklı çalışma grubu üzerinden gerçekleştirilen analizlerde ÖSÖ'nün geneline ait Cronbach Alfa katsayısı sırayla .81 ve .82 bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alfa değerleri de .70'in üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği için yapılan AFA sonucunda ortaya çıkan iki boyutlu yapıyı test etmek amacıyla araştırmacılar tarafından DFA yapılmış olup DFA sonucunda ÖSÖ'nün iki boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak kabul edilebilir ve mükemmel uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ÖSÖ'nün güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ölçek geneli için .84, alt boyutlardan öğretim için .77 ve etkileşim için .79 olarak bulunmuştur. ÖSÖ'nün yapı geçerliği için DFA yapılmış olup madde yük değerlerinin .73 ile 1.22 arasında değiştiği, ölçeğin iki boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak kabul edilebilir uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2/sd=1.93$, $GFI=.90$, $AGFI=.85$, $CFI=.91$, $IFI=.91$, $RMSEA=.07$, $SRMR=.06$, $RMR=.04$).

2.3.2. İş Doyumu Ölçeği (İDÖ)

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri, Weiss vd. (1967) tarafından geliştirilip Baycan'ın (1985) Türkçeye uyarladığı “Minnesota İş Doyumu Ölçeği'nin” kısa formu kullanılarak belirlenmiştir. Toplam 20 madde ve iki alt boyuttan oluşan İDÖ'nün boyutları “İçsel Doyum” (12 madde) ve “Dışsal Doyum” (8 madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Beşli Likert şeklinde hazırlanan ölçek maddeleri “Hiç memnun değilim” (1) ile “Çok memnunum” (5) şeklinde puanlanmaktadır. Puanların yüksek olması öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

İDÖ'nün güvenilirlik ve geçerliği birçok araştırmada test edilmiş olup araştırmalardan elde edilen sonuçlar ölçeğin öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini geçerli ve güvenilir şekilde belirleyebilecek bir yapıda olduğunu göstermiştir (Annakkaya, 2022).

Bu araştırmada İDÖ'nün güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ölçek geneli için .94, alt boyutlardan içsel doyum için .91 ve dışsal doyum için .86 olarak bulunmuştur. İDÖ'nün yapı geçerliği için DFA yapılmış olup madde yük değerlerinin .64 ile 1.83 arasında değiştiği, ölçeğin iki boyutlu yapısının korunduğu ve modelin genel olarak kabul edilebilir ve mükemmel uyum düzeyi gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2/sd=1.55$, $CFI=.95$, $NFI=.95$, $TLI=.94$, $IFI=.95$, $RMSEA=.06$, $SRMR=.05$, $RMR=.05$).

2. 4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 14.06.2023 tarih ve 2023/05/18 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Verileri toplamak amacıyla okullar ziyaret edilip ilk olarak okul müdürüyle görüşülmüş ve ardından öğretmenler bilgilendirildikten sonra gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Ölçekler öğretmenlere dağıtılmış ve yeterli zaman verildikten sonra doldurulan ölçekler elden teslim alınmıştır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan 136 öğretmenin doldurduğu ölçekler istatistik programına aktarılmıştır. Tek yönlü uç değerler için z puanları ± 3 altında ve üzerinde olan 1 ölçek uç değer olarak görülmüş ve veri setinden çıkarılmıştır. Çok yönlü uç değerler için ise Mahalanobis uzaklığına bakılmış olup değeri .001'in altında olan herhangi bir ölçeğe rastlanılmamış ve toplam 135 ölçek ile analizler gerçekteşirilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde istatistik programları kullanılmış ve istatistikî çözümlerler için anlamlılık düzeyi .01 ve .05 olarak alınmıştır. Veri setinin tek değişkenli normalliğini kontrol etmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, çok değişkenli normalliğini test etmek için ise saçılma diyagramı matrisleri incelenmiştir. Tek değişkenli normallik için sabır ve iş doyumunu toplam puan ve alt boyutları üzerinden çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. “Öğretmen Sabır Ölçeği” için çarpıklık değerinin -.43 ile -.11, basıklık değerinin ise -.55 ile .23 arasında; “İş Doyumu” ölçeği için çarpıklık değerinin .18 ile .23, basıklık değerinin ise -.70 ile -.56 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal sınırlarda ve saçılma diyagramlarının elips şeklinde olmasından dolayı analizler için parametrik testler kullanılmıştır.

Değişkenlerin karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova)” kullanılmıştır. T-testi ve ANOVA testi sonucunda gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken varyansların homojen olup olmamasına bakılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında bir farklılık olması durumunda; farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testleri yapılmış ve varyansların homojen olduğu gruplarda Tukey testi, varyansların homojen olmadığı gruplarda ise Games-Howell testi kullanılmıştır. Öğretmenlerde sabrın, iş doyumunu ne derecede yordadığını saptamaya yönelik bu araştırmada Öğretmen Sabır Ölçeğinin iki alt boyutu yordayıcı (bağımsız) değişkenler, İş Doyumu Ölçeğinin toplamı ve iki alt boyutu ise ayrı ayrı bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Sabrın iş doyumunu yordama düzeyini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi öncesinde modelin temel sayıtları kontrol edilmiş olup saçılma diyagramı matrisinin incelenmesiyle verilerin çok değişkenli normalliği karşıladığı ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu ($VIF=1.40<10$; $TV=.72>.10$; $CI=28.09<30$) ve oto korelasyon ($1.5<DW=1.93<2.5$) olmadığı görülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine de yer verilmiştir. Ölçeklerden alınan puanlar; 1.00-1.79 (Çok düşük), 1.80-2.59 (Düşük), 2.60-3.39 (Orta), 3.40-4.19 (Yüksek) ve 4.20-5.00 (Çok yüksek) şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçeklerdeki puan aralıkları gruplandırılmış puan formülüne göre belirlenmiş ve mutlak kesme puanları kullanılmıştır.

BULGULAR

Bulgular kısmında ilk olarak özel eğitim öğretmenlerinin sabır ve iş doyumunu düzeylerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine, daha sonra öğretmenlerin sabır ve iş doyumunu düzeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik bulgulara ve son olarak öğretmenlerde sabrın, iş doyumunu ne derece yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sabır ve İş Doyumu Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin sabır ve iş doyumunu düzeylerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Sabır ve İş Doyumu Düzeyleri

Değişkenler	n	\bar{X}	SS
Sabır	135	4.25	.41
<i>Öğretim</i>	135	4.38	.40
<i>Etkileşim</i>	135	4.09	.54
İş Doyumu	135	3.26	.68
<i>İçsel Doyum</i>	135	3.44	.72
<i>Dışsal Doyum</i>	135	2.98	.74

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeylerine ait aritmetik ortalamanın $\bar{X}=4.25$, standart sapma değerinin ise $SS=.41$ olduğu görülmektedir. Sabrın öğretim boyutunda aritmetik ortalamasının $\bar{X}=4.38$, standart sapma değerinin $SS=.40$; etkileşim boyutunda ise aritmetik ortalamasının $\bar{X}=4.09$, standart sapma değerinin $SS=.54$ olduğu görülmektedir. Ortalamalar; öğretmenlerin genel sabır ve öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin “çok yüksek”, etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin ise “yüksek” olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin genel iş doyumunu düzeylerine ait aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3.26$, standart sapma değerinin ise $SS=.68$ olduğu görülmektedir. İçsel doyum boyutunda aritmetik

ortalamanın $\bar{X}=3.44$, standart sapma değerinin $SS=.72$; dışsal doyum boyutunda ise aritmetik ortalamanın $\bar{X}=2.98$, standart sapma değerinin $SS=.74$ olduğu görülmektedir. Ortalamalar; öğretmenlerin genel iş doyum ve dışsal doyum boyutundaki iş doyumlarının “orta”, içsel doyum boyutundaki iş doyumlarının ise “yüksek” düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sabır ve İş Doyumu Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin sabır ve iş doyum düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi ve eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 2

Sabır ve İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Sabır	Kadın	84	4.26	.41	133	.54	.59
	Erkek	51	4.22	.41			
Öğretim	Kadın	84	4.41	.40	133	1.11	.27
	Erkek	51	4.33	.40			
Etkileşim	Kadın	84	4.09	.55	133	-.09	.93
	Erkek	51	4.09	.53			
İş Doyumu	Kadın	84	3.22	.70	133	-.75	.46
	Erkek	51	3.31	.66			
İçsel Doyum	Kadın	84	3.41	.74	133	-.65	.52
	Erkek	51	3.49	.69			
Dışsal Doyum	Kadın	84	2.95	.75	133	-.76	.45
	Erkek	51	3.05	.74			

*p<.05, **p<.01

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sabır ($-.09 < t < 1.11$, $p > .05$) ve iş doyum ($-.76 < t < -.65$, $p > .05$) düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 3

Sabır ve İş Doyumu Düzeylerinin Medeni Durum Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler	Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Sabır	Evli	113	4.26	.39	133	.98	.33
	Bekâr	22	4.17	.50			
Öğretim	Evli	113	4.38	.38	133	.29	.77
	Bekâr	22	4.36	.51			
Etkileşim	Evli	113	4.12	.52	133	1.37	.17
	Bekâr	22	3.95	.62			
İş Doyumu	Evli	113	3.28	.68	133	.99	.32
	Bekâr	22	3.13	.71			
İçsel Doyum	Evli	113	3.45	.72	133	.27	.79
	Bekâr	22	3.40	.74			
Dışsal Doyum	Evli	113	3.04	.72	133	1.91	.06
	Bekâr	22	2.71	.80			

*p<.05, **p<.01

Tablo 3'te öğretmenlerin sabır ($.29 < t < 1.37$, $p > .05$) ve iş doyum ($.27 < t < 1.91$, $p > .05$) düzeylerinin medeni durum açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4*Sabır ve İş Doyumu Düzeylerinin Eğitim Durumu Açısından Karşılaştırılması*

Değişkenler	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Sabır	Lisans	118	4.26	.41	133	.94	.35
	Yüksek Lisans	17	4.16	.39			
<i>Öğretim</i>	Lisans	118	4.40	.40	133	1.26	.21
	Yüksek Lisans	17	4.26	.40			
<i>Etkileşim</i>	Lisans	118	4.10	.53	133	.44	.66
	Yüksek Lisans	17	4.04	.64			
İş Doyumu	Lisans	118	3.30	.67	133	2.02	.05
	Yüksek Lisans	17	2.98	.77			
<i>İçsel Doyum</i>	Lisans	118	3.49	.71	133	1.18	.24
	Yüksek Lisans	17	3.11	.74			
<i>Dışsal Doyum</i>	Lisans	118	3.01	.73	133	1.91	.06
	Yüksek Lisans	17	2.79	.84			

*p<.05, **p<.01

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin sabır (.44<t<1.26, p>.05) ve iş doyumu (1.18<t<2.02, p>.05) düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 5*Sabır ve İş Doyumu Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması*

Değişkenler	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Sabır	1-10 yıl	68	4.20	.44	133	-1.46	.15
	11 yıl ve üzeri	67	4.30	.36			
<i>Öğretim</i>	1-10 yıl	68	4.35	.42	133	-.90	.37
	11 yıl ve üzeri	67	4.41	.38			
<i>Etkileşim</i>	1-10 yıl	68	4.01	.60	133	-1.62	.11
	11 yıl ve üzeri	67	4.16	.46			
İş Doyumu	1-10 yıl	68	3.14	.73	133	-2.07	.04*
	11 yıl ve üzeri	67	3.38	.61			
<i>İçsel Doyum</i>	1-10 yıl	68	3.37	.74	133	-1.16	.25
	11 yıl ve üzeri	67	3.51	.69			
<i>Dışsal Doyum</i>	1-10 yıl	68	2.79	.81	133	-3.13	.00*
	11 yıl ve üzeri	67	3.18	.61			

*p<.05, **p<.01

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin sabır düzeylerinin mesleki kıdem açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (-1.62<t<-.90, p>.05).

Öğretmenlerin genel iş doyumu ve dışsal doyum düzeylerinin mesleki kıdem açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı (-3.13<t<-2.07, p<.05), 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin hem genel iş doyumu (\bar{X} =3.38) hem de dışsal doyum (\bar{X} =3.18) düzeylerinin 1-10 yıl arası kıdemi olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (2.79< \bar{X} <3.14). Öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin ise mesleki kıdem açısından istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{(133)}=-1.16$, p>.05).

Tablo 6*Sabır ve İş Doyumu Düzeylerinin Görev Yapılan Eğitim Kademesi Açısından Karşılaştırılması*

Değişkenler	Eğitim Kademesi	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Sabır	1. İlkokul	4.31	.39	Gruplararası	.24	2	.12	.73	.48	---
	2. Ortaokul	4.26	.43	Gruplariçi	21.90	132	.17			
	3. Lise	4.20	.39	Toplam	22.14	134				
	Toplam	4.25	.41							
Öğretim	1. İlkokul	4.45	.38	Gruplararası	.57	2	.28	1.79	.17	---
	2. Ortaokul	4.42	.42	Gruplariçi	20.96	132	.16			
	3. Lise	4.30	.39	Toplam	21.52	134				
	Toplam	4.38	.40							
Etkileşim	1. İlkokul	4.14	.54	Gruplararası	.09	2	.04	.15	.86	---
	2. Ortaokul	4.07	.56	Gruplariçi	39.01	132	.30			
	3. Lise	4.08	.53	Toplam	39.09	134				
	Toplam	4.09	.54							
İş Doyumu	1. İlkokul	3.37	.66	Gruplararası	.68	2	.34	.72	.49	---
	2. Ortaokul	3.19	.70	Gruplariçi	62.05	132	.47			
	3. Lise	3.26	.69	Toplam	62.73	134				
	Toplam	3.26	.68							
İçsel Doyum	1. İlkokul	3.60	.69	Gruplararası	1.13	2	.57	1.10	.34	---
	2. Ortaokul	3.36	.73	Gruplariçi	68.16	132	.52			
	3. Lise	3.42	.73	Toplam	69.29	134				
	Toplam	3.44	.72							
Dışsal Doyum	1. İlkokul	3.04	.73	Gruplararası	.28	2	.14	.25	.78	---
	2. Ortaokul	2.93	.77	Gruplariçi	73.42	132	.56			
	3. Lise	3.01	.73	Toplam	73.70	134				
	Toplam	2.98	.74							

İlkokul n: 31 Ortaokul n: 52 Lise n: 52

*p<.05, **p<.01

Tablo 6'da öğretmenlerin sabır (.15<F<1.79, p>.05) ve iş doyumu (.25<F<1.10, p>.05) düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 7*Sabır ve İş Doyumu Düzeylerinin Eğitim Verilen Öğrencilerin Engel Türü Açısından Karşılaştırılması*

Değişkenler	Öğrencilerin Engel Türü	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Sabır	1. Hafif Düzey	4.20	.26	Gruplararası	1.71	2	.85	5.56	.01*	2>1
	2. Orta-Ağır Düzey	4.42	.47	Gruplariçi	20.44	132	.16			
	3. Otizm	4.16	.40	Toplam	22.14	134				
	Toplam	4.25	.41							
Öğretim	1. Hafif Düzey	4.27	.30	Gruplararası	1.08	2	.54	3.50	.03*	2>1
	2. Orta-Ağır Düzey	4.51	.48	Gruplariçi	20.44	132	.16			
	3. Otizm	4.35	.38	Toplam	21.52	134				
	Toplam	4.38	.40							
Etkileşim	1. Hafif Düzey	4.12	.34	Gruplararası	3.57	2	1.78	6.62	.00**	2>3
	2. Orta-Ağır Düzey	4.31	.55	Gruplariçi	35.53	132	.27			
	3. Otizm	3.93	.58	Toplam	39.09	134				
	Toplam	4.09	.54							
İş Doyumu	1. Hafif Düzey	3.15	.48	Gruplararası	8.12	2	4.06	9.81	.00**	2>1
	2. Orta-Ağır Düzey	3.63	.74	Gruplariçi	54.61	132	.41			
	3. Otizm	3.07	.65	Toplam	62.73	134				
	Toplam	3.26	.68							
İçsel Doyum	1. Hafif Düzey	3.26	.57	Gruplararası	7.87	2	3.94	8.46	.00**	2>1
	2. Orta-Ağır Düzey	3.81	.73	Gruplariçi	61.42	132	.47			
	3. Otizm	3.30	.70	Toplam	69.29	134				
	Toplam	3.44	.72							
Dışsal Doyum	1. Hafif Düzey	3.00	.49	Gruplararası	9.686	2	4.84	9.99	.00**	2>3
	2. Orta-Ağır Düzey	3.36	.83	Gruplariçi	64.015	132	.49			
	3. Otizm	2.73	.70	Toplam	73.701	134				
	Toplam	2.98	.74							

Hafif Düzey Zihinsel Engelli n: 34 Orta-Ağır Düzey Zihinsel Engelli n: 40 Otizm n: 61

*p<.05, **p<.01

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin genel sabır düzeyleri arasında, eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı şekilde farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-132)}=5.56$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell testi sonucuna göre orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ($\bar{X}=4.42$) genel sabır düzeylerinin hem hafif düzey zihinsel engelli ($\bar{X}=4.20$) hem de otizmli ($\bar{X}=4.16$) öğrencilere eğitim verenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeyleri arasında, eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($F_{(2-132)}=3.50$, $p<.05$). Games-Howell testi sonucuna göre orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ($\bar{X}=4.51$) öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin hafif düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($\bar{X}=4.27$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeyleri arasında da eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-132)}=6.62$, $p<.01$). Games-Howell testi sonucuna göre orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ($\bar{X}=4.31$) etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin otizmli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($\bar{X}=3.93$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak sabır düzeyleri en yüksek olan grup, orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerdir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin, eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-132)}=9.81$, $p<.01$). Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell testi sonucunda orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ($\bar{X}=3.63$) genel iş doyum düzeyleri hem hafif düzey zihinsel engelli ($\bar{X}=3.15$) hem de otizmli ($\bar{X}=3.07$) öğrencilere eğitim veren öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin içsel doyum boyutundaki iş doyum düzeylerinin, eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-132)}=8.46$, $p<.01$). Tukey testi sonucuna göre orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ($\bar{X}=3.81$) içsel doyum düzeyleri hem hafif düzey zihinsel engelli ($\bar{X}=3.26$) hem de otizmli ($\bar{X}=3.30$) öğrencilere eğitim veren öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin dışsal doyum boyutundaki iş doyum düzeylerinin de eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-132)}=9.99$, $p<.01$). Games-Howell testi sonucuna göre orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ($\bar{X}=3.36$) dışsal doyum düzeyleri, otizmli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($\bar{X}=2.73$) oranla daha yüksek çıkmıştır. Genel olarak iş doyum düzeyleri en yüksek olan grup, orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerdir.

3.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinde Sabrın İş Doyumunu Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinde sabrın, iş doyumunu ne derecede yordadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8*Sabırın İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

		Yordanan Değişkenler		
		İçsel Doyum	Dışsal Doyum	İş Doyumu
		[R=.52; R ² =.27]	[R=.43; R ² =.19]	[R=.52; R ² =.27]
		F ₍₂₋₁₃₂₎ =24.61	F ₍₂₋₁₃₂₎ =14.99	F ₍₂₋₁₃₂₎ =23.81
Yordayıcı Değişkenler		p=.00**	p=.00**	p=.00**
Sabit	t	-.95	-.53	-.84
	p	.34	.60	.40
	β	.32	.23	.30
Öğretim	t	3.62	2.48	3.41
	p	.00**	.01*	.00**
	β	.28	.26	.29
Etkileşim	t	3.16	2.81	3.27
	p	.00**	.01**	.00**

*p<.05, **p<.01

Tablo 8'e göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte genel iş doyumunu orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=.52, p<.01). Öğretim ve etkileşim değişkenleri genel iş doyumundaki toplam varyansın %27'sini açıklamaktadır (R²=.27). Yordayıcı değişkenlerin genel iş doyumunu üzerindeki görelî önem sırası; öğretim (β=.30) ve etkileşim (β=.29) şeklindedir. T-testi sonuçları incelendiğinde öğretim [$t_{(3.405)}$, p<.01] ve etkileşimin [$t_{(3.266)}$, p<.01], genel iş doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Tablo 8'e göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte içsel doyum ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=.52, p<.01). Öğretim ve etkileşim değişkenleri içsel doyumdaki toplam varyansın %27'sini açıklamaktadır (R²=.27). Yordayıcı değişkenlerin içsel doyum üzerindeki görelî önem sırası; öğretim (β=.32) ve etkileşim (β=.28) şeklindedir. T-testi sonuçları incelendiğinde öğretim [$t_{(3.621)}$, p<.01] ve etkileşimin [$t_{(3.157)}$, p<.01], içsel doyumun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Tablo 8'e göre modeldeki öğretim ve etkileşim değişkenleri birlikte dışsal doyum ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir (R=.43, p<.01). Öğretim ve etkileşim değişkenleri dışsal doyumdaki toplam varyansın %19'unu açıklamaktadır (R²=.19). Yordayıcı değişkenlerin dışsal doyum üzerindeki görelî önem sırası; etkileşim (β=.26) ve öğretim (β=.23) şeklindedir. T-testi sonuçları incelendiğinde öğretim [$t_{(2.478)}$, p<.05] ve etkileşimin [$t_{(2.811)}$, p<.01], dışsal doyumun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerde iş doyumunu, öğretmenlerin ve okulun etkililiği ile öğrencilerin akademik ve eğitimsel başarıları için önemli bir faktördür (Lopes & Oliveria, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerde iş doyumunun ve iş doyumunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Özel eğitim öğretmenliği ise kendine özgü zorlukları olan bir alandır (Young, 2018). Özel eğitim öğretmenlerinin sabır ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin genel sabır ve öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin “çok yüksek”, etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin ise “yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla bire bir örtüşen şekilde Meriç (2023) tarafından farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin genel sabır ve öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin “çok yüksek”, etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin ise “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin

mesleki süreçte sabırlı davrandıklarını gösteren benzer bir sonucu Meriç ve Erdem'in (2023b) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği farklı bir çalışmada da görmek mümkündür. Meriç ve Erdem (2023b) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin sabır düzeylerinin "çok yüksek" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Ulupınar (2023) tarafından özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda da öğretmenlerin "çok yüksek" düzeyde sabırlı oldukları tespit edilmiştir. Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen başka bir çalışmada öğretmenler "sabırlı ve hoşgörülü bir öğretmen olma" maddesinde "tam" düzeyinde yeterli olduklarını belirtmişlerdir (Koç, 2010). Araştırmaların ortak sonuçları öğretmenlerin mesleki süreçte yüksek düzeyde sabırlı olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sabırlı davranmalarının önemli olduğu ve görevlerini daha etkili bir şekilde yürütmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak Vigani'ye (2017) göre öğretmen sabrı sabit bir yapı değildir ve bağlama göre değişebilir. Yani bir öğretmenin bir bağlamdaki sabrı (örneğin bir dersteki sabrı) her zaman başka bir bağlama aynı şekilde yönlendirilmeyebilir. Örneğin öğretmenlerin sabrı, öğretim sürecini beklendiği gibi yönlendirmede tekrarlanan başarısızlıklar nedeniyle tükenebilir. Bu durumu destekler nitelikte Fagell (2022) ve Meriç ve Erdem (2023a) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları sergilememelerinin, öğretmenlerin sabrını zorladığı tespit edilmiştir. Farinde-Wu ve Fitchett (2018) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise olumlu öğrenci davranışlarının öğretmenlerin iş doyumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İş doyumuna yönelik elde edilen sonuçlar özel eğitim öğretmenlerinin genel iş doyumunu ve dışsal doyum boyutundaki iş doyumlarının "orta", içsel doyum boyutundaki iş doyumlarının ise "yüksek" düzeyde olduğunu göstermiştir. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarının orta ve yüksek düzeyde olduğunu gösteren araştırmalar mevcut olmakla birlikte (Arı, 2021; Avşaroğlu & Mistan, 2018; Günbayı & Toprak, 2010; Yiğit, 2007), özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarının düşük düzeyde olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Abujami, 2019; Altan, 2015). Nieto ve López-Martín (2015) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olması kendilerini mutlu hissetmelerine, işlerini seyerek yapıp görevlerini etkili bir şekilde yürütmelerine ve böylece eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin sabır düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçla örtüşen şekilde Ulupınar (2023) özel eğitim öğretmenlerinin, Meriç (2023) farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, Karakaş (2016) belediye çalışanlarının ve Karşlı (2020) ise üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarda katılımcıların sabır düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Meriç ve Erdem (2023b) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada erkek öğretmenlerin genel sabır ve öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu bulunurken aynı çalışmada öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin ise cinsiyet açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin de cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçla örtüşen şekilde Yıldız (2021), Abujami, (2019), Akman (2017) ve Yasan (2017) özel eğitim öğretmenlerinin; Çelik ve Erdem (2022) ile Gafa ve Dikmenli (2019) sınıf öğretmenlerinin; Avşaroğlu vd. (2005) teknik öğretmenlerin ve Çağlar ve Demirtaş (2011) ise dersane öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarda katılımcıların iş doyumları düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın alan yazında öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaştığına yönelik araştırmalar da mevcuttur. Bu kapsamda Arıtrın vd. (2019), Akkaş (2017) ve Yiğit (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda kadın özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Benzer şekilde Bayındır-Koçak ve Gökler (2018) ve Altan (2015) tarafından özel eğitim merkezlerinde görev yapan uzmanların katılımıyla, Toropova vd. (2021) tarafından ise matematik öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda kadınların iş doyumları düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acker (1995) kadın öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olmasının; kadınların bakım, yetiştirme ve eğitim gibi geleneksel rolleri daha fazla kabul etmeleri ile açıklanabileceğini belirtmektedir.

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin genel sabır ile öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin medeni durum açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçla birebir örtüşen şekilde Meriç'in (2023) farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, Meriç ve Erdem'in (2023b) ise sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğretmenlerin genel sabır ile öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin medeni durum açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların ortak sonuçlarına göre öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının sabır düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarının medeni duruma göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Artıran vd. (2019), Yasan (2017) ve Yiğit (2007) tarafından özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin medeni durum açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Bayındır-Koçak ve Gökler (2018) ile Altan (2015) özel eğitim merkezlerinde görev yapan uzmanların, Çelik ve Erdem (2022) ile Gafa ve Dikmenli (2019) ise sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda katılımcıların iş doyumları düzeylerinin medeni durum açısından farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin genel sabır ile öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla örtüşen bir şekilde Ulupınar (2023) tarafından özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin genel sabır ile öğretim ve etkileşim boyutlarındaki sabır düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Meriç ve Erdem (2023b) sınıf öğretmenlerinin, Meriç (2023) ise farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmaların sonucunda öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin eğitim durumu açısından farklılaşmadığını ancak öğretmenlerin genel sabır ve öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Araştırmalarda öğretmenlerin genel sabır ve öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin farklı çıkması örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Arı (2021), Yıldız (2021) ve Akman (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarının eğitim durumu açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla örtüşmeyen bir şekilde Artıran vd. (2019) ve Akkaş (2017) tarafından özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda ön lisans mezunu öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri lisans ve lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları yükseldikçe iş doyumları düzeylerinin düşmesi, eğitim durumuna bağlı olarak beklentilerin de artmasından ya da çalışma yaşamına ve işe yüklenen anlamın çeşitlenmesinden kaynaklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin sabır düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Ulupınar (2023) tarafından yapılan araştırmada da özel eğitim öğretmenlerinin sabır düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin de görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir

Özel eğitim öğretmenlerinin sabır düzeylerinin mesleki kıdem açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde Ulupınar (2023) tarafından özel eğitim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin sabır düzeylerinin mesleki kıdem açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla örtüşmeyen bir şekilde Meriç ve Erdem (2023b) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, 21 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenlerin sabır düzeylerinin, hizmeti daha az olanlara göre daha yüksek çıktığını ve öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça sabır düzeylerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Araştırmalarda öğretmenlerin sabır düzeylerinin mesleki kıdem açısından farklılaşması örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin genel iş doyumu ve dışsal doyum düzeylerinin mesleki kıdem açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin hem genel iş doyumu hem de dışsal doyumlarının 1-10 yıl arası kıdemi olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça genel iş doyumu ve dışsal doyum düzeyleri de artmaktadır. Benzer şekilde Çağlar ve Demirtaş (2011) dersane öğretmenlerinin, Büyükgöze ve Özdemir (2017) ise farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda iş doyumu en yüksek olan grubun 21 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmeyen bir şekilde Abujami (2019) tarafından zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada hizmet süresi 10 yıldan fazla olan öğretmenlerin iş doyumları hizmet süresi 10 yıldan az olan öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Yine Çelik ve Erdem'in (2022) yaptıkları araştırmanın sonucunda 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin genel iş doyumu ve dışsal doyumları, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrenci gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Çünkü zihinsel engelli öğrencilerle çalışmak öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin ise mesleki kıdem açısından istatistikî olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçla örtüşen şekilde Arı (2021), Yıldız (2021), Artıran vd. (2019), Akkaş (2017) ve Yasan (2017) özel eğitim öğretmenlerinin; Gafa ve Dikmenli (2019) sınıf öğretmenlerinin; Avşaroğlu vd. (2005) ise teknik öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin mesleki kıdem açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Farinde-Wu ve Fitchett (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı şekilde farklılaştığı, orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin genel sabır düzeylerinin hem hafif düzey zihinsel engelli hem de otizmlili öğrencilere eğitim veren öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı şekilde farklılaştığı, orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin öğretim boyutundaki sabır düzeylerinin hafif düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin de eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı şekilde farklılaştığı, orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin etkileşim boyutundaki sabır düzeylerinin otizmlili öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak sabır düzeyleri en yüksek olan grup, orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin genel iş doyumunu ve içsel doyum düzeylerinin eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı şekilde farklılaştığı, orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin genel iş doyumunu ve içsel doyum düzeylerinin hem hafif düzey zihinsel engelli hem de otizmli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin dışsal doyum boyutundaki iş doyumunu düzeylerinin de eğitim verilen öğrencilerin engel türü açısından anlamlı şekilde farklılaştığı, orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinin otizmli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak iş doyumunu düzeyleri en yüksek olan grup, orta-ağır düzey zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerdir.

Sabrın alt boyutlarının genel iş doyumunu yordama düzeyini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda, öğretim ve etkileşim değişkenlerinin birlikte genel iş doyumunu orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu yani öğretmenlerin sabır düzeyleri arttıkça genel iş doyumlarının da arttığı tespit edilmiş olup öğretim ve etkileşim boyutlarının genel iş doyumundaki toplam varyansın %27'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı şekilde sabrın alt boyutlarının iş doyumunun alt boyutlarını yordama düzeyini belirlemek için ayrı ayrı yapılan regresyon analizi sonucunda, öğretim ve etkileşim değişkenlerinin birlikte içsel doyum ve dışsal doyum ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu yani öğretmenlerin sabır düzeyleri arttıkça içsel doyum ve dışsal doyumlarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretim ve etkileşim boyutlarının; içsel doyumdaki toplam varyansın %27'sini, dışsal doyumdaki toplam varyansın ise %19'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sabır ve iş doyumunu düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğuna yönelik sonucu destekler nitelikte alan yazında öğretmenlerin pozitif psikolojik durumlarının iş doyumlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren birçok araştırma mevcuttur. Bu kapsamda gerçekleştirilen bazı araştırmalarda öğretmenlerin motivasyon (Arifin, 2015; Griva vd., 2012), mutluluk (Terzi, 2017), öz-yeterlik inancı (Caprara vd., 2006; Klassen & Chiu, 2010; Liu vd., 2023; Toropova vd., 2021), özerklik davranışları (Çolak vd., 2017; Şentürken & Oğuz, 2020), yaşam doyumunu (Avşaroğlu vd., 2005), iş performansı (Büyükgöze & Özdemir, 2017; Chamundeswari, 2013; İlyas & Abdullah, 2016; Talabi, 2016; Wolomasi vd., 2019), örgütsel adalet (Yıldız & Bakioğlu, 2022), örgütsel bağlılık (Arı, 2021; Werang & Agung, 2017) ve örgüt iklimi (Collie vd., 2012; Farinde-Wu & Fitchett, 2018; Yasan, 2017) algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasında pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Lopes ve Oliveria (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen düzeyindeki değişkenlerin, okul düzeyindeki değişkenlere göre öğretmenlerin iş doyumunu daha iyi yordadığı ve kişilerarası ilişkilere yönelik değişkenlerin ise iş doyumunun en önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışanların sabır gibi pozitif psikolojik durumları iş doyumlarını artırırken negatif düşünceler ise stres, tükenmişlik ve işlevsel olmayan duygulara yol açarak iş doyumunu azaltan unsurlardır. Bu durumu destekler nitelikte alan yazında gerçekleştirilen araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinin negatif düşünceleri ile iş doyumları (Artıran vd., 2019) ve özel eğitim merkezlerinde çalışan uzmanların iş stresleri (Bayındır-Koçak & Gökler, 2018) ve sinizm düzeyleri (Akman, 2017) ile iş doyumları arasında negatif ilişkiler tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin negatif düşünceleri arttıkça iş doyumları düşmektedir. Benzer şekilde Hazan-Liran ve Karni-Vizer (2023), Lu vd. (2022), Karadirek (2021), Avşaroğlu ve Mistan (2018), Høigaard vd (2012), Çağlar ve Demirtaş (2011) ve Avşaroğlu vd. (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin tükenmişlikleri ile iş doyumları arasında negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin tükenmişlikleri arttıkça iş doyumları düşmektedir. Gafa ve Dikmenli (2019) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlıkları arttıkça iş doyumlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Öğretmen sabrı, öğretmenlerin zorlu veya tatmin edici olmayan durumlarla ve gecikmiş sonuçlarla sakin bir şekilde başa çıkmasını içerir (Vigani, 2017). Bu nedenle Zhang (2022) öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında öğretimin karmaşıklığıyla başa çıkmak için gereken sabrı geliştirebilmeleri amacıyla sabır eğitiminin öğretmen eğitimi programlarının bir parçası haline getirilmesi gerektiğini önermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlerin dışsal doyumları, içsel doyumlarına göre daha düşük çıkmıştır. Yöneticiler öğretmenlerin dışsal doyumlarını artırıcı çalışmalar yapabilirler.
- Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin iş doyumları diğer kıdem gruplarına göre daha düşük çıkmıştır. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak amacıyla mesleki rehberlik uygulamalarına yer verilmesi ve okullarda kararlara katılım ve yetki aktarımının sağlanması faydalı olabilir.
- Otizmlili öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin iş doyumları diğer gruplara göre daha düşük çıkmıştır. Yöneticiler, bu gruptaki öğretmenlere gerekli motivasyon araçlarını kullanarak hem destek olmalı hem de ihtiyaçlarına daha fazla kulak vermelidir.
- Mesleki sabrı öğretmek ve bununla ilgili atölye çalışmaları yapmak öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal iş doyumlarını artırabilir.
- Öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sürecinde, sabrın öğretmenlik mesleğindeki önemine yönelik eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abujami, H. (2019). *Zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin iş doyumunu: Gazze örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Acker, S. (1995). Gender and teachers' work. *Review of Research in Education*, 21(1), 99-162. <https://doi.org/10.3102/0091732X021001099>
- Adams, E., & Bond, S. (2000). Hospital nurses' job satisfaction, individual and organizational characteristics. *Journal of Advanced Nursing*, 32(3), 536-543. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01513.x>
- Ahrari, S., Roslan, S., Zaremohzzabieh, Z., Rasdi, R. M., & Samah, A. A. (2021). Relationship between teacher empowerment and job satisfaction: A Meta-Analytic path analysis. *Cogent Education*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1898737>
- Akkaş, S. (2017). Özel eğitim ve OÇEM sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-65.
- Akman, S. (2017). *Özel eğitim ve rehabilitasyon kurum çalışanlarının örgütsel sinizm ile iş doyumuna yönelik görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Altan, İ. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinde iş doyumunun genel ruh sağlığı düzeyine etkisinin branş çerçevesinde karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 65-78.

- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>
- Annakkaya, E. E. (2022). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile iş doyumunu arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Arı, G. (2021). *Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n1p38>
- Artıran, M., Er, A. C., & Artıran, H. M. (2019). Özel eğitim öğretmenlerinde negatif düşüncelerin tükenmişlik düzeyi ve iş doyumunu ile ilişkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 2027-2040. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639401>
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Avşaroğlu, S., & Mistan, B. (2018). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 10(37), 102-112.
- Bayındır-Koçak, A., & Gökler, R. (2018). Bursa ili özel eğitim merkezlerinde görev yapan uzmanların iş stresi ve iş doyumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 793-808. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537250>
- Billingsley, B. S., Pyecha, J. N., Smith-Davis, J., Murray, K., & Hendricks, M. B. (1995). *Improving the retention of special education teachers: Final report*. Research Triangle Institute. Prepared for Office of Special Education Programmes, Office of Special Education and Rehabilitative Services, US Department of Education under Cooperative Agreement H023Q10001. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379860.pdf>
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2017). Examining job satisfaction and teacher performance within Affective Events Theory. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 311-325. <https://doi.org/10.17679/inuefd.307041>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chamundeswari, S. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 420-428.
- Comer, D. R., & Sekerka, L. E. (2014). Taking time for patience in organizations. *Journal of Management Development*, 33(1), 6-23. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2013-0132>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

- Çağlar, Ç., & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 30-49.
- Çelik, S., & Erdem, M. (2022). Yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumu arasındaki ilişki. A. Akgün ve Ü. Duruk (Ed.), *Eğitim araştırmaları ve değerlendirmeler içinde* (s. 185-214). İksad Yayınları.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Doğan, M. (2017). Karakter gücü olarak sabır ve psikolojik iyi oluş ilişkisi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 134-153.
- Efiltili, E., Demirci, B., & Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 221-251. <https://doi.org/10.26466/opus.754317>
- Fagell, P. L. (2022). Career Confidential: Teacher is losing patience with misbehaving students. *Phi Delta Kappan*, 104(3), 63-65. <https://doi.org/10.1177/00317217221136604>
- Farinde-Wu, A., & Fitchett, P. G. (2018). Searching for Satisfaction: Black Female Teachers' Workplace Climate and Job Satisfaction. *Urban Education*, 53(1), 86-112. <https://doi.org/10.1177/0042085916648745>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). McGraw-Hill.
- Gafa, İ., & Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.567562>
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Griva, E., Panitsidou, E., & Chostelidou, D. (2012). Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign language teachers: research project design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46, 543-547. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.157>
- Günbayı, İ., & Toprak, D. (2010). A comparison of primary school teachers and special primary school teachers' job satisfaction levels. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Haque, M. D., Liu, L., & TitiAmayah, A. (2017). The role of patience as a decision-making heuristic in leadership. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 12(2), 111-129. <https://doi.org/10.1108/QROM-01-2015-1263>
- Hazan-Liran, B., & Karni-Vizer, N. (2023). Psychological capital as a mediator of job satisfaction and burnout among teachers in special and standard education. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215009>

- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit, *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Ilyas, M., & Abdullah, T. (2016). The effect of leadership, organizational culture, emotional intelligence, and job satisfaction on performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(1), 158-164.
- Karadirek, G. (2021). Öğretmenlerde iş stresi ve mesleki tükenmişliğin iş tatmini ve mesleki duygusal bağlılık üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 101-122. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.692020>
- Karakaş, A. C. (2016). Belediye çalışanlarında sabır tutumunun yaşam kalitesi üzerine etkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2742-2757. <https://doi.org/10.15869/itobiad.266016>
- Karslı, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde sabır ve dindarlık ilişkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (17), 52-72. <https://doi.org/10.32950/rteuifd.677871>
- Kim, I., & Loadman, W. E. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383707.pdf>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Liu, J., Wang, K., Chen, Z., & Pan, Z. (2023). Exploring the contributions of job resources, job demands, and job self-efficacy to STEM teachers' job satisfaction: A commonality analysis. *Psychology in the Schools*, 60, 122-142. <https://doi.org/10.1002/pits.22768>
- Liu, S., Keeley, J. W., Sui, Y., & Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101099>
- Lopes, J., & Oliveria, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641-659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- Lu, M. H., Luo, J., Chen, W., & Wang, M. C. (2022). The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: A study of student teachers in Western China. *Current Psychology*, 41, 289-297. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00565-7>
- Meriç, E. (2022). *Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Meriç, E. (2023). Patience as a predictor of teachers' classroom management skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(2), 959-982. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1884>
- Meriç, E., & Erdem, M. (2022). Öğretmen sabır ölçęği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 710-726. <https://doi.org/10.24315/tred.928310>

- Meriç, E. & Erdem, M. (2023a). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişliği etkileyen faktörlere yönelik nitel bir çözümleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1605-1637. <https://doi.org/10.37217/tebd.1208694>
- Meriç, E., & Erdem, M. (2023b). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51-83. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1204194>
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>
- Nieto, D. A., & López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>
- Niyazibeyoğlu, T. ve Dağcı, A. (2023). Öğretmenlerin sabır değerine dair algıları: Metaforik bir araştırma. *Trabzon İlahiyat Dergisi*, 10(1), 235-253. <https://doi.org/10.33718/tid.1281618>
- Okoro, C. O., & Chukwudi, E. K. (2011). The ideal teacher and the motivated student in a changing environment. *Journal of Educational and Social Research*, 1(3), 107-112.
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331-343. <https://doi.org/10.1108/09649420010378133>
- Raziq, A, Ilyas, R. M., & Talpur, M. G. H. (2019). An exploration of job satisfaction indices for teachers in Balochistan, Pakistan. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 10(14), 1-12. DOI: 10.14456/ITJEMAST.2019.180
- Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin ideal öğretmen niteliklerine ilişkin bilişsel kurguları: Repertory grid tekniğine dayalı fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 37-51. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6173>
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe University Journal of Faculty of Education*, 33(2), 534-549. doi: 10.16986/HUJE.2017031319
- Shishavan, H. B., & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective english language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. California: Sage.
- Şentürken, C., & Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3260-3283. <https://doi.org/10.26466/opus.650115>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Pearson.

- Talabi, A. S. (2016). Job Satisfaction and Work Performance of Public Secondary School Teachers in Akoko North West Local Government Area of Ondo State. *Journal of Arts & Humanities*, 5(8), 39-49. <https://doi.org/10.18533/journal.v5i8.959>
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 475-487.
- Tokur, B. (2011). *Stres-dindarlık ilişkisi üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Ulupınar, H. (2023). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile sabır düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Vigani, D. (2017). Is patience a virtue? *The Journal of Value Inquiry*, 51, 327-340. <http://dx.doi.org/10.1007/s10790-016-9572-7>
- Weber-Schwartz, N. (1987). Patience or understanding. *Young Children*, 42(3), 52-54. <https://www.jstor.org/stable/42724654>
- Weinstein, C. S. (1990) Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90019-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90019-2)
- Werang, B. R., & Agung, A. A. G. (2017), Teachers' job satisfaction, organizational commitment, and performance in Indonesia: A Study from Merauke District, Papua. *International Journal of Development and Sustainability*, 6(8), 700-711.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505-517. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00009-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00009-9)
- Wolomasi, A. K., Asaloei, S. I., & Werang, B. R. (2019). Job satisfaction and performance of elementary school teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(4), 575-580 DOI: 10.11591/ijere.v8i4.20264
- Yang, Y., & Ling, Q. (2023). The influence of existence-relatedness-growth need satisfaction and job burnout of young university teachers: The mediating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1205742
- Yasan, D. (2017). *Örgütsel iklimin iş doyumuna etkisine yönelik zihinsel engelliler öğretmenleri üzerine alan çalışması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Yıldız, İ. (2021). *Özel eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları ile iş doyumunu arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Yıldız, İ., & Bakioğlu, F. (2022). Özel eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları ile iş doyumunu arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 115-132.

- Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Young, K. (2018). CO-CREATE: Teachers' voices to inform special education teacher education. *Issues in Educational Research*, 28(1), 220-236. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.437979380430712>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction, *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459. <https://doi.org/10.1080/13803610500146152>
- Zhang, X. (2022). The role of teacher patience in the implementation of assessment for learning (AfL): Vignettes from a writing classroom. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01398-9>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

People may encounter undesirable situations from time to time in their daily lives, and sometimes they may have difficulty waiting for the outcome of any positive or negative event. One of the important virtues that supports individuals in overcoming these difficulties and gives them the strength to endure is patience (Meriç, 2022). Patience is an individual's tendency to wait calmly in the face of disappointment, distress, or pain that arise in different conditions and time periods (Schnitker, 2012).

Patience is a virtue that should be possessed in every aspect of life. Therefore, people should be patient in their professional lives as well as in their daily lives. A person may encounter some negativity while carrying out his or her profession. What is important in this process is not to be pessimistic in the face of negativity and to wait patiently by showing the necessary effort to solve the problems encountered (Meriç & Erdem, 2022).

As in most professions that require intensive communication with people, it is important to be patient in the teaching profession (Meriç & Erdem, 2023a; Murphy et al., 2004; Okoro & Chukwudi, 2011; Sezer, 2016; Sezer, 2018; Shishavan & Sadeghi, 2009). In the professional process, teachers who interact and communicate with all stakeholders in education, especially their students, may sometimes encounter negative situations. The important thing is to approach these difficult situations with patience and tolerance (Meriç & Erdem, 2023b).

Being patient is important for teachers working at all levels of education, but patience is essential for special education teachers working with students with different disabilities and inabilities. Individuals with special needs need more attention and support compared to individuals with normal development, which makes it necessary for special education teachers to be more patient and tolerant in the professional process. It is expected that special education teachers who are patient in their profession will be more interested in their students and make more effort for them to be successful, and in return for this struggle, they are expected to have higher job satisfaction by seeing the progress and developments in their students.

Job satisfaction, which is expressed as employees' positive attitudes towards their jobs or their satisfaction with their jobs, is the sum of the person's emotional reactions to work (Adams & Bond, 2000; Artıran et al., 2019) and these reactions arise as a result of comparing the results that the person desires or deserves with the actual situation (Oshagbemi, 2000).

Although many individual and organizational factors affecting teachers' job satisfaction are mentioned in the literature, no research has been found to determine the relationship between teachers' patience and job satisfaction levels. It is thought that along with individual and organizational factors that are related to job satisfaction, teachers' patience levels may also affect their job satisfaction, and teachers' patience in the professional process will contribute to their job satisfaction. Based on this assumption, the relationship between teachers' patience and job satisfaction levels was found worthy of investigation. This study was conducted to determine the relationship between patience and job satisfaction levels among special education teachers.

Method

The study group of the research, which was structured according to the relational survey model, one of the quantitative research methods, consists of a total of 135 special education teachers working in special education schools determined by a simple random method in Yeşilyurt district of Malatya province. The "Teacher Patience Scale" and "Job Satisfaction Scale" were used as data collection tools.

Results

In the study, it was determined that the patience levels of special education teachers in the general patience and teaching dimensions were "very high", while their patience levels in the interaction dimension were "high". It was determined that teachers' general job satisfaction and job satisfaction in the dimension of extrinsic satisfaction were at "medium" levels, while their job satisfaction in the dimension of intrinsic satisfaction was at "high" levels. In the study, it was also concluded that there was a moderately positive relationship between teachers' patience and job satisfaction levels and that as teachers' patience levels increased, their job satisfaction increased.

Discussion and Conclusion

In this study, which was conducted to examine the relationship between patience and job satisfaction levels of special education teachers, it was concluded that the patience levels of special education teachers in the general patience and teaching dimensions were "very high", while their patience levels in the interaction dimension were "high". Overlapping with this result, in the study conducted by Meriç (2023) with the participation of teachers working at different levels of education, it was determined that the patience levels of teachers in the general patience and teaching dimensions were "very high" and their patience levels in the interaction dimension were "high". It is possible to see a similar result showing that teachers behave patiently in the professional process in a different study conducted by Meriç and Erdem (2023b) with the participation of classroom teachers.

The results obtained regarding job satisfaction showed that special education teachers' job satisfaction in general job satisfaction and extrinsic satisfaction dimensions was at a "medium" level, while their job satisfaction in intrinsic satisfaction dimension was at a "high" level. Although there are studies in the literature that support this result and show that special education teachers' job satisfaction is at medium and high levels (Arı, 2021; Avşaroğlu & Mistan, 2018; Günbayı & Toprak, 2010), there are also studies showing that special education teachers have low job satisfaction (Abujami, 2019; Altan, 2015). High job satisfaction of teachers will contribute to feeling happy, doing their jobs with love, and carrying out their duties effectively, thus contributing to the achievement of the goals of educational organizations.

As a result of the multiple linear regression analysis conducted to determine the prediction level of the sub-dimensions of patience on general job satisfaction, it was determined that teaching and interaction variables together had a moderate, positive, and significant

relationship with general job satisfaction, that is, as the patience levels of teachers increased, their general job satisfaction increased. Supporting this result that there are positive and significant relationships between teachers' patience and job satisfaction levels, there are many studies in the literature showing that teachers' positive psychological states positively affect their job satisfaction. In some studies conducted in this context, it has been determined that there are positive and significant relationships between teachers' perceptions of happiness (Terzi, 2017), autonomy behaviors (Çolak et al., 2017; Şentürken & Oğuz, 2020), life satisfaction (Avşaroğlu et al., 2005), job performance (Büyükgöze & Özdemir, 2017), organizational justice (Yıldız & Bakioğlu, 2022), organizational commitment (Arı, 2021) and organizational climate (Collie et al., 2012; Yasan, 2017) and job satisfaction levels.

Eğilimler ve Yönelimler: Son 10 Yılda “The Journal of Special Education” Dergisinde Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi

Trends and Tendencies: A Review of the Studies Published in “The Journal of Special Education” in the Past Decade

Hicran Denizli-Gülboy¹, Abdülkadir Kocaoğlu², Şerife Yücesoy-Özkan³

¹Sorumlu Yazar, Bilim Uzmanı, Çarşamba Bilim ve Sanat Merkezi, hdenizligby@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-6732-1536>)

²Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, abdulcadirkocaoğlu@trabzon.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-6321-1222>)

³Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, serife.yozkan@ogu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0529-0639>)

Geliş Tarihi: 21.06.2023

Kabul Tarihi: 01.02.2024

ÖZ

Belli bir amaca yönelik yayımlanan bilimsel dergiler, üretilen bilginin yayılmasına ve gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlamaktadır. Bu bilimsel dergilerin periyodik olarak değerlendirilmesi ve içeriğinin analiz edilmesi, dergilerin gelişim sürecini anlamak ve okuyucuların ilgili alandaki bilimsel gelişmeleri takip etmelerine katkı sağlamak için önemli bir araç olabilir. Buradan hareketle bu araştırma, özel eğitim alanında saygın dergilerden olan “The Journal of Special Education” dergisinde son 10 yılda (2013-2022) yayımlanan makaleleri gözden geçirerek, özel eğitimdeki güncel gelişmeler hakkında fikir sahibi olmayı amaçlamaktadır. Araştırmada ayrıca, yayımlanan çalışmaları incelemek, özel eğitimdeki araştırma konularının yönelimini belirlemek ve araştırma yöntemlerine ilişkin eğilimler hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak, anlatı derlemesi kullanılmıştır. Bulgular, derginin her yıl dört sayı çıkardığını ve her sayıda ortalama 20 çalışmaya yer verdiğini, dergide son 10 yıl içerisinde özel gereksinimi olan ve olmayan bireylerle yürütülmüş 204 çalışmanın yayımlandığını, özel gereksinimi olan bireylerin çoğunluğunu otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin oluşturduğunu, katılımcıların büyük bir kısmının 7-18 yaş aralığında olduğunu, özel gereksinimi olmayan katılımcıların büyük bir kısmının ise öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Bulgular ayrıca, yayımlanan çalışmaların tamamına yakınının Amerikalı araştırmacıların yayınları olduğunu, dergide daha çok nicel araştırma desenleriyle yürütülen çalışmaların yayımlandığını ve öğretim çalışmalarının ağırlıklı olduğunu göstermektedir. Çalışmada bulgular alanyazınla birlikte tartışılmakta, ayrıca ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: The Journal of Special Education, özel eğitim, dergi inceleme, anlatı derlemesi

ABSTRACT

Academic journals, prepared for a specific purpose, contribute to disseminating and transferring knowledge and developments to future generations. Periodically evaluating and analyzing the content of these scientific journals can be an essential tool to understand the development process of the journals and contribute to the readers' ability to follow the scientific developments in the relevant field. Based on this need, the research aims to have an idea about the current developments in special education by reviewing the articles published in the last decade (2013-2022) in “The Journal of Special Education” one of the prestigious journals in the discipline of special education. The study also aimed to examine the published studies, to determine the tendencies of the research topics in special education, and to obtain information about the

trends in research methods. The study used a narrative review as a research design. The findings show that the journal publishes four issues each year and includes an average of 20 studies in each issue. A total of 204 studies were conducted with participants with and without special needs participants in the last 10 years. Many participants with special needs were individuals with autism spectrum disorder and intellectual disability, and a considerable of the individuals were between the ages of 7 and 18. Most of the participants without special needs were teachers. Almost all of the studies are American researchers'/authors' publications. The findings also show that studies conducted with quantitative research designs are mostly published in the journal, and systematic instruction studies are extensive. The findings are discussed, and suggestions for further research are made.

Keywords: The Journal of Special Education, special education, journal review, narrative review

GİRİŞ

Temel üretim faktörünü bilgi kabul eden ve günümüz toplum yapısını ifade etmek amacıyla kullanılan bilgi toplumu kavramı, bilginin edinilmesi, saklanması ve yayılmasında yoğun olarak bilişim teknolojilerini kullanan bir toplumu ifade etmektedir. Bilgi toplumunun en temel özellikleri arasındaysa, sürekli olarak bilgi üretme ve üretilen bu bilgiyi yaymak amacıyla bilimsel yayımlar yapma yer almaktadır. Dolayısıyla bilim dünyası, her geçen gün, takip edilmesi olanaksız bir şekilde, yeni yayımlar ortaya koymakta, bu yayımları ise bilimsel dergiler aracılığıyla, diğer bilim insanlarına ve/veya topluma ulaştırmaktadır. Bir disiplinde ya da alt disiplinde yapılan görgül araştırma, sistematik derleme ve meta-analiz bulgularını yayma, belli bir konuda teorik bilgi verme, geliştirilen yeni bir model ya da sistemi tanıtmaya ve alandaki güncel gelişmeleri duyurma amacıyla, genellikle çift taraflı körlük ilkesine dayalı bir hakem değerlendirmesinden geçen makalelerin iki ya da üç ay gibi belli aralıklarla yayımlandığı, ulusal ya da uluslararası düzeydeki süreli yayımlaraysa, bilimsel dergi adı verilmektedir.

Belli bir amaca yönelik hazırlanan ve ortak bir ad altında yayımlanan bilimsel dergiler, üretilen bilginin yayılımının sağlanmasına (Küçük vd., 2008; Yıldızeli & Bahşıoğlu, 2020), ayrıca, bilginin ve bilimsel gelişmelerin gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlamaktadır (Rousseau, 2002). Dolayısıyla, bilimsel iletişimde kayda değer bir görev üstlenen bu bilimsel dergiler ise, çeşitli bilim dallarındaki en güncel bilgileri içeren makaleleriyle kütüphanelerdeki yerini ve diğer kaynaklar arasındaki önemini korumaktadır (Küçük vd., 2008). Bilimsel dergilerle, okuyuculara sunulan makalelerin kayıt ve dokümantasyon işlemleri de nitelikli bir biçimde yapılabilmektedir. Bilimsel dergiler sayesinde bilgi, sistematik bir şekilde arşivlenmekte ve bilimsel gelişmeleri yansıtabilecek biçimde sürekli güncellenmektedir (Erdem, 2011).

Özel eğitim alanında da uluslararası düzeyde çok sayıda bilimsel dergi bulunmaktadır. Bu dergiler amaç ve kapsam açısından; (a) yasal düzenlemeler ve politikalar, erken eğitim ve aile eğitimi, kapsayıcı eğitim, öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırma, teknoloji kullanımı ve hizmet sunma modelleri gibi özel eğitimin temel konularına, (b) zihinsel ve bedensel yetersizlik, işitme ve görme yetersizliği, öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu ve üstün yetenek gibi özel gereksinim alanlarına ya da (c) değerlendirme ve öğretimi planlama, öğretimi bireyselleştirme ve uyarılama, etkili öğretim yapma, sınıf ve davranış kontrolü sağlama ve materyal geliştirme gibi etkili öğretim öğelerine odaklanmaktadır. Özel eğitim alanında çok sayıda dergi olmasına karşın gerek dergilerin etki faktörleri gerekse bu dergilerde yayımlanan makalelerin kalitesi açısından, sıraları değişse dahi ilk 20 dergi arasına giren dergiler genellikle aynı kalmaktadır.

Web of Science'da yer alan Social Science Citation Index'te (SSCI) taranan ve özel eğitim alanında yayın yapan dergiler arandığında, toplam 43 özel eğitim dergisi olduğu görülmektedir. Bu dergilerin isimleri genellikle eğitim, özel gereksinim, özel eğitim, ayrıcalıklı birey ve

yetersizlik sözcüklerinden oluşmaktadır. İsminde doğrudan özel eğitim olan dergi sayısı ise yalnızca beştir. Bu dergiler ölçümlerine göre sırasıyla; European Journal of Special Needs Education, Remedial and Special Education, Topics in Early Childhood Special Education, Journal of Special Education ve Journal of Special Education Technology dergileridir. Dergilerin isimlerinden de görüldüğü üzere içinde doğrudan özel eğitim terimi geçen dergiler ise, coğrafi alan çerçevesi olan (ör., European Journal of Special Needs Education), özel gereksinim kapsamındaki yetersizlikler ile bunların giderilmesine odaklanan (ör., Remedial and Special Education), katılımcılarını belli bir yaş grubundaki bireylerle sınırlayan (ör., Topics in Early Childhood Special Education) ya da özel eğitimdeki belli bir konuyu kapsamına alan (Journal of Special Education Technology) dergiler şeklindedir. Herhangi bir sınırlama yapmaksızın isminde özel eğitim ifadesi yer alan tek dergi ise The Journal of Special Education dergisidir. Dolayısıyla bu çalışmada incelemek amacıyla The Journal of Special Education dergisi seçilmiştir.

The Journal of Special Education dergisi, özel eğitim alanyazınındaki trendleri gösteren, trendlere yön veren alanın öncü ve saygın dergilerinden biridir. Dergi, 1966'dan günümüze kadar yayın hayatını sürdüren, Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi'nin Araştırma Alt Alanı (Division for Research of The Council for Exceptional Children) tarafından yayımlanan bir dergidir. Social Science Citation Index'te (SSCI) taranan derginin Web of Science verilerine göre 2022 yılı etki faktörü (impact factor) değeri 2.0'dir. Web of Science'da yer alan 43 özel eğitim dergisi arasında 20. sırada ve ikinci çeyrekliktedir/dörttebirdir (Quatile2st-Q2). Web of Science değerleri göz önünde bulundurulduğunda, The Journal of Special Education dergisinde yayımlanan araştırmaların sıklıkla atıf aldığı ve özel eğitim dergileri arasında saygın bir yeri olduğunu söylemek mümkündür. Google Scholar ölçümlerine göre h5-index sıralamasında dokuzuncu (h5-index = 26), h5-median sıralamasındaysa yedinci (h5-median = 44) sırada yer alan The Journal of Special Education dergisinin, etki faktörü değerlendirmesine bir alternatif olarak gösterilen SCImago Journal Ranking (SJR) ölçüm sistemindeki yeri de önemlidir. SJR, bilimsel bir yayına yapılan atıflar ile bu atıfları yapan dergilerin/kaynakların kalitesini de hesaplamaya dahil ederek, o yayının bilim dünyasına katkısını belirleyen bir ölçüm sistemidir. SJR ölçümlerine göre derginin h-indeksi 77, etki faktörü değeri 0.92'dir. Dergi bu ölçüm sisteminde birinci çeyrekliktedir/dörttebirdir (Quatile1st-Q1).

The Journal of Special Education dergisi, nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleriyle yürütülmüş araştırmaları, derleme ve meta-analiz çalışmalarını ve eleştirel inceleme yazılarını basım için kabul etmektedir. Dergi; Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım olmak üzere yılda dört sayı şeklinde yayımlanmakta, her sayıdaysa, genellikle her biri 12 sayfa uzunluğunda olan beş makale yer almaktadır. Bu durumda her bir cilt 60 sayfa civarında bir uzunluğa sahip olmaktadır. Eş editörlüğünü University of North Carolina at Charlotte'tan Dr. Bob Algozzine ve Dr. Fred Spooner'ın yaptığı dergiye toplam 77 danışman editör de katkıda bulunmaktadır. Dergiye gönderilen makale önerileri öncelikle içeriğin dergiye uygunluğu açısından kontrol edilmekte, içeriği uygun bulunan makale önerileri Amerikan Psikologlar Derneği (The American Psychological Association [APA], 2020) yazım kurallarına ilişkin yeni bir kontrolden geçmektedir. Yazım kuralları açısından da uygun olduğu düşünülen makale önerileri metnin okunabilirliği ve ifadelerin açıklığı/anlaşılabilirliği açısından gözden geçirilip hakemlere gönderilmektedir. Kör hakemlik ilkesinde, en az iki hakem değerlendirmesinden geçen ve yayımlanmak üzere uygun olduğuna karar verilen makaleler dergide yayımlanmaktadır. Derginin güncel yayın kabul oranı %13,4'tür. Bu değer, dergide yayımlanmak için kabul edilen makalelerin nitelikli bir değerlendirme süzgecinden geçtikten sonra yayımlanmak üzere kabul edildiklerini ve pek çok makalenin de (dergiye gönderilen her 100 makaleden 87'si) bu süreçte elendiğini göstermektedir.

Bir bilim alanındaki gelişmeleri takip edebilmek için o alandaki önemli dergileri ve bu dergilerde yayımlanan makaleleri incelemek oldukça önemlidir. Bir dergide yayımlanan makaleleri farklı açılardan incelemek, alandaki değişikliklerin doğası hakkında önemli bilgiler sağlarken, alanın güncel bilgiler açısından nerede olduğu ve mevcut durumu geliştirmek için ne

yapılması gerektiği konusunda da araştırmacılara rehberlik edebilir ve onlara ileri çalışmalar için fikirler sunabilir (Aypay vd., 2010; Dunkin, 1996). Örneğin Clarke ve Dunlap (2008) 1999 ile 2005 yılları arasında The Journal of Positive Behavior Interventions dergisindeki makaleleri incelemişlerdir. Makalelerin incelemesinde katılımcı özellikleri, ortam, bağımlı ve bağımsız değişken, müdahaleyi uygulayan kişi gibi değişkenler üzerinde durmuş; ancak, özellikle olumlu davranışsal destek (positive behavior interventions) müdahalelerinde belirgin özellik olan ekolojik geçerlik, sosyal geçerlik ve değerlendirmeye dayalı müdahalelere odaklanmışlardır. Yazarlar, inceledikleri bu makaleleri daha sonra The Journal of Applied Behavior Analysis ve Education and Training on Mental Retardation and Developmental Disabilities dergilerinde yayımlanan makalelerle karşılaştırmışlardır. Bulgular, The Journal of Positive Behavior Interventions dergisinde nispeten yüksek düzeyde ekolojik geçerliğe, sosyal geçerliğe ve değerlendirmeye dayalı müdahalelere sahip araştırmaların yayımlandığını ortaya koymuştur.

Başka bir çalışmada Tiryakioğlu (2014) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nde 2004-2013 yılları arasında yayımlanan 85 makaleyi, sayı, araştırma konusu, örneklem büyüklüğü, yöntem, veri toplama araçları ve veri analizi değişkenleri açısından incelemiştir. Bulgular, en fazla makalenin 2004'te yayımlandığını, çalışmaların çoğunluğunun öğrencilerle yürütüldüğünü ve veri toplama aracı olarak sıklıkla anket, görüşme ve gözlem formlarının daha fazla kullanıldığını göstermiştir. Bulgular ayrıca çalışmalarda nitel araştırmaların nicel araştırmalardan dört kat daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Başka bir çalışmada Öğülmüş ve Vuran (2016), The Journal of Positive Behavior Interventions dergisinde 1999-2015 yılları arasında yayımlanan okul çaplı olumlu davranışsal destek çalışmalarını; amaç, katılımcı, bağımlı değişken, yöntem, sınırlılıklar ve öneriler açısından incelemişlerdir. Çalışmanın bulguları, çalışmaların çoğunluğunun ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirildiğini, bağımlı değişken olarak çoğu çalışmada problem davranışların azaltılmasının amaçlandığını ve yaygın olarak nitel ve karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini göstermiştir. Çalışmalarda sıklıkla, deneysel yöntemlerin kullanılmaması ve yetersiz örneklem büyüklüğü sınırlılıklarının ifade edildiğinden söz etmişlerdir.

Sinclair ve diğerleri (2018), 12 özel eğitim dergisinde 16 yıllık süre içerisinde yayımlanan müdahale araştırmalarını katılımcıların ırk, etnik köken, özel gereksinim ve İngilizce bilme gibi özellikleri açısından incelemişlerdir. Yazarlar çalışmada toplam 5.180 makaleden 495 müdahale makalesini (%9.6) analiz etmişlerdir. Sonuçlar, daha önce yapılan incelemelerle karşılaştırıldığında, müdahale araştırmalarına katılımcıların dahil edilmesinde ilerleme kaydedildiğini; ancak, bazı ırksal ve etnik toplulukların hala yeterince temsil edilmediğini ortaya koymuştur.

Diğer bir araştırmada ise Yanık ve diğerleri (2023), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nin 2014 ile 2023 yılları arasında yayımlanan makalelerini; araştırma künyesi, katılımcı özellikleri, yöntem ve desen, veri toplama süreci ve konu alanı değişkeni açısından incelemişlerdir. Yazarlar derginin yılda ortalama üç sayı çıkardığını ve her sayıda 10 makale yayımlandığını, çalışmaların ağırlıklı olarak otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütüldüğünü, ayrıca daha çok akademik beceri öğretimine odaklanıldığını ifade etmişlerdir.

Belli bir bilim alanındaki dergileri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan çalışmalar, alandaki eğilimleri ortaya koymak ve çalışmaların yönelimlerini belirlemek üzere alanyazına katkı sağlayabilir (Selçuk vd., 2014). Mesleki dergilerin politikalar ve uygulamalar üzerinde de önemli etkileri vardır. Bu nedenle özel eğitimin belli başlı dergilerinde yayımlanan çalışmaların dikkatli şekilde incelenmesine ve dergide ne kadar, ne tür, hangi konularda makalelerin yayımlandığını belirlemeye gereksinim vardır (Mastropieri vd., 2009). Bu çalışmada da özel eğitim alanındaki güncel gelişmeler hakkında fikir sahibi olmak, yayımlanan çalışmalarını gözden geçirerek özel eğitim alanındaki araştırma konularının yönelimini belirlemek ve tercih

edilen araştırma yöntemlerine ilişkin eğilimler hakkında bilgi edinmek amacıyla, özel eğitim alanının saygın dergilerinden biri olan ve isminde doğrudan özel eğitim ifadesi geçen The Journal of Special Education dergisinin son 10 yılında yayımlanan makaleleri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda The Journal of Special Education dergisinde son 10 yıl (2013-2022) içerisinde yayımlanmış toplam 204 makalenin; (a) yazar bilgilerine, (b) katılımcı özelliklerine, (c) araştırma yöntem ve desen bilgilerine ve (d) çalışılan konu alanlarına ilişkin bilgi edinmek hedeflenmiştir.

YÖNTEM

2.1 Araştırma Deseni

Bu çalışmada, The Journal of Special Education dergisinin son 10 yılında yayımlanan makaleleri incelemek amacıyla anlatı derlemesi kullanılmıştır. Anlatı derlemesi (narrative review), bir uzman tarafından merak edilen belli bir konuda incelemeler yapılması ve bu incelemelerin okuyucuya bilgi verecek şekilde ortaya konmasıdır (Dickson vd., 2017). Anlatı derlemesinde, yazarlar derlemelerinin kapsamlı olduğu iddiasında bulunmazlar. Bu derleme türünde, önceden belirlenmiş araştırma soruları ya da arama stratejisi yoktur, yalnızca bir ilgi konusu vardır (Demiris vd., 2019). Ayrıca, sistematik derlemeden farklı olarak bir derleme protokolü hazırlamayı ve titiz bir metodolojik süreç izlemeyi gerektirmez. Arama stratejileri, uzmanın deneyimlerine dayalı olarak yürütülür ve dahil etme ya da dışlama ölçütleri kullanılmaz. Genellikle tek bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilir ve izlenen süreçler için güvenilirlik hesaplaması gerektirmez. İncelediği çalışmalarda kalite değerlendirmesi yapılmaz, analiz uzmanın deneyimlerine göre farklı şekillerde gerçekleştirilebilir ve bunlardan dolayı da yinelenebilirliği kolay değildir (Dickson vd., 2017). Bu çalışmada, tarama ve raporlama süreçlerinde bir dizi esneklik sağlanması ve ilgili literatürü bir araya getirip detaylı bir betimleme olanağı sunması nedeniyle anlatı derlemesi tercih etmiştir. Çalışmada anlatı derlemesine uygun basamaklar izlenmiş ve bu kapsamda takip edilen basamaklar izleyen kısımda sırasıyla açıklanmıştır.

2.2 Dergiyi Seçme ve Makalelere Erişme

Dergi seçim sürecinde öncelikle Web of Science'nin özel eğitim kategorisinde yer alan ve SSCI'de taranan 43 dergi araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Araştırmanın amacı özel eğitim alanındaki eğilimleri belirlemek olduğu için belirli olarak bir alana, yetersizlik grubuna ya da gelişim dönemine hitap eden dergileri eleyebilmek için isminde doğrudan özel eğitim geçen dergiler belirlenmiştir. Bu doğrultuda, European Journal of Special Needs Education, Remedial and Special Education, Topics in Early Childhood Special Education, The Journal of Special Education ve Journal of Special Education Technology olmak üzere beş dergiye erişilmiştir. Daha sonra bu dergiler daha ayrıntılı incelendiğinde, European Journal of Special Needs Education dergisinin sadece Avrupa'daki çalışmalara, Remedial and Special Education dergisinin geniş kapsamlı biçimde özel eğitime değil özellikle yetersizlik ve yetersizliklerin giderilmesine yönelik çalışmalara, Topics in Early Childhood Special Education dergisinin yalnızca erken çocukluk dönemindeki çalışmalara ve Journal of Special Education Technology dergisinin de özel eğitimde teknoloji çalışmalarına odaklandığı görülmüştür. The Journal of Special Education dergisinin ise genel olarak tüm yetersizlik gruplarını, konularını ve gelişim dönemlerini kapsadığı ve belirli bir coğrafyayla sınırlanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada, en geniş kapsamlı dergi olduğu ve araştırma amacına uygunluk gösterdiği düşünüldüğü için bu araştırma kapsamında The Journal of Special Education dergisinin incelenmesine karar verilmiştir.

Dergi seçimine karar verildikten sonra Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin kütüphanesine ait veri tabanları kullanılarak The Journal of Special Education dergisine erişilmiştir. Derginin arşivine gidilerek, derginin son 10 yılında (2013-2022) yayımlanan tüm

sayılar incelenmiş, her bir sayıda yayımlanan makaleler tek tek elektronik olarak bilgisayara indirilmiştir. Bilgisayara indirilen tüm makaleler yılları dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Yıllarına göre sınıflandırılan makaleler numaralandırılmış ve daha sonra incelenmek üzere klasörlere aktarılmıştır. Bu kapsamda, 2013-2022 yılları arasındaki 40 sayıda yayımlanan toplam 204 makaleye erişilmiştir.

2.3 Makaleleri İnceleme ve Gözden Geçirme

Numaralandırılıp klasöre aktarılan makalelerde eksiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla, indirilen makaleler ile yayımlanan makaleler tek tek karşılaştırılarak kontrol edilmiş ve eksik makale olup olmadığı tespit edilmiştir. Makalelerin tam olduğu belirlendikten sonra makaleler incelenmeye başlanmıştır. Öncelikle makaleler, birinci ve ikinci yazar tarafından eşit şekilde paylaşılmıştır. Daha sonra makaleler yazarlar tarafından hızlıca gözden geçirilmiş ve ardından amaçlı okuma şeklinde okunmuştur. Okuma sırasında, makalenin amacına, katılımcı özelliklerine, incelenen konuya, araştırma yöntemine ve araştırma bulgularına özellikle dikkat edilmiştir. Okumalar tamamlandıktan sonra makaleleri kodlama aşamasına geçilmiştir.

2.4 Makaleleri Kodlama

Erişilen makaleleri kodlamak amacıyla, araştırmacılar tarafından bir kodlama formu ve kodlama kılavuzu geliştirilmiştir. Microsoft Office Excel kullanılarak geliştirilen kodlama formunda, çalışmanın amacı dikkate alınarak belirlenen değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler; (a) makale bilgileri, (b) yazar bilgileri, (c) katılımcı özellikleri, (d) araştırma yöntem ve desen bilgileri ve (e) çalışılan konu alanları şeklindedir. Kodlama kılavuzu ise, kodlayıcıların kodlama yaparken izleyecekleri esasları belirlemek için hazırlanmıştır. Bu kılavuzda, her bir değişkenin nasıl kodlanacağı, kodlanırken dikkate alınacak hususlar ve kararsızlık durumunda izlenecek adımlar yer almıştır. Makalelerin kodlamaları birinci ve ikinci yazar tarafından ayrı ayrı yürütülmüştür. Bu süreçte, birinci ve ikinci yazar sorumluluklarındaki makaleleri bireysel olarak kodladıktan sonra tekrardan bir araya gelmiş ve çeşitli sebeplerden dolayı (makalenin yöntemi konusunda tereddüt yaşama, katılımcı grubunu tanımlayamama vb.) kodlayamadıkları makaleleri birbirleri ile paylaşmış ve üzerinde görüş birliğine vardıkları makaleleri kodlamışlardır. Birinci ve ikinci yazar arasında görüş birliğine varılamayan makaleler, çalışmanın üçüncü yazarıyla paylaşılmıştır. Daha sonra üç araştırmacı bir araya gelip bu makaleler üzerinde ortak bir görüşü verdikten sonra makalelerin kodlama süreci tamamlanmıştır.

2.5 Veri Analizi

Makalelerin kodlanma süreci tamamlandıktan sonra veri analizine geçilmiştir. Kodlanan her bir değişken içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde birbirinden bağımsız olan tüm çalışmalar incelenmiş, bu çalışmalar yazar bilgilerine, katılımcı özelliklerine, araştırma yöntem ve desen bilgilerine ve çalışılan konu alanlarına ilişkin elde edilen verileri açıklayabilecek temalar geliştirilmiştir. Daha sonra, bu temalara dahil olan araştırmaların, araştırmacıların ve/veya katılımcıların sayıları bu temalara eklenerek frekanslar ve yüzdeler belirlenmiştir (Ültay vd., 2021). Elde edilen frekans ve/veya yüzdeler kullanılarak analiz sonuçları görsel olarak şekiller ve/veya grafikler üzerinde gösterilerek açıklanmıştır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Konu alanlarına ilişkin içerik analizinden sonra, ayrıca, çalışmalara daha bütüncül bir açıdan bakmak amacıyla bir sözcük bulutu hazırlanmıştır. Öncelikle 204 çalışmanın tamamının başlığı ve anahtar sözcükleri tek tek kopyalanmış ve ardından kelime işlemciye yapııştırılmıştır. Kopyalanıp yapıştirilerek bir araya getirilen bu sözcükler bir sözcük bulutu üreticisine aktarılmıştır. Oluşturulan sözcük bulutu, çalışmaların konu alanlarına ilişkin bulguların yanı sıra, analizde ele alınan diğer tüm değişkenlere ilişkin de bir çerçeve sunmuştur.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, The Journal of Special Education dergisinde son 10 yıl (2013-2022) içerisinde yayımlanmış olan toplam 204 makalenin; (a) yazar bilgilerine, (b) katılımcı özelliklerine, (c) araştırma yöntem ve desen bilgilerine ve (d) çalışılan konu alanlarına ilişkin bilgi edinmek amaçlanmıştır. İzleyen bölümde sırasıyla her bir amaca ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda, grafik ve şekillerden yararlanılmıştır. Şekil ve grafik üzerinde gösterilen bulgular ise yorumlanarak tartışılmıştır.

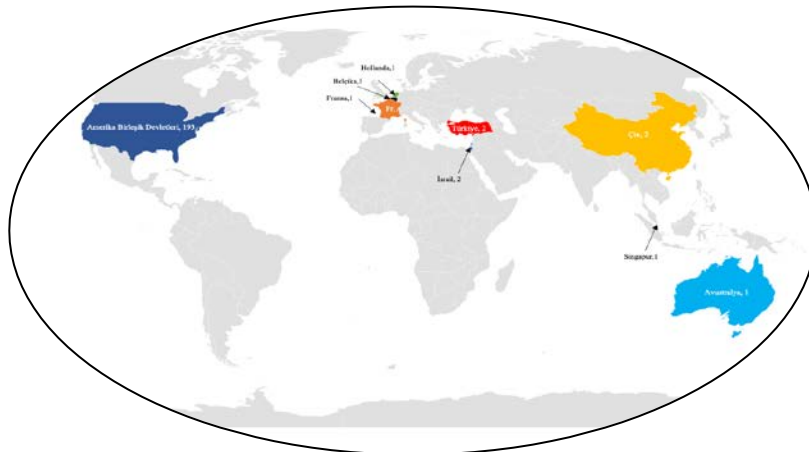
3.1 Yazar Bilgilerine İlişkin Bulgular

Çalışmada yazar bilgilerine ilişkin bulgular; (a) yazarların ülkelerine ve (b) yazarların sayılarına ilişkin bulgular şeklinde iki grupta ele alınmıştır. Yazarların ülkelerine ilişkin bulgular Şekil 1’de görülmektedir. Şekil 1’de de görüldüğü üzere, incelenen 204 çalışma, dokuz farklı ülkeden araştırmacılar tarafından yürütülmüştür; ancak, çalışmaların neredeyse tamamının ($n = 193$; %94,5) Amerika Birleşik Devletleri’nden (ABD) araştırmacılara ait olduğu bulgusu oldukça göze çarpmaktadır. Bulgular, ABD’den araştırmacıları ikiser çalışmayla Türkiye ($n = 2$; %1), İsrail ($n = 2$; %1) ve Çin’den ($n = 2$; %1); daha sonraysa birer çalışmayla Avustralya ($n = 1$; %0.5), Belçika ($n = 1$; %0.5), Fransa ($n = 1$; %0.5), Hollanda ($n = 1$; %0.5) ve Singapur’dan ($n = 1$; %0.5) araştırmacıların takip ettiğini göstermektedir.

Elde edilen bu bulgu, ABD’den yazarlara ait çalışma sayısı açısından şaşırtıcı olsa da ortaya çıkan bu durumu iki şekilde açıklamak mümkündür. Bunlardan birincisi, derginin ABD kaynaklı bir dergi olmasıdır. ABD’nin nüfusu, araştırmalara ayırdığı bütçe, üniversite ve üniversitelerde çalışan bilim insanı sayıları düşünüldüğünde, yayımlanan çalışmaların büyük çoğunluğunun ABD’de gerçekleştirilmiş çalışmalar olması şaşırtıcı bir durum değildir (Görgün & Melekoğlu, 2016; Güçlü & Bayrakçı, 2004). İkincisi de yine derginin ABD kaynaklı olması ve uluslararası bir dergi olmamasıdır. Bu durum, iki şekilde böyle bir tablonun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Dergi, uluslararası bir dergi olmadığından, farklı ülkelerdeki yazarlar dergiye makale gönderme konusunda istekli ve cesaretli davranmamış olabilirler ya da derginin editörleri uluslararası makaleleri dergiye kabul etme konusunda isteksiz ve muhafazakâr bir tutum izlemiş olabilirler.

Şekil 1

Yazarların Ülkelerine Göre Dağılımları

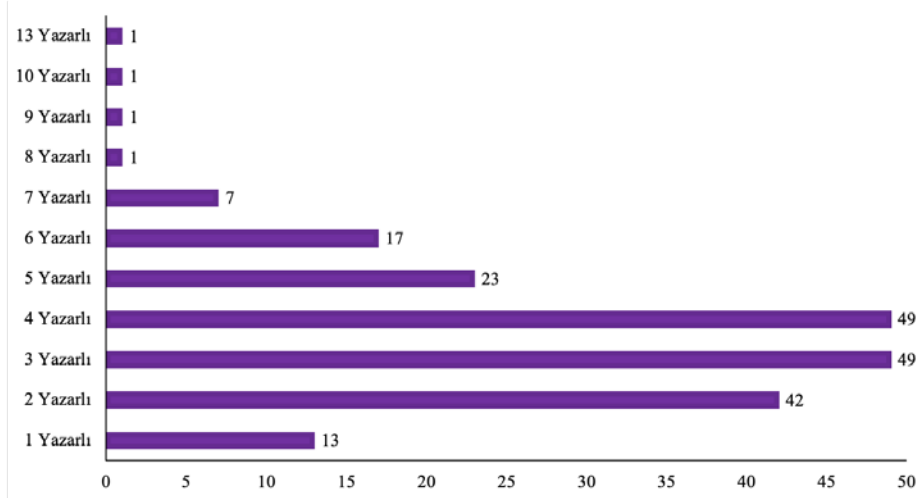


Makale sayısı açısından ABD'yi ikişer çalışmayla Türkiye, İsrail ve Çin; sonrasındaysa birer çalışmayla Fransa, Singapur, Avustralya, Hollanda ve Belçika izlemektedir. The Journal of Special Education dergisinin özel eğitim alanında çok nitelikli bir dergi olduğu ve makale kabul oranının %13.4 olduğu göz önüne alındığında, ABD'yi takip eden ülkelerin başında Türkiye'nin gelmesi göze çarpan bir bulgudur. Bu bulgulara dayalı olarak Türkiye'deki araştırmacıların kaliteli çalışmalar yaptığı, bu çalışmaları uluslararası platformlara taşıdığı ve söz konusu çalışmaları kaliteli dergilerde yayımladığı söylenebilir. Ayrıca, Türkiye'deki üniversitelerde 2010'da 15 olan Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü sayısı, 2021'de 41'e ulaşmıştır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı [ÖSYM], 2022). Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümlerindeki artışa paralel olarak bu bölümlerde çalışan bilim insanlarının sayısının da arttığı düşünüldüğünde, gelecek yıllarda, alandaki bu tür kaliteli dergilerde Türkiye'den daha fazla çalışmanın yayımlanması beklenmektedir.

Çalışmada yazar bilgilerine ilişkin bulguların ikinci kısmı, yazarların sayılarına ilişkin bulgulardır. Çalışmaların yazar sayılarına ilişkin bulgular Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekil 2 incelendiğinde; makalelerin çok büyük bir kısmının ($n = 180$; %88); iki ($n = 42$; %21), üç ($n = 49$; %24), dört ($n = 49$; %24), beş ($n = 23$; %11) ve altı ($n = 17$; %8) yazarlı çalışmalar olduğu görülmektedir. Tek yazarlı çalışmalar ($n = 13$; %6) ile daha büyük araştırmacı gruplarıyla ($n > 7$) yapılan çalışmaların ($n = 11$; %5) ise oldukça sınırlı sayıda olduğu, çalışmanın öne çıkan önemli bulgulardandır. Pek çok alan için de geçerli olduğu üzere, özel eğitim alanı da iş birliği içinde ve ekiple çalışılması gereken, pek çok disiplinden araştırmacının ilgi alanına giren bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla, araştırmacı sayısına ilişkin elde edilen bu bulgu, beklenen bir yapıdadır. Ancak söz konusu bulgu, Türkiye'deki durumdan oldukça farklıdır. Örneğin, Güner-Yıldız ve diğerleri (2016) tarafından beş Türk dergide yayımlanan özel eğitim alanındaki makalelerin incelendiği bir çalışmada, makalelerin %59'unun tek yazarlı, %34'ünün iki yazarlı ve %7'sinin üç ve daha çok yazarlı olduğu bulunmuştur. ABD'de çok yazarlı makaleler fazlayken, Türkiye'de tek yazarlı makalelerin sayısının ciddi oranda fazla olması, Türkiye'deki akademik yükselme ölçütleriyle açıklanabilir. Örneğin, Üniversiteler Arası Kurul'un doçentlik unvanı almak için belli bir dönem aralığında, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alanında SSCI indekslerinde taranan dergilerde yayımlanmış tek yazarlı makale şartı ya da bazı üniversitelerin doçentlik ya da profesörlük atamalarında başlıca eser olarak tek yazarlı makale şartları bu ölçütler için örnek olabilir.

Şekil 2

Çalışmaların Yazar Sayısına Göre Dağılımları



3.2 Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmada katılımcıların özelliklerine ilişkin bulgular; (a) özel gereksinimi olan katılımcılara ilişkin bulgular ve (b) özel gereksinimi olmayan katılımcılara ilişkin bulgular şeklinde iki grupta ele alınmıştır. Özel gereksinimi olan katılımcıların tanılarına ilişkin bulgular Şekil 3'te, yaşlarına ilişkin bulgular Şekil 4'te yer almaktadır. Derleme kapsamına alınan tüm çalışmalar incelendiğinde, 204 çalışmanın 162'sinde katılımcıların özel gereksinimi olan bireyler olduğu görülmektedir. Şekil 3'te de yer verildiği gibi, dergide son 10 yıl içerisinde yayımlanan çalışmaların %25'inin ($n = 41$) katılımcıları otizm spektrum bozukluğu olan, %20'sinin ($n = 33$) katılımcıları zihinsel yetersizliği olan ve %15'inin katılımcıları ($n = 25$) öğrenme güçlüğü olan bireylerdir. Bu bireyleri ise %7 ($n = 12$) ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, %6 ($n = 10$) ile çoklu yetersizliği olan ve %5,5 ($n = 9$) ile görme yetersizliği olan ve %5 ($n = 8$) ile duyu ve davranış bozukluğu olan bireyler izlemektedir. Dergide son 10 yıl içerisinde, işitme yetersizliği olan ($n = 5$), dil ve konuşma bozukluğu olan ($n = 3$), fiziksel yetersizliği olan ($n = 3$), diğer sağlık sorunları olan ($n = 3$) ve risk grubunda olan ($n = 2$) bireylerle yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışmaların %5'indeyse ($n = 8$) tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan bireylerin aynı anda katılımcı olarak yer aldıkları dikkat çekmektedir.

Şekil 3'te de görüldüğü gibi, incelenen çalışmalardaki en yaygın katılımcı grubu, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan bireylerdir. Ortaya çıkan bu dağılımı, özel gereksinim gruplarının genel popülasyon içindeki yaygınlıklarıyla açıklamak mümkündür. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) verilerine göre, çocuklar da dahil olmak üzere dünya genelinde 1.3 milyar insanın yetersizlik (engelli) tanısı olduğu tahmin edilmektedir. Bu sayılar, dünya nüfusunun yaklaşık %16'sının ve yine yaklaşık altı kişiden birinin önemli/ciddi düzeyde bir yetersizliğe sahip olduğunu göstermektedir (WHO, 2022). ABD Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2023) verilerine göre 8 yaşındaki her 1000 çocuktan 27.6'sı otizm spektrum bozukluğu tanısı almaktadır. Yaygınlıkla ilgili daha eski bir araştırmanın bulguları da ABD'de yaşayan 8 yaşındaki her 1000 çocuktan; 13'ünün zihinsel yetersizlik, 3,5'inin serebral palsi, 1,4'ünün işitme yetersizliği ve 1,3'ünün ise görme yetersizliği tanısı aldığını ortaya koymaktadır (Van Naarden Braun vd., 2015). Öğrenme güçlüğü olan çocukların yetersizlik tanısı alan çocuklar arasındaki yaygınlığı da oldukça fazladır. Örneğin, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ABD'de Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimini Geliştirme Yasası (Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA]) kapsamında özel eğitim hizmeti alan 3-21 yaş arası çocukların sayısı 7.2 milyon ve tüm devlet okulundaki çocukların yaklaşık %15'i kadardır. Özel eğitim hizmeti alan çocuklar arasında en yaygın özel gereksinim kategorisi ise %33'lük dilimle öğrenme güçlüğüdür (National Center for Education Statistics [NCES], 2022). Daha önce de vurgulandığı gibi, incelenen çalışmalardaki katılımcı tanıları, özel gereksinim gruplarının genel popülasyon içindeki yaygınlıklarıyla benzerlik göstermektedir. Buna karşın dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların genel popülasyon içindeki yaygınlıkları ile çalışmalarda yer alma oranları önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Yanık ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında da mevcut çalışmanın bulgularıyla uyumlu bir şekilde, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin araştırmalarda daha fazla yer aldığı görülmüştür. Benzer şekilde yapılan bir başka çalışmada da otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin araştırmalara daha sık katıldığı belirlenmiştir (Clarke & Dunlap, 2008).

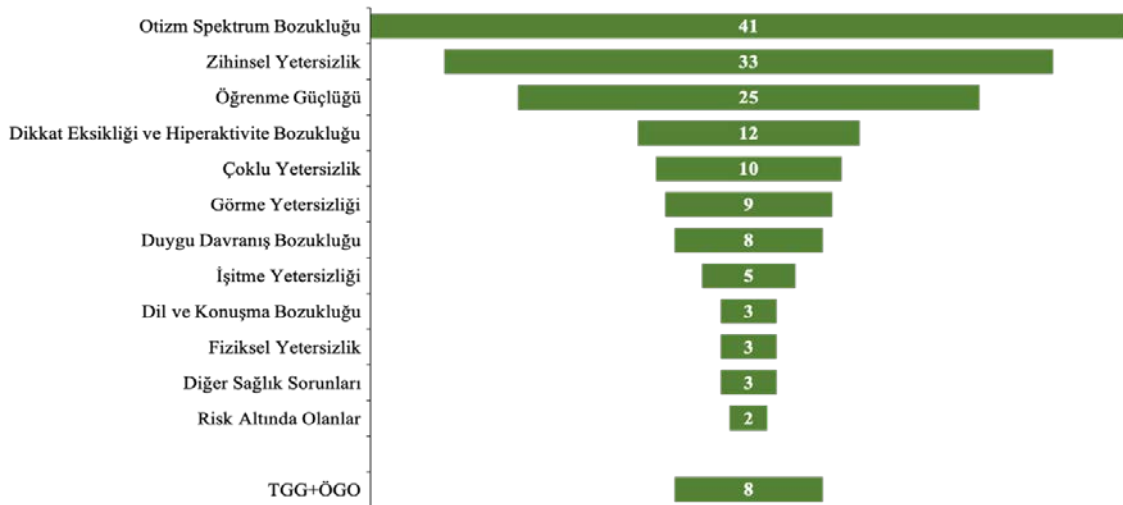
Bu bulgular arasında dikkat çeken diğer bir durum ise, katılımcıların tümünün ya yetersizlik tanısı almış olmaları ya da yetersizlik tanısı açısından risk grubunda olmalarıdır. Son 10 yıl içinde dergide yayımlanan çalışmalarda özel ya da üstün yetenekli olarak tanılanmış katılımcılara rastlanmamıştır. Hem Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası'nda (No Child Left Behind Act [NCLB], 2001) hem de Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimini Geliştirme Yasası'nda (IDEA, 2004) özel eğitim hizmeti alacak bir özel gereksinim grubu olarak özel ya da üstün yetenekli çocuklar da yer almaktadır. Ancak bu yasaların sıklıkla yetersizliği olan çocuklara odaklandığı (Beisser, 2008), özel ya da üstün yetenekli çocuklara yeterince önem vermediği, hatta

bu çocukları geride bıraktığına dair çeşitli eleştiriler de bulunmaktadır (Kaplan, 2004). Hatta, Engelli Bireyler Eğitimi Geliştirme Yasası'nın (IDEA, 2004) çoğunlukla yetersizliği olan çocuklara odaklandığı da bilinmektedir. Ayrıca, bazı çalışmalarda, ABD'deki özel ya da üstün yetenekli çocukların giderek daha az özel eğitim hizmeti aldıkları da öne sürülmektedir (Beisser, 2008). Türkiye'de yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ise özel gereksinimi olan birey, "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmakta ve "özel yetenekli birey" terimiyle, özel ya da üstün yetenekli çocuklar da bu tanım kapsamında ele alınmaktadır. Bu bilgiler ışığında, odağı özel eğitim olan The Journal of Special Education dergisinde son 10 yılda yayımlanan çalışmalarda katılımcı olarak özel ya da üstün yetenekli çocukların olmaması şaşırtıcı bir bulgu gibi görünmektedir.

Şekil 4'te, özel gereksinimi olan katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular gösterilmektedir. Çalışmada özel gereksinimi olan katılımcıların yaşları dört temel grup altında kodlanmıştır. Buna göre yaş gruplamaları; okul öncesi dönemi (3-6 yaş), okul çağı dönemi (7-11 yaş), ergenlik dönemi (12-18 yaş) ve yetişkinlik dönemi (18 yaş üstü) olacak şekilde, gelişim dönemleri dikkate alınarak yapılmıştır. Dergide yayımlanan betimsel, bağıntısal, grup deneysel ya da nitel araştırmalarda katılımcıların yaşları genellikle ortalama ve ranj olarak rapor edildiğinden, katılımcıların yaşları belirlenirken tüm araştırmalar dikkate alınamamıştır. Bu kapsamda çoğunlukla, yaşı doğrudan ve tek tek rapor edilen ve tek-denekli deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülen çalışmalar dikkate alınmıştır. Bu değerlendirme yapılırken, toplamda 72 katılımcı analize dahil edilmiştir.

Şekil 3

Özel Gereksinimi Olan Katılımcıların Tanılarına Göre Dağılımları^{3,4*}*

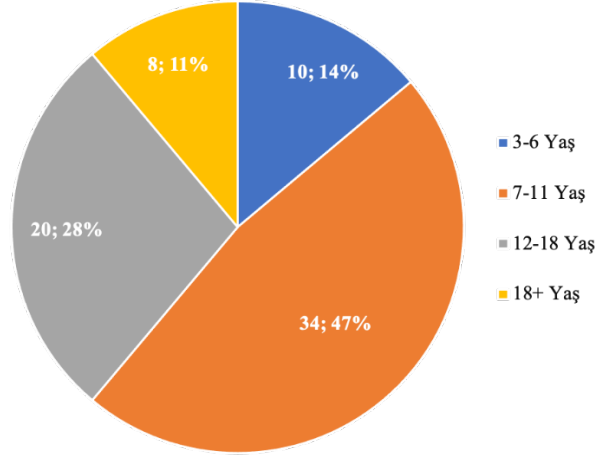


³TGG: Tipik gelişim gösteren

⁴ ÖGO: Özel gereksinimi olan

Şekil 4

Özel Gereksinimi Olan Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları (n = 72)



Şekil 4'te de görüldüğü üzere, çalışmaların dörtte üçü (n = 54; %75), ilkökul ve ortaokul dönemini kapsayan 7-18 yaş arasındaki katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi dönem ile yetişkinlik döneminde yürütülen çalışmalar sınırlıdır ve bu bulgu, oldukça beklendiktir. Pek çok çocuk, erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-3 yaş arasındaki dönemde, ya henüz fark edilmemiş ve özel gereksinim tanısı almamış olmakta ya da bu farklılığın belirlenmesine yönelik çeşitli değerlendirmelerin yapıldığı bir dönemi yaşamaktadırlar. Down sendromu, mikrosefali ya da serebral palsi gibi doğuştan tanılanan yetersizlik grupları olması durumunda da ya bu yaş grubundaki çocukların eğitimi evde devam ettiği için kurumlarda bu çocuklara ulaşamamakta ya da çocuklar çok küçük oldukları ve beslenme, temizlik ve uyku gibi birincil gereksinimlerinin anında giderilmesi gerekliliği nedeniyle araştırmalara katılamamaktadırlar. Dolayısıyla, 0-3 yaş arasındaki çocuklarla yapılmış çalışmalara rastlanmamış olması, 3-6 yaş arasındaki çocuklarla yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olması beklendik bir durum gibi görünmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda incelendiğinde Yanık ve diğerlerinin (2023) çalışmasında da en fazla ilkökul çağı çocuklarını kapsayan 7-12 yaş arasındaki çocuklarla çalışıldığı, sonrasında 0-6, 13-18 ve 18 yaş ve üzeri katılımcılarla çalışıldığı görülmüştür. Diğer bir çalışmada da benzer bir şekilde en fazla katılımcının ortaokul kademesinden olduğu, onu sırasıyla ilkökul ve okulöncesi kademesindeki katılımcıların takip ettiği belirlenmiştir (Sinclair vd., 2018).

İncelenen derginin hem adı hem de odağı özel eğitimidir. Pek çok ülkede, özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu en üst yaş 18-22 arasında değişmektedir. Özel gereksinimi olan 18-22 yaştan büyük kişilerden çok az bir kısmı lise sonrasında eğitime devam etmekte ve bir üniversiteden mezun olabilmektedir. Örneğin ABD'de tipik gelişen bireylerin %23'ü bir üniversiteden mezun olabilirken, özel gereksinimi olan bireylerin yalnızca %12'si bir üniversiteden mezun olmaktadır (Dowrick vd., 2005). Bu oranlar da lise sonrası eğitime devam eden bireylere erişme ve araştırma yapma olasılığını azaltmaktadır. Lise sonrasındaki ilk sekiz yıl içinde bir işte tam zamanlı olarak çalışan özel gereksinimi olan bireylerin oranı ise %67'dir ve bu bireylere erişmek ve araştırma yürütmek de oldukça güçtür. Özel gereksinimi olan bireylerin tanısı zihin yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olduğunda hem okullaşma hem de istihdam açısından söz konusu bu oranlar daha da azalmaktadır (Newman vd., 2011). Durum böyle olunca da yetişkinlerle yapılan araştırmalar neredeyse yok denecek kadar azdır.

Çalışmada katılımcıların özelliklerine ilişkin bulgulardan ikincisi, özel gereksinimi olmayan katılımcılara ilişkin bulgulardır. Özel gereksinimi olmayan katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 5'te, gösterilmektedir. Toplamda 73 çalışmanın özel gereksinimi olmayan katılımcılarla yürütüldüğü görülmektedir. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun katılımcılarını

öğretmenler ($n = 33$; %45) ve ebeveynler ($n = 20$; %28) oluşturmaktadır. Öğretmenler ve ebeveynleri sırasıyla okul yöneticileri ($n = 12$; %17), yardımcı personeller ($n = 6$; %8), dil ve konuşma terapistleri ($n = 1$; %0,5) ile bakıcılar ($n = 1$; %0,5) takip etmektedir. Yanık ve diğerlerinin (2023) çalışması özel gereksinimi olmayan katılımcılar özelinde incelendiğinde, özel gereksinimi olmayan katılımcıların büyük çoğunluğunun mevcut araştırmayla paralel bir şekilde sırasıyla öğretmen ve aile bireylerinden oluştuğu görülmektedir. Özel gereksinimi olan katılımcıların yer aldığı çalışmalar (162) ile özel gereksinimi olmayan katılımcıların yer aldığı çalışmalar birleştirildiğinde, çalışma sayısı toplamı, toplam çalışma sayısını (204) aşmaktadır. Bunun sebebi, özel gereksinimi olan katılımcıların yer aldığı çalışmalarda, aynı anda birden fazla katılımcı grubunun çalışmada yer almasıdır (ör., öğretmenler ve okul yöneticileri).

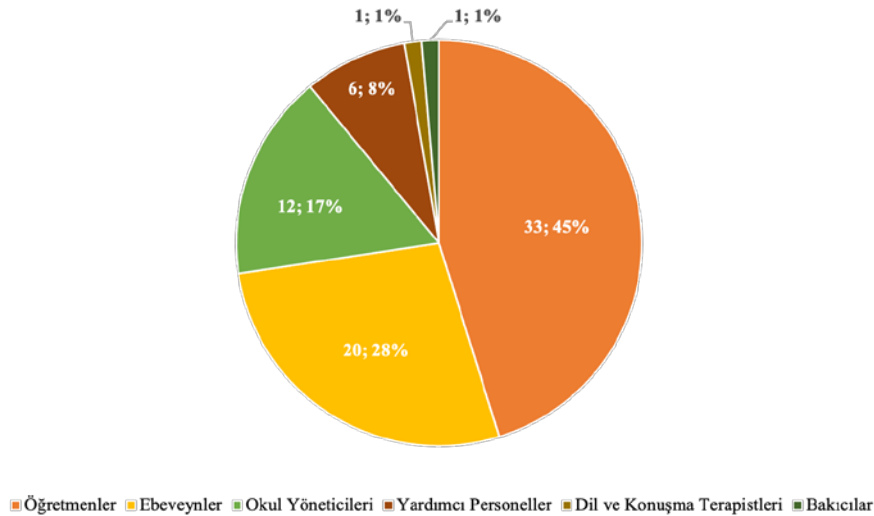
Eğitim söz konusu olunca, öğrencilerden sonra akla ilk gelen katılımcılar öğretmenler ve okul personelidir. Derginin özel eğitim dergisi olduğu dikkate alındığında, katılımcıların %71'inin öğretmenler, okul yöneticileri, yardımcı personel ile dil ve konuşma terapistleri gibi eğitim personeli olması beklendik bir durumdur. Eğitim personelinin ise çocukların gerek birincil gereksinimlerinin karşılanmasında gerekse eğitimlerinde önemli rol oynayan ebeveynler ve bakıcılar (%29) takip etmektedir. Ayrıca, Şekil 3'te de görüldüğü üzere, sekiz çalışmada özel gereksinimi olan bireylerin yanı sıra, tipik gelişim gösteren bireyler de katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcı açısından dikkat çeken bir bulgu, özel gereksinimi olan bireyler için önemli paydaşlardan olan sağlık personeli (ör. doktor, hemşire, diyetisyen) ve rehabilitasyon personeliyle (ör. fizyoterapist, ergoterapist, psikoterapist), bu bireylere yönelik diğer hizmetlerin sunulmasında rolü olan hak savunucuları (ör. avukat, sosyolog) ve politika yapımcıların (ör. bürokratlar, yerel yönetim yetkilileri) katılımcı grubu içerisinde yer almamış olmasıdır.

3.3 Araştırma Yöntem ve Desenlerine İlişkin Bulgular

The Journal of Special Education dergisinde son 10 yıl içerisinde yayımlanan çalışmaların; araştırma yöntem ve desenleri de değerlendirilmiştir. Çalışmalar öncelikle, araştırma yöntemlerine göre; (a) nicel araştırmalar, (b) nitel araştırmalar, (c) derlemeler ve (d) karma araştırmalar şeklinde sınıflandırılmış ve Şekil 6'da görsel olarak ortaya konmuştur. Yönteme göre sınıflamanın ardından, her bir araştırma yöntemi de kendi içinde kullanılan desene göre ayrıca yeniden sınıflandırılmış ve grafikler üzerinde görselleştirilmiştir.

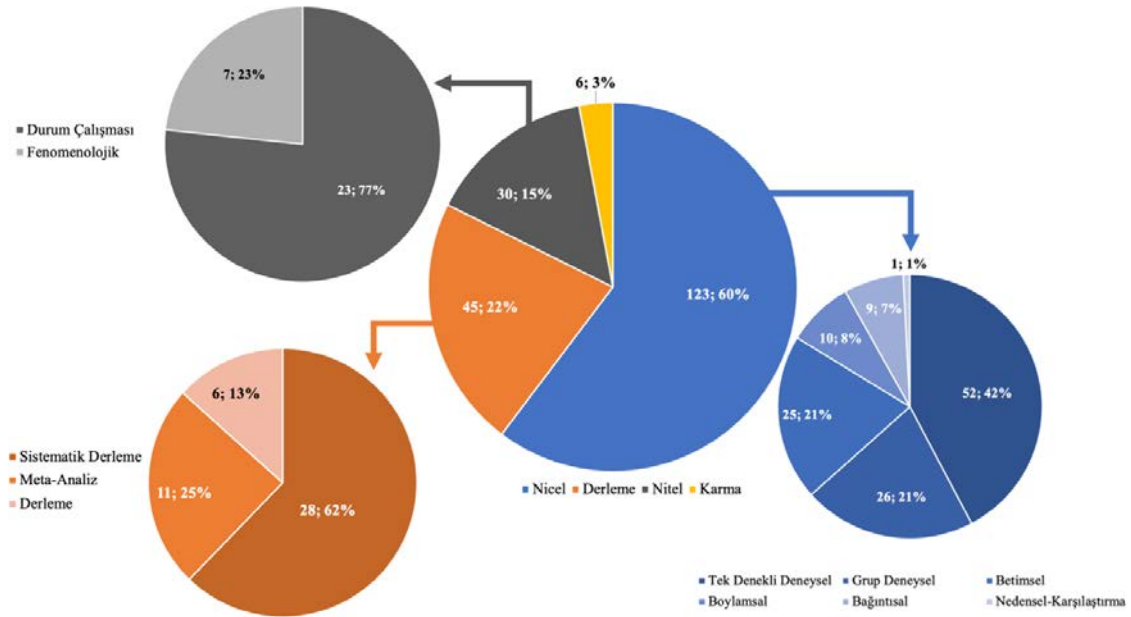
Şekil 5

Özel gereksinimi olmayan katılımcıların dağılımları ($n = 73$)



Şekil 6

Çalışmaların Araştırma Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımları



Kullanılan araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde; çalışmaların yarısından fazlasında nicel araştırma yöntemi kullanıldığı ($n = 123$; %60) görülmektedir. Nicel araştırmaları %22'lik ($n = 45$) bir oranla derlemeler ve %15'lik ($n = 30$) oranla nitel araştırmalar izlemektedir. En az kullanılan araştırma yöntemi karma araştırmalardır ($n = 6$; %4). Nicel araştırmalarda, çalışmaya başlamadan önce hipotezler ve araştırma soruları önceden bellidir. Öne sürülen hipotezler test edilebilir olduğu, gözlenebilir ve ölçülebilir veriler toplandığı, büyük ölçüde nesnel bulgulara erişildiği ve büyük bir katılımcı grubundan veri toplanıp, elde edilen bulgular evrene daha kolay genellenebildiği için (Mills ve Gay, 2019) pek çok araştırmacı tarafından nicel araştırmalar tercih edilmiş olabilir. Nicel araştırma yöntemleri ayrı şekilde ele alındığında da %42'si ($n = 52$) tek-denekli deneysel, %21'i ($n = 26$) grup deneysel olmak üzere çalışmaların %63'ünde deneysel desenlerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Önceki araştırmalar da mevcut çalışmanın bulgularıyla benzer bir şekilde özel eğitim alanında yapılan nicel çalışmaların çoğunluğunda tek denekli deneysel desenlerin kullanıldığını göstermektedir (Güner-Yıldız vd., 2016; Sakallı-Demirok vd., 2015; Sanetti vd., 2012).

Özel gereksinimi olan bireylere etkili ve kaliteli eğitim sunma gerekliliği ve çabası, deneysel araştırmaları da beraberinde getirmektedir. Araştırmacılar, yeni geliştirilen ya da revize edilen bir müfredatın, uygulamanın ya da öğretim yöntem ve tekniğinin eğitim ortamlarında kullanımını yaygınlaştırmadan önce etkili olup olmadığını incelemekte (Yılmaz-Yenioğlu & Melekoğlu, 2021), birbirine benzer olanların etkilerini karşılaştırmakta ve bulgulara dayalı olarak etkili olanların eğitim ortamlarında kullanımını önermektedirler. Bu etkiyi ortaya koymak amacıyla da araştırmacılar deneysel desenleri kullanmaktadırlar. Teması ve adı özel eğitim olan bir dergide de bu durum beklendik bir bulgudur. Deneysel araştırmaların kullanımı açısından öne çıkan temel bulgu, deneysel araştırmalar kendi içinde değerlendirildiğinde, çalışmaların üçte ikisinde tek-denekli deneysel araştırma desenlerinin kullanılmış olmasıdır. Özel gereksinimi olan bireylerle yürütülecek grup deneysel araştırmalarda çeşitli özellikler bakımından birbirine benzeyen çok sayıda katılımcıya erişip deney ve kontrol grubu oluşturmak zordur. Ayrıca grup deneysel araştırmalarda grup ortalamaları dikkate alındığı için katılımcıların bireysel performansları ve ilerlemeleri görülmemektedir (Mills & Gay, 2019; Şahin, 2022). Bu nedenle de özel gereksinimi olan bireylerle yürütülen deneysel çalışmalarda çok büyük oranda tek-denekli

deneysel araştırmalar tercih edilmekte (Tekin-İftar, 2017), bu tercihlerle doğru orantılı olarak da özel eğitim alanında yayın yapan dergilerdeki tek-denekli deneysel araştırmaların oranı artmaktadır.

Araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde, ikinci sırada 45 (%22) alışmayla derlemeler gelmektedir. Derleme, ilgili konuda yoğun çalışmaları bulunan deneyimli yazarlarca yapılan bir durum değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyükafşar, 2017). Anlatı derlemeleri, odaklanmış derlemeler, hızlı derlemeler ve sistematik derlemeler şeklinde farklı derleme türleri vardır (Dickson vd., 2017). Bazı kaynaklarda da derlemeler en temel şekliyle, sistematik derlemeler ve sistematik olmayan derlemeler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Yılmaz, 2021). Meta-analizler de süreci yürütme açısından sistematik derlemeler ile aynı basamakları izledikleri için derlemeler sınıflamasında yer almaktadır ve bu çalışmada da meta-analizler derlemeler kapsamında ele alınmıştır.

İncelenen makalelerin 28'i (%62) sistematik derleme, 11'i meta-analiz (%25) ve altısı (%13) sistematik olmayan derleme türünde yazılmıştır. Sistematik derleme, belli bir konuda bilgi vermek ve belli araştırma sorularına ilişkin kanıt elde etmek, ayrıca elde edilen bu kanıtları değerlendirmek ve sentezlemek için tasarlanmış bir literatür taramasıdır. Sistematik derleme, benzer ya da aynı amaca yönelik yapılan çalışmaların bulgularını sentezlemek için kullanılan altın bir standarttır (Dickson vd., 2017). Meta-analiz de birbirinden farklı yerlerde, farklı katılımcı gruplarıyla yapılan ve aynı amaca hizmet eden araştırmaların bulgularının bir araya getirilip ortaya çıkan sonuçların sayısal olarak tablo ve grafiklerle okuyucuya aktarıldığı bir araştırma yöntemidir (Karaçam, 2013). Meta-analiz, benzer araştırma bulgularını bir araya getirip nicel analizler yoluyla ortaya koymasını yönüyle, sistematik derlemelerden farklılaşır (Crocetti, 2016; Paul & Barari, 2022). Özel gereksinimi olan bireylerin heterojen özelliklere sahip olduğu düşünöldüğünde (Gönöldaş & Gümöşkaya, 2022), meta-analizler aynı tür çalışmaları bir araya getirerek ortak bir göröş ortaya koymaya çalışmaktadır. Sistematik derleme, meta-analiz ve sistematik olmayan derleme türündeki çalışmaların yüzdeler açısından, nicel araştırmalardan hemen sonra gelmesi dikkat çekici bir bulgudur. Çalışmanın bu bulgusu alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla çelişmektedir. Önceki alışmalar incelendiğinde, özel eğitim alanında nicel araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmaların ardından en fazla nitel araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmaların geldiği görölmektedir (Güner-Yıldız vd., 2016; Sakallı Demirok vd., 2015; Ahram vd., 2021). Son 10 yıllık süre içerisinde derleme makalelerinde bu kadar hızlı bir artış olmasının iki nedeni olduğu varsayılabilir. Bunlardan birincisi, özel eğitim alanının yeterince araştırma birikiminin olduğu bir alan olması ve yapılacak olası sistematik derlemeler ya da meta-analizlerle alanyazındaki boşluğun ortaya konup bu boşluğu gidermek için yeni araştırmalar tasarlama gereği duyulmasıdır (Paul & Barari, 2022). İkinci varsayım ise, 2019'da Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkararak tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını nedeniyle, uygulama ortamlarında araştırma yapmanın mümkün olmaması ve bu süreçte araştırmacıların sistematik derleme ve meta-analizlere yönelmesidir. Bu varsayımı destekleyen en önemli bulgu da dergideki derleme ve meta-analiz türündeki makalelerin çoğunlukla 2020, 2021 ve 2022 yıllarında yayımlanmasıdır.

Nitel araştırma yöntemleri ise %15'lik bir dilimle The Journal of Special Education dergisinde son 10 yıl içerisinde yayımlanan makalelerde kullanılan yöntemler arasında üçüncü sıradadır. Nitel araştırma yöntemleri arasında, fenomenolojik desen ile karşılaştırıldığında ($n = 7$; %23), durum çalışması deseninin oranı ($n = 23$; %77) arpıcı şekilde fazladır. Durum alışması deseniyle yürütölen araştırmalar, fenomenolojik desenle yürütölen araştırmaların tam olarak üç katı kadardır. Farklı yetersizlik grubundaki bireylerin ve bu gruptaki her bir üyenin kendine özel bir yaşam öyküsü vardır (Aktaş vd., 2020). Durum alışması deseni, özel gereksinimi olan bireylerle çalışan uzmanların ve özel gereksinimi olan bireylerin ya da ailelerinin yaşadıkları olaylara ve durumlara farklı yerlerden bakma ve bu olayları ya da durumları derinlemesine inceleme olanağı sağlar (Creswell, 2018). Fenomenolojik desen ise bir olay, kavram ya da fenomen ile ilgili olarak araştırmaya katılan herkesin ortak deneyimlerinin altında yatan esas

mantığı ortaya çıkarmayı hedefler ve var olan durumun anlaşılmasına hizmet eder (Yıldırım & Şimşek, 2021). Birbirlerinden çok farklı özellikler gösteren ve farklı yaşam öykülerine sahip özel gereksinimi olan bireyler söz konusu olduğunda, olayları daha derinlemesine inceleme ve anlama fırsatı sunması nedeniyle araştırmalarda fenomenolojik desen yerine durum çalışması deseni tercih edildiği düşünülmektedir. Yanık ve diğerlerinin (2023) çalışmasında da benzer bulguların olduğu göze çarpmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmaların sırasıyla durum çalışması deseni, fenomenolojik desen ya da eylem araştırması desenleriyle tasarlandığı görülmektedir. Mevcut çalışmada eylem araştırması deseniyle tasarlanan bir çalışmaya rastlanmamış olsa da durum çalışması deseni ile fenomenolojik desenin sıklıkla tercih edildiği görülmüştür.

Araştırma yöntemleri sıralamasında en son sırayı ise %3'lük bir oranla karma yöntemler araştırmalarının aldığı gözlenmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Doğan ve diğerlerinin (2022) çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar 2010 ile 2020 arasında Türkiye'deki Özel Eğitim Anabilim Dallarında karma yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında 10 yıl içerisinde sadece 26 lisansüstü tezte bu yöntemin kullanıldığını belirtmişlerdir. Karma yöntemler araştırmaları, bir çalışmada nitel ve nicel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve niyetli olarak bütünleştirilmesi içeren araştırma yöntemleridir. Karma araştırmalar başta Türkiye olmak üzere son yıllarda tüm dünyada da giderek artan bir ilgi görmektedir (Toraman, 2021). Bu yöntemle tasarlanan araştırmalarda veri toplama ve analiz şekilleri çeşitlendirildiği için (Creswell, 2017) özel gereksinimi olan bireylerle ilgili daha fazla bilgi elde edilebilir. The Journal of Special Education dergisinde de son 10 yıl içerisinde yayımlanan makalelerde diğer araştırma yöntemlerine kıyasla karma yöntemler araştırmalarının sınırlı oranda kullanılmasını, yöntemin tarihsel geçmişinin nispeten daha kısa olması, araştırmacıların yöntemle ilişkin yeterliklerinin sınırlı olması, yöntemin daha fazla zaman ve kaynak gerektirmesi gibi nedenlerle açıklamak mümkündür (Creswell ve Plano-Clark, 2018). Ancak gelecekte bu yöntemle tasarlanan araştırma sayılarının giderek artması beklenmektedir.

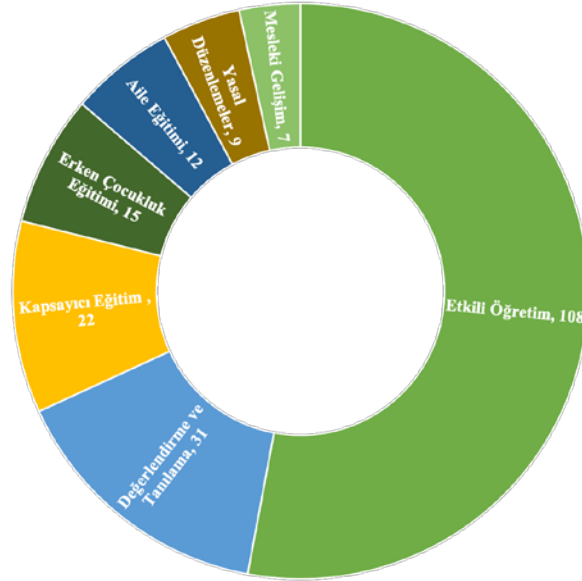
3.4 Çalışılan Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Bu derlemede ele alınan son bulgu, çalışılan konu alanlarına ilişkin bulgulardır. Çalışılan konu alanlarını belirlemek amacıyla öncelikle çalışmaların her birinin özeti ya da tam metni tek tek okunmuş ve çalışmaların konularına yönelik içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda konu alanlarına ilişkin bulgular; (a) etkili öğretim, (b) değerlendirme ve tanılama, (c) kapsayıcı eğitim, (d) erken çocukluk eğitimi, (e) aile eğitimi, (f) yasal düzenlemeler ve (g) mesleki gelişim şeklinde yedi başlık altında sınıflandırılmış ve Şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7'de de görüldüğü gibi, The Journal of Special Education dergisinde son 10 yıl içerisinde yayımlanan çalışmalarda en fazla ele alınan konu, özel gereksinimi olan bireylere farklı beceri ve davranışların öğretimi ve öğretim yaparken kullanılan uygulamaların/yöntemlerin etkililiğidir ($n = 108$). Etkili öğretim konusunu sırasıyla değerlendirme ve tanılama ($n = 33$) ile kapsayıcı eğitim uygulamaları ($n = 22$) konuları izlemektedir. En az sayıdaki çalışmalar ise erken çocukluk eğitimi ($n = 15$), aile eğitimi ($n = 12$), yasal düzenlemeler ($n = 9$) ve mesleki gelişim ($n = 7$) konularıdır. Özel eğitim hizmetlerinin temel amacı, özel gereksinimi olan bireylerin yaşamlarını bağımsız bir şekilde yürütebilmeleri için onlara gerekli olan akademik, sosyal ve toplumsal becerilerin öğretimidir (MEB, 2020). Bu amaç göz önüne alındığında, özel gereksinimi olan bireylere akademik, sosyal ve toplumsal becerilerin öğretiminin hedeflendiği çalışmaların diğer konu alanlarına göre daha fazla çalışılmış olması şaşırtıcı bir durum değildir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki birçok çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Örneğin, Tiryakioğlu'nun (2014), çalışması incelendiğinde öğrencilerin katıldığı araştırmaların konu alanlarının çoğunlukla yöntem ve programların etkililiğiyle ilgili çalışmalar üzerine odaklandığı belirlenmiştir. Sinclair ve diğerlerinin (2018) yaptığı benzer bir çalışmada da incelenen makalelerin %46,3'ünün öğretim alanında yapıldığı ve mevcut çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Şekil 7

Çalışmaların Konu Alanlarına Göre Dağılımları



Arada ciddi bir fark olsa da incelenen konu alanları arasında ikinci sırada, 31 çalışmayla değerlendirme ve tanılama konusu gelmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinin başlangıç noktasının değerlendirme ve tanılama süreci olduğu düşünüldüğünde, bu tablo da olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. Byrd ve Alexander (2020) özel gereksinimli öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için öğretmenler arasında hangi bilgi ve beceriler geliştirilmeli sorusundan hareketle yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin en fazla değerlendirme ve değerlendirme sonucuna göre uygun beceri ya da davranışların öğretiminde desteğe gereksinim duyduklarını görmüşlerdir. Araştırmaların, sahada çalışan uzmanların gereksinim duyduğu alanda yoğunlaştığı düşünüldüğünde, The Journal of Special Education dergisinde en fazla ele alınan konu, özel gereksinimi olan bireylere farklı beceri ve davranışların öğretimi ve öğretim yaparken kullanılan uygulamaların/yöntemlerin etkililiği, daha sonra ise değerlendirme ve tanılama olması şaşırtıcı bir durum değildir. Özel eğitimin temel çalışma konuları arasında yer alan; kapsayıcı eğitim, erken çocukluk eğitimi ve aile eğitimi konuları da benzer oranlarda çalışılan konular olmuştur. Yasal düzenlemeler ve mesleki gelişim konu alanlarındaki çalışmalar ise oldukça sınırlıdır.

Sakallı Demirok ve arkadaşlarının (2015) çalışmalarında da benzer şekilde özel eğitim hakkındaki yasal politikalar ve özel gereksinimli bireylerin hakları en az çalışılan konular arasında yer almıştır. Özel gereksinimli bireylerin haklarını korumak ve bu bireylerin gereksinim duyduğu hizmetlere erişmesi için yasal mevzuatı geliştirmek için bu konu alanında da gerekli çalışmalar yapılması önemle gerekmektedir. Konu alanlarına ilişkin içerik analizinden sonra, çalışmalara daha bütüncül bir açıdan bakmak amacıyla bir sözcük bulutu hazırlanmıştır. Çalışmaların başlığını ve anahtar sözcüklerini kapsayan bu sözcük bulutu Şekil 8'de görülmektedir. Söz konusu sözcük bulutu, çalışmaların konu alanlarına ilişkin bulguların yanı sıra, analizde ele alınan diğer tüm değişkenlere ilişkin de bir çerçeve sunmuştur.

Şekil 8'deki sözcük bulutu, The Journal of Special Education dergisinde son 10 yılda yayımlanan çalışmaların katılımcıları, araştırma yöntemleri ve özellikle konuları hakkında oldukça net bir fikir vermektedir. Sözcük bulutunda yer alan sözcüklerin büyüklüğü ile bu sözcüklerin başlıklarda ya da anahtar sözcüklerde yer alma sıklığı arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, sözcüklerin yazı boyutu ne kadar büyükse, bu sözcüklerin

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, The Journal of Special Education dergisinde son 10 yılda yayımlanan çalışmaların yazar sayısı ve ülkeleri, katılımcıların özellikleri, araştırma yöntem ve desenleri ile çalışılan konu alanları gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiş olup özel eğitim araştırmalarındaki güncel eğilimler ortaya konmuştur. Son 10 yıl içerisinde çok çeşitlilik göstermekle birlikte özel eğitim araştırmalarının tamamına yakınının ABD menşeli olduğu görülmektedir. Bu bulgu, derginin makale gönderilen ülke dağılımını ve makalelerin reddedilme gerekçelerini belirlemesi için bir fırsat olabilir. Başka bir ifadeyle, dergide yayımlanan makalelerin çoğu ABD'den yazarlara aitse ve diğer ülkelerden gelen makaleler sıklıkla reddediliyorsa, bu durum dergi yönetimine bu eğilimi anlamak ve gerekirse değiştirmek için bir fırsat sunabilir. Ayrıca derginin, makalelerin reddedilme nedenleri üzerinde düşünme ve yayın politikalarını gözden geçirme şansı olabilir. Bu da derginin daha geniş bir coğrafi çeşitliliği teşvik etmek ya da değerlendirme süreçlerini daha adil hale getirmek için adımlar atma fırsatı anlamına gelebilir. Çoğu çalışmanın katılımcısı, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan bireylerdir. Diğer yetersizlik gruplarından bireylerle özellikle hiçbir çalışmada rastlanılmayan özel yetenekli bireylerle yapılacak çalışmaların çeşitlendirilmesi önemli görünmektedir. Diğer yetersizlik gruplarından bireylerle yapılan çalışmalar, farklı gereksinimleri ve deneyimleri anlamak açısından önemli bir katkı sağlayabilir. Ayrıca, özel yetenekli bireylerin de araştırmalara dahil edilmesi, bu grubun öğrenme gereksinimlerinin ve potansiyellerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu tür bir çeşitlendirme, özel eğitim araştırmalarının genel etki ve uygulanabilirliğini artırabilir, çünkü farklı yetersizlik gruplarından gelen bireyler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların anlaşılması, daha etkili ve kapsamlı müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Okul çağındaki çocuklarla yürütülen çalışmalar oldukça fazla olsa da okul öncesi dönemdeki çocuklarla ya da yetişkinlerle yürütülecek çalışmalara daha fazla odaklanılması gerektiği düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminin kritik önemde olduğu ve bu dönemdeki müdahalelerin uzun vadeli etkileri olabileceği alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, özel eğitim araştırmalarının bu yaş gruplarına yönelik genişletilmesi, daha etkili eğitim politikalarının ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Diğer yandan, yetişkinlerle yapılan araştırmaların önemi de göz ardı edilmemelidir. Özellikle özel gereksinimi olan bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları zorlukları anlamak ve onlara daha iyi destek ya da rehberlik sağlamak adına önemlidir. Bu nedenle, araştırmaların yalnızca çocuklara değil, aynı zamanda yetişkin bireylere de odaklanması, özel eğitim alanındaki bilgiyi daha kapsamlı hale getirebilir. Öğretmen ve ebeveynlerin yanı sıra, sağlık personeli ya da hak savunucularının katılımcı olarak yer aldığı çalışmaların artması önemlidir ve bu artışın özel gereksinimli bireylere sunulacak hizmetlerin kalitesini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Sağlık personelinin katılımı, özellikle tıbbi gereksinimleri olan bireylerin daha iyi anlaşılmasına ve bu ihtiyaçlara uygun hizmetlerin planlanmasına yardımcı olabilir. Hak savunucularının katılımı ise bireylerin haklarına saygı gösterilmesi ve adil hizmetlerin sağlanması konusunda kritik bir rol oynayabilir. Ayrıca, farklı paydaş gruplarının bir araya gelerek çalışmalara katılması, çoklu bakış açılarından faydalanılmasına olanak tanır. Bu da özel eğitim hizmetlerinin daha kapsamlı ve etkili bir şekilde tasarlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda, öğretmen ve ebeveynlerin yanı sıra sağlık personeli ve hak savunucularının da aktif olarak dahil edildiği çalışmaların sayısının artırılması, özel eğitim hizmetlerinin kalitesini iyileştirmeye yönelik önemli bir adım olabilir.

İncelenen konuda, araştırmacılara çok daha zengin ve farklı bilgi sağlayan hem nicel hem de nitel yöntemlerin güçlü yanlarını bir araya getiren karma yöntemler araştırmalarının artması da bir gereklilik olarak görülmektedir. Nicel veriler, geniş katılımcı gruplarını temsil edebilirken, nitel veriler bireylerin deneyimlerini derinlemesine anlaşılmasına ve bu deneyimlerin daha iyi değerlendirilmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda gelecekteki özel eğitim araştırmalarında, karma yöntemlerin daha yaygın bir şekilde kullanılması ve bu yöntemlerin avantajlarına

odaklanan çalışmaların artırılması, araştırmacılara daha kapsamlı ve derinlemesine anlayışlar kazandırabilir. Bu, özel eğitim uygulamalarını iyileştirmek ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde desteklemek için önemli bir adım olabilir.

Bulgular, aile eğitimi, yasal düzenlemeler ve uzmanların mesleki gelişimi konusunda daha fazla sayıda çalışmaya gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, özel eğitim alanındaki eksiklikleri ve gelişim alanlarını belirleme açısından önemli bir rehber olarak değerlendirilebilir. Özellikle aile eğitimi, yasal düzenlemeler ve uzmanların mesleki gelişimi konularındaki eksiklikler, özel eğitim uygulamalarının daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilmesi için dikkate alınması gereken alanlardır. Aile eğitimi, özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine daha etkin bir şekilde katkıda bulunabilecek ve aileleri bu süreçte destekleyebilecek bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, ailelere yönelik eğitim programlarının ve kaynaklarının artırılması, bu alandaki boşluğu doldurabilir ve özel eğitim süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Aynı zamanda, yasal düzenlemeleri konu alan çalışmaların eksikliği, özel eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha tutarlı ve adil bir temele oturtulması gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca uzmanların mesleki gelişimi konusundaki gereksinimi ise, özel eğitim alanında çalışan profesyonellerin güncel bilgiye ve en iyi uygulamalara erişimini sağlamak açısından kritiktir. Bu bağlamda, uzmanların sürekli eğitim olanaklarına erişimlerinin artırılması ve mesleki gelişim programlarının desteklenmesi, özel eğitimde kaliteli hizmet sunumunu teşvik edebilir. Sonuç olarak bu bulgular, özel eğitim alanındaki gelişim potansiyelini artırmak ve eksiklikleri gidermek amacıyla gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara rehberlik edebilir.

Yapılan bu araştırma, 2013-2022 yılları arasında The Journal of Special Education dergisinde yayımlanan makaleleri çeşitli yönlerden sınıflandırarak açıkladığı ve güncel çalışmalar hakkında bir izlenim oluşturduğu için önemlidir. İncelenen çalışmalar ile okuyucuların özel eğitim alanında güncel çalışılan konular hakkında bilgi düzeylerinin artabileceği ve yeni fikirler verebileceği düşünülmektedir; ancak araştırmanın en önemli sınırlılığı yalnızca bir dergiyi ve bu derginin belli yıllarını kapsamamasıdır. Bu nedenle sonraki çalışmalarda, özel eğitim alanındaki diğer nitelikli dergiler de incelenip sonuçları ortaya çıkarılabilir. Türkiye'deki nitelikli dergilerde yayımlanan çalışmalar incelenip Türkiye'deki güncel eğilimler belirlenebilir ya da Türkiye'deki eğilimlerle dünyadaki eğilimler karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahram, R., Kramarczuk Voulgarides, C., & Cruz, R. A. (2021). Understanding disability: High-Quality evidence in research on special education disproportionality. *Review of Research in Education, 45*(1), 311–345. <https://doi.org/10.3102/0091732X20985069>
- Aktaş, B., Kot, M., & Yıkılmış, A. (2020). Özel Eğitimde Geçiş Planlama ve Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21* (1), 149-170. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.441254>
- American Psychological Association (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.): American Psychological Association.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer, B., & Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research, 39*(1), 59-77.
- Beisser, S. R. (2008). Unintended consequences of No Child Left Behind mandates on gifted students. In *Forum on Public Policy Online* (Vol. 2008, No. 2, p. n2). Oxford Round Table.

- Büyükafşar, K. (2017). Sağlık bilimleri alanında bilimsel makale yazma teknikleri. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 252-269. <https://doi.org/10.26559/mersinsbd.321987>
- Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research* 4(2), 72-82. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.20200597>
- Clarke, S., & Dunlap, G. (2008). A Descriptive analysis of intervention research published in the Journal of Positive Behavior Interventions: 1999 Through 2005. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(1), 67-71. <https://doi.org/10.1177/1098300707311810>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.), Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, çev.). Eğiten Kitap.
- Crocetti, E. 2016. Systematic reviews with meta-analysis: Why, when, and how. *Emerging Adulthood*, 4(1) 3-18. <https://doi.org/10.1177/2167696815617076>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Demiris, G., Parker Oliver, D., & Washington, K. T. (2019). Defining and analyzing the problem. G. Demiris, D. Parker Oliver, & K. T. Washington (Eds). *Behavioral intervention research in hospice and palliative care* (pp. 27-39). Academic Press
- Dickson, R., Cherry, M. G., & Boland, A. (2017). Carrying out a systematic review as a master's thesis. (Eds) A. Boland, M. G. Cherry, R. Dickson. In *Doing a systematic review: A student's guide*. Sage Publishing.
- Dogan, M., Celik, S., & Tomris, G. (2022). Analysis of mixed methods graduate thesis studies in special education programs in Turkey. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 1-32. <https://doi.org/10.14689/enad.29.1>
- Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 41-47. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.326168>
- Dunkin, M. J. (1996). Types of errors in synthesizing education research. *Review of Educational Research*, 66(2), 87-97. <https://doi.org/10.3102/00346543066002087>
- Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 140-147.
- Gönüldaş, H., & Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19-43. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-780851>
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2016). Review of studies on physical activities of individuals with autism spectrum disorders (ASD). *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 347-376. <https://doi.org/10.21565>

- Güçlü, N., & Bayrakçı, M., (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Güner-Yıldız, N., Melekoğlu, M. A., & Tunç Paftalı, A. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarında eğilimler. *İlköğretim Online*, 15 (4), 0-0. <https://doi.org/10.17051/io.2016.06677>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. (IDEA, 2004). P.L. 108- 446, 20 U.S.C. § 1400 et seq. <https://ies.ed.gov/ncser/pdf/pl108-446.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kaplan, S. N. (2004). Where we stand determines the answers to the question: Can the no child left behind legislation be beneficial to gifted students?. *Roeper Review*, 26(3), 124-125. <https://doi.org/10.1080/02783190409554256>
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Küçük, M. E., Umut, A. L., & Olcay, N. E. (2008). Türkiye’de bilimsel elektronik dergiler. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(3), 308-319.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., et al. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summarize*, 72(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>.
- Mastropieri, M. A., Berkeley, S., McDuffie, K. A., Graff, H., Marshak, L., Conners, N. A., Diamond, C. M., Simpkins, P., Bpwey, F. R., Fulcher, A., Scruggs, T. E., & Cuenca-Sanchez, Y. (2009). What is published in the field of special education? An analysis of 11 prominent journals. *Exceptional Children*, 76(1), 95-109. <https://doi.org/10.1177/001440290907600105>
- MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2020). *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri*. Afşar Ofset. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13143029_TURKYEYDE_OZEL_EYYTYM_HYZMETLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mills, G. E., & Gay, R. E. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12th ed.). Pearson.
- National Center for Education Statistics. (2022). *Students with disabilities. Condition of education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg> adresinden erişilmiştir.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., Cameto, R., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S., & Schwarting, M. (2011). *the post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2)* (NCSE 2011-3005). Menlo Park, CA: SRI International. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524044.pdf>
- No Child Left Behind Act (NCLB, 2001). *No child left behind act*. US Department of Education.
- Öğülmüş, K., & Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1693–1710. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0264>

- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2022). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. <https://www.osym.gov.tr/TR,23885/2022-yuksekokretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekokretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden erişilmiştir.
- Paul, J., & Barari, M. (2022). Meta-analysis and traditional systematic literature reviews—What, why, when, where, and how? *Psychology and Marketing*, 39(6), 1099-1115. <https://doi.org/10.1002/mar.21657>
- Rousseau, R. (2002). Journal evaluation: Technical and practical issues. *Library Trends*, 50(3), 419-439.
- Sakallı Demirok, M., Bağlama, B., & Beşgül, M. (2015). A Content Analysis of the Studies in Special Education Area. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197(2015), 2459-2467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.311>
- Sanetti, L. M. H., Dobey, L. M., & Gritter, K. L. (2012). Treatment integrity of interventions with children in the Journal of Positive Behavior Interventions From 1999 to 2009. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(1), 29-46. <https://doi.org/10.1177/1098300711405853>
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Sinclair, J., Hansen, S. G., Machalicek, W., Knowles, C., Hirano, K. A., Dolata, J. K., Blakely, A. W., Seeley, J., & Murray, C. (2018). A 16-year review of participant diversity in intervention research across a selection of 12 special education journals. *Exceptional Children*, 84(3), 312-329. <https://doi.org/10.1177/0014402918756989>
- Şahin, V. (2022). Kitap incelemesi: Tek denekli araştırma yöntemleri: Özel eğitim ve davranış bilimlerinde uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 92-99. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0124>
- Tekin-İftar, E. (ed.). (2017). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Anı Yayıncılık
- Tiryakioğlu, Ö. (2014). Content analysis of the articles published in the ankara university special education journal within the years 2004-2013, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 1164-1170. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.572>
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar/Mixed methods research: A brief history, definitions, perspectives, and key elements. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Van Naarden Braun, K., Christensen, D., Doernberg, N., Schieve, L., Rice, C., Wiggins, L., ... & Yeargin-Allsopp, M. (2015). Trends in the prevalence of autism spectrum disorder, cerebral palsy, hearing loss, intellectual disability, and vision impairment, metropolitan Atlanta, 1991–2010. *PloS One*, 10(4), e0124120. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124120>
- World Health Organization (WHO; 2022). Disability. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> adresinden erişilmiştir.
- Yanık, Ş., Kocaoğlu, A., & Aktaş, B. (2023). *Türkiye’de özel eğitim alanındaki yönelimler: Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi özel eğitim dergisi’nde yayımlanan araştırmaların incelenmesi*, 7.Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO2023), Eskişehir, Türkiye.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı) Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızeli, A., & Bahşışoğlu, H. K. (2020). Bilgi dünyası: Bir düşünceden bilimsel dergiye (1998-2013). *Bilgi Dünyası*, 21(2), 351-364. <https://doi.org/10.15612/BD.2020.582>
- Yılmaz-Yenioğlu, B. & Melekoğlu, M. A. (2021). Öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 999-1024. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.696065>
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Academic journals, which play a significant role in scientific communication, contribute to disseminating and transferring knowledge and scientific developments to future generations. These journals have maintained their place in libraries and their importance among other sources for years. These journals' articles contain the most up-to-date information on various branches of science. One of these branches of science is special education. There are many special education journals, and journals' impact factors and the quality of the articles published in these journals are pretty high level. Even if their ranking changes of the journals, generally, the journals among the top 20 remain the same or similar. The Journal of Special Education is one of the leading and prestigious journals in special education, revealing the trends in special education literature. The Division for Research of the Council for Exceptional Children published The Journal of Special Education in 1966. To understand the current developments, the tendencies of topics, and the trends in research designs, we reviewed one of the top special education journals. The present study aimed to examine the articles published in the last decade in The Journal of Special Education. For this purpose, we reviewed a total of 204 papers that have been published in The Journal of Special Education in the last decade, and we investigated the following variables: (a) publications' features, (b) authors' characteristics, (c) participants' characteristics, (d) research designs, and (e) studies' topics.

Method

In this study, we used narrative review. Firstly, we accessed the archive of The Journal of Special Education using university library databases. Then we examined all issues of the journal published in the last decade (2013-2022). We obtained a total of 204 articles published in 40 issues. Finally, we coded and analyzed the following variables to describe the journal; (a) publications' features, (b) authors' characteristics, (c) participants' characteristics, (d) research designs, and (e) topics examined in the studies.

Findings

The findings show that the studies were conducted by researchers from nine different countries, but almost all of the studies were conducted by researchers from the United States of America (USA). When the findings regarding the number of authors are examined, it is seen that the number of single-author studies is low and the studies are generally conducted with larger participant groups. Findings on participant characteristics reveal that the majority of the studies were conducted with participants with special needs. In these studies, individuals with autism spectrum disorder, intellectual disability, and learning disabilities were frequently involved. In

these studies, the majority of the participants without special needs were teachers and parents. When the studies are analyzed in terms of their methodological characteristics, it is seen that the quantitative research method was used in more than half of the studies. Quantitative research is followed by reviews and qualitative research. The least used research method is mixed research. The most common topic in the studies published in the journal in the last 10 years is the teaching of different skills and behaviors to individuals with special needs and the effectiveness of the practices/methods used in teaching. Effective teaching is followed by assessment and diagnosis and inclusive education practices. The least number of studies are on early childhood education, family education, legal regulations, and professional development.

Discussion and Conclusion

The study aimed to determine the trends of research topics in special education and to obtain information about the tendencies in preferred research methods by reviewing the articles published in *The Journal of Special Education* in the last 10 years. The findings indicate that a total of 204 articles were published in the journal in the last 10 years, almost all of the studies were conducted by USA researchers, the majority of the studies were quantitative studies conducted with participants with special needs, and these studies focused on determining effective methods and interventions in teaching different skills and behaviors to individuals with special needs. Although surprising in terms of the number of studies by authors from the USA, this situation can be explained in two ways. The first one is that the journal is a USA-based journal. Second, since the journal is not an international journal, authors from different countries may not have been willing and courageous in submitting articles to the journal, or the editors of the journal may have been reluctant and conservative in accepting international articles to the journal. The most common participant groups in the studies reviewed were individuals with autism spectrum disorders, intellectual disabilities, and learning disabilities. This distribution can be explained by the prevalence of special needs groups in the general population. The findings regarding the ages of the participants show that 75% of the studies were conducted with participants between the ages of 7-18, which covers the primary and secondary school period, and that the studies conducted in the preschool period and adulthood are limited. The main reason for this can be explained by the fact that participants are more easily recognized and diagnosed during the school-age period and thus have a higher probability of being included in the studies. The number of quantitative studies published in the journal in the last 10 years is relatively remarkable. Among these studies, studies conducted using single-subject experimental research designs stand out. The high number of experimental studies can be explained by the necessity and effort to provide effective and quality education to individuals with special needs. Through the experimental studies, researchers examine whether a newly developed or revised curriculum, practice, or teaching methods and techniques are effective before disseminating their use in educational settings, compare the effects of similar ones and recommend the use of effective ones in educational settings. Another prominent finding of the study is the high number of effectiveness and assessment/diagnosis studies published in the journal in the last 10 years. Considering that the main purpose of special education services is to maintain the independent lives of individuals with special needs, it is possible to say that the search for determining teaching methods that are effective in providing these individuals with different behaviors and skills is a natural tendency. Considering that the starting point of special education services is the diagnosis of these individuals, there are more studies in this field. The study is limited to articles published in "*The Journal of Special Education*" between 2013 and 2022. Therefore, only the studies published in this journal were analyzed. Other qualified journals in special education can also be examined and the results can be revealed. Studies published in qualified journals in Turkey can be examined and current trends in special education in Turkey can be determined. Finally, the trends in Turkey can be compared with the trends in the world.

Covid-19 Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Sosyal Ağ Kullanımlarının İncelenmesi

Examining Teachers' Use of Social Networks During the Covid-19 Pandemic

Fadime Bilici¹, Esra Keleş²

¹Sorumlu Yazar, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, fadimebilici01@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-9575-4328>)

²Doç.Dr., Trabzon Üniversitesi, esrakeles@trabzon.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-8924-1657>)

Geliş Tarihi: 05.07.2023

Kabul Tarihi: 29.01.2024

ÖZ

Bu çalışmada öğretmenlerin Covid-19 pandemi döneminde sosyal ağları kullanım durumları incelenmiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan 432 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 29 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Soruların analizinde içerik analizi ve basit istatistik analiz kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre pandemi sürecinin etkisi ve uzaktan eğitimin uygulanmasıyla, öğretmenlerin sosyal ağlarda iletişim kurduğu kişiler aile, yakın arkadaşlar ve öğrenci grupları olmuş, sosyal ağları kullanım süreleri ise artmıştır. Sosyal ağları kullanım amaçlarının ise daha geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun sosyal ağların hayatlarına olumlu etkilerinin daha fazla olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin pandemi döneminde sosyal ağ kullanım amaçlarının, pandemi öncesi ile benzeştiği ancak pandemi ile beraber sosyal ağları kullanım amaçlarının ve kapsamının genişlediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağ kullanımı, sosyal medya, öğretmenler, Covid-19, pandemi.

ABSTRACT

In this study, teachers' use of social networks during the Covid-19 pandemic period was examined. Survey method was used in the research. Participants consist of 432 volunteer teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education of Türkiye. A questionnaire with 29 items was used as a data collection tool. The collected responses were analyzed with content analysis and simple statistical analysis. According to the research findings, with the effect of the pandemic and the application of distance education, teachers communicated in social networks with their families, close friends and student groups, and the duration of their using social networks has increased. In addition, it was observed that the purposes of use of social networks have spread over a wider range. The majority of the participants stated that social networks have more positive effects on their lives. It has been determined that teachers' purposes of using social networks during the pandemic period were similar to those before the pandemic, but the purposes of using social networks diversified and scopes expanded with the pandemic.

Keywords: Social networking, social media, teachers, Covid-19, pandemic.

GİRİŞ

Teknolojinin gelişimi ve internetin insan hayatına girmesiyle yaşanan hızlı değişim hayatımızı her alanda etkisi altına almıştır. İnsanlar sahip oldukları telefon, tablet, bilgisayarlar ve internet aracılığıyla, mekânsal olarak kendisinden uzakta bulunan kişilerle iletişim kurabilmekte, dünyanın herhangi bir yerinden paylaşılan bilgiye, görsele, videoya vb. ulaşabilmekte, bunun yanı sıra alışveriş, bankacılık, haberleşme, rezervasyon gibi birçok işlemi internet üzerinden yapabilmektedir (Atav vd., 2006). Bilgi sadece kuruluşlar veya yerel kurumlar arasında ulaşılabilir olmaktan çıkmış ve internet “bilginin süper yolu” olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Çağiltay, 2015). İnternetin yaygınlaşması ile birlikte sosyal hayatımızda var olan bazı kavramlarda da anlam değişiklikleri meydana gelmiştir. Özellikle yakınlık-uzaklık kavramları, elimizdeki telefonlar ve internet sayesinde farklı bir boyut kazanmıştır (Kulak & Ayparçası, 2019). İnternetin daha erişilebilir bir hizmet olması da insanların daha yaygın kullanmasına sebep olmuştur. İnternet dünyasındaki değişim ve gelişim çok hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. İnternet sayesinde iletişim küreselleşmiş ve hatta iletişimde küresel bir dil ortaya çıkmıştır denilebilir. İnternet, dilin evrensel bir boyut kazanmasını da sağlamıştır (Koç, 2020).

Değişen yakınlık-uzaklık kavramlarıyla insan hayatındaki sosyallik kavramı da değişmiş ve insanlar iletişim kanalı olarak sosyal ağları kullanmaya ağırlık vermeye başlamıştır. Sosyal ağlarda insanlar çeşitli web araçlarını kullanarak ve eş zamanlı olarak iletişim kurabilmektedir (Vural & Bat, 2010). Bu sayede insanlar ülke içi ya da ülkeler arası iletişim kurabilmekte, belli bir zaman ve mekân sınırlamasına gitmeden içerik paylaşabilmektedir (Kırnık vd., 2018). Sosyal ağlar, bilginin, farklı bakış açılarının, düşüncelerin ve deneyimlerin web siteleri aracılığı ile paylaşımına olanak sağlayan ve internet dünyasını hızla hayatımıza yerleştiren bir uygulama alanıdır (Solmaz vd., 2013). İnsanlar çeşitli platformlara kayıt olup, sınırlarını kendilerinin belirlediği profiller oluşturabilmekte, kimlik bilgilerini, fotoğraflarını ve istedikleri her türlü içeriği paylaşabilmektedir. Aynı zamanda başkalarının yapmış oldukları paylaşımlara ulaşabilmekte ve çevrimiçi etkileşim kurabilmektedir. Sosyal ağlar, kullanıcının günlük yaşamda ulaşip iletişim kuramayacağı kitlelere ve bilgilere ulaşip iletişim kurabildiği, etkileşim sağlayabildiği ve kendisini ifade edebildiği ortamlardır (Karabatak & Koç, 2012). Sosyal ağlarda insanların katılımcı, üretici ve tüketici kimliğinin olduğu da görülmektedir. İnsanlar sosyal ağlar sayesinde çeşitli etkinliklere, gruplara, bloglara katılabilirken, yeni içerikler üretip insanların kullanımına sunabilmekte, hazır bilgiye ve içeriklere ulaşip tüketebilmektedir (Koç, 2020).

Günlük yaşamda kullanımı fazlaca yaygınlaşan sosyal ağların, eğitim alanında da farklı şekillerde etkin olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler sosyal ağ sitelerinde öğrencileri ile eğitim odaklı gruplar oluşturabilmekte, ders ile ilgili dosyalar paylaşabilmekte ve öğrencilerinin eğitim öğretim sürecine dâhil olmasını sağlayarak, zamanın çoğunu internet ve sosyal ağlarda geçiren öğrencilerine bu araçlar üzerinden ulaşabilmektedir (Teke & Özkılıç, 2016). Sosyal ağ teknolojilerinin sağladığı fırsatlar, öğretmenlerin öğretim süreci içinde yenilikçi ve aktif olmasını, öğrenciyi desteklemesini ve işbirlikçi olmasını sağlayabilmektedir. Sosyal ağlar, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasını, problem çözme becerileri kazanmasını, eleştirel düşünebilmesini sağlamakta ve öğrenci, öğretmen, içerik etkileşimine katkı sunmaktadır (Gülbahar vd., 2010). Sosyal ağlar eğitim ve öğretim süreçlerini metin, görsel, video, ses vb. araçlarla zenginleştirip, öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyerek, daha etkili bir öğrenme sağlarken, öğretmene ise öğretim ve değerlendirme sürecinde kolaylıklar sağlamaktadır (Toğay vd., 2015). Eğitim alanında fikirlerin paylaşılmasına ve öğrenciler arasındaki iş birliğinin daha hızlı gerçekleştirilmesine olanak sağlayan sosyal ağların hem kişisel hem de akademik anlamda öğretmenleri ve öğrencileri destekleyebildiği görülmektedir (Muls vd., 2019; Ngussa vd., 2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından sosyal ağların katkı sağladığı anlaşılmaktadır (Liljekvist vd., 2021; Prestridge vd., 2021).

Sosyal ağların olumlu yönlerinin yanı sıra sebep olduğu çeşitli olumsuzluklar da bulunmaktadır. Sosyal ağların insanlarda bağımlılığa neden olduğu (Balcı vd., 2019), bireylerin kaygı düzeyini artırdığı (Gencer, 2018), zaman kaybına neden olduğu (Tonbuloğlu & İşman, 2014), geçirilen fazla zaman sebebiyle sağlık sorunlarına (Kıran vd., 2020) ve aile içi iletişim problemlerine sebep olduğu (Güleç, 2018) belirtilmektedir. Bilgi kirliliği, uygunsuz içerikler ve

şiddete özendiren paylaşımların kontrolsüzce yayılması sosyal ağların getirdiği diğer olumsuzluklar olarak ortaya çıkmaktadır (Kilis vd., 2014). Sosyal ağların zaman ve mekân kavramlarını ortadan kaldırmasıyla öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin sınırlarının belirsizleşmesine de neden olduğu ifade edilmektedir (Cemaloğlu & Bıçak, 2015). Sosyal ağlar öğretmenler arasında gereksiz rekabete, taklitle neden olabilmekte (Demirtaş vd., 2022), bilgileri doğruluğunu teyit etmeden paylaşması ise öğrencileri yanlış yönlendirmesine neden olabilmektedir (Avcı, 2020). Sosyal ağları aktif bir şekilde kullanan öğretmenlerin yaptıkları paylaşımlarda öğrencilerinin özel hayatının gizliliğini ihlal edecek paylaşımlardan uzak durmaları gerektiği açıktır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara gönderdiği 07.03.2017 tarihli resmi yazıyla öğretmenlerin sosyal ağlar üzerinden öğrencilerin fotoğraf, ses ve videolarının paylaşımını yasakladığı bilinmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin sosyal ağların avantajlarının yanı sıra neden olabilecekleri olası dezavantajlarının farkında olmaları, öğrencilere rehber konumunda olmaları nedeniyledir.

2019 yılının Aralık ayında Çin'de ortaya çıkan ve hızlı bir şekilde tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsü sebebiyle pandemi ilan edilince sosyal ağlar, pandemiye ilişkin bilgilerin yayılmasında ve iletilmesinde kilit bir rol oynamıştır (Díaz & Henríquez, 2021). Pandemi tüm dünyada, sağlık başta olmak üzere, ekonomi, sosyal ve eğitim alanlarında birçok değişikliğe sebep olmuştur. Dünya ülkelerinin çoğunda öncelikli hedef, eğitimin kesintiye uğramadan devam etmesini sağlamak olmuştur (Can, 2020). Pandeminin etkisiyle sosyal ağlara, başta eğitim olmak üzere birçok alanda zorunlu bir yönelim olmuş ve sosyal ağlar bilgi paylaşımı, sosyal paylaşım ve profesyonel paylaşımlar için çokça tercih edilen bir alan haline gelmiştir (Chaves-Montero vd., 2021). Yüz yüze eğitimin mümkün olmamasından dolayı uzaktan eğitime geçiş yaşanmıştır. Tam da bu noktada öğrencilerin ve öğretmenlerin alışlagelmiş geleneksel eğitim ortamından çok da alışılmamış olmayan uzaktan eğitim modeline geçişi çok hazırlıksız ve hızlı olmuştur. İnternet ve sosyal ağlar sadece insanların paylaşım yapıp, iletişim kurduğu, çeşitli grupları takip edip etkinliklere katıldığı bir ortam olmaktan çıkmış, eğitim öğretimin de vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Öğretmenlerin hayatında da birçok değişime neden olan bu salgın, öğretmenler tarafından teknolojik ve pedagojik anlamda önemli bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde etkili olmuştur (Kırmızıgül, 2020). Bu bağlamda, sosyal ağların öğretmenler tarafından pandemi sürecinde hangi amaçlar için, ne şekilde kullanıldığını incelemek; öğretmenlerin teknolojinin sağladığı kolaylıkları, bireysel ve mesleki amaçlar doğrultusunda ne derece etkin ve verimli kullandıklarını görmek açısından önemlidir.

Pandemi dönemi öncesine bakıldığında, öğretmenlerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları (Kırnık vd., 2018), öğretmenlerin sosyal medya kullanımları ve sosyal medya kavramına ilişkin metaforik algıları (Avcı, 2020), öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz-yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişki (Döş & Özşahin, 2019), sosyal medyayı hangi amaçla kullandıkları (Arkan & Yünter, 2018; Çolak, 2019), eğitim amacıyla bir sosyal ağdan nasıl faydalandıkları (Schroeder vd., 2019), öğretmenlerin sosyal medya kullanım profillerinin incelenmesi (Tombuloğlu & İşman, 2014), sosyal medya kullanımlarının mutlu olmaları üzerindeki etkileri (Pelin, 2017), sosyal medya kullanımına yönlendiren etkenler, sosyal medya kullanımı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki (Biliciler, 2018), öğretmenlerden oluşan sosyal ağ gruplarındaki mesleki paylaşımların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıları (Mercieca & Kelly, 2018; Muls vd., 2019) gibi birçok konuda araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin sosyal ağ kullanımına yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Pandeminin eğitim üzerindeki etkisi ve uzaktan eğitim sürecinde sosyal ağların kullanımı (Ertuğ, 2020; Kırmızıgül, 2020), Covid-19 pandemisi sürecindeki eğitimcilerin dijital bağımlılığı (Akyol, 2021), pandemi döneminde eğitsel süreçler ile ilgili bir sosyal ağ sitesi (Twitter) üzerinde tüm paydaşların ve öğretmenlerin gerçekleştirdiği yazışmalarının analiz edilmesi (Eutsler vd., 2021), Covid-19 pandemi döneminde üniversitelerdeki eğitim ve bu süreçte sosyal ağların kullanılması ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Ghounane, 2020) gibi bazı araştırmalar yapılmıştır. Ama Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçlarında bir değişiklik olup olmadığı, eğitimin uzaktan olmasının öğretmenlerin sosyal ağları kullanma durumlarına etki edip etmediği, pandemi sürecinin öğretmenlerin sosyal ağları kullanım sürelerinde bir değişikliğe neden olup olmadığı gibi sorulara cevap verecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin sosyal

ağları kullanım durumlarının incelenmesidir. Bu bağlamda, pandemi döneminde öğretmenlerin sosyal ağları kullanım durumları nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin sosyal ağları kullanma tercihleri ne şekilde gerçekleşmiştir?
2. Covid-19 pandemi döneminde sosyal ağların etkilerine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacına daha iyi ulaşabilmek ve geniş bir katılımcı kitlesine uygulayabilmek adına bu yöntem tercih edilmiştir. Tarama yöntemi, yaşanmış veya halen yaşanmakta olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1991).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan gönüllü 432 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiş, anket sosyal ağlar vasıtasıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu örnekleme yönteminin tercih edilme nedeni katılımcıların ulaşılabilirliğinin kolay olmasıdır (Özen & Gül, 2010). Örneklemin demografik bilgileri ile ilgili veriler Tablo 1'de belirtilmiştir. Öğretmenlerin özellikleri bağlamında çeşitlilik sağlanmak amacıyla anketin farklı öğretmen gruplarına dağıtılması sağlanmıştır.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Özellik	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	311	72
	Erkek	121	28
Yaş	25-30	53	12.3
	31-35	80	18.5
	36-40	141	32.6
	41-45	84	19.4
	46-50	38	8.8
	51 ve üstü	36	8.3
Çalışma yılı	0-4	28	6.5
	5-10	91	21.1
	11-15	98	22.7
	16-20	118	27.3
	21 ve üstü	97	22.5
Görev yapılan yerleşim yeri	Köy	49	11.3
	İlçe	134	31.0
	Şehir merkezi	249	57.6
Okul türü	Anaokulu	9	2.0
	İlkokul	80	18.5
	Ortaokul	279	63.9
	Lise	60	13.8
	Özel Eğitim Uygulama Okulu	3	0.6
	BİLSEM	1	0.2
Bölge	Akdeniz	74	17.1
	Ege	15	3.4
	Doğu Anadolu	25	5.7
	Güneydoğu	17	3.9
	İç Anadolu	40	9.2
	Karadeniz	234	54.5
	Marmara	27	6.2
	Branş	Anasınıfı	29	6.5
Sınıf		58	13.4
Türkçe		59	13.7
Matematik		47	10.4
Fen Bilimleri		38	8.8
İngilizce		43	10
Sosyal Bilgiler		17	3.7
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi		51	11.8
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık		10	2.3
Beden Eğitimi		9	2.1
Resim		10	2.1
Müzik		3	0.7
Bilişim Teknolojileri		24	5.6
Teknoloji ve Tasarım		11	2.5
Özel Eğitim		5	1.1
Coğrafya		2	0.4
Türk Dili ve Edebiyatı		5	1
Fizik / Kimya / Biyoloji		6	1.3
Diğer	5	1	
Toplam		432	%100

Çalışmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan ve sosyal ağları kullanan öğretmenler oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ile farklı okul türü, coğrafi bölge, branş ve yaş grupları gibi özellikler dikkate alınarak evreni yansıtan bir örneklem hedeflenmiştir. Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılanların %72'sinin kadın olduğu görülmektedir. Yaş aralığına bakıldığında %32,6 ile 36-40 yaş grubunda öğretmen sayının fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma yılı oranlarında %27,3 ile 16-20 yılın en fazla orana sahip olduğu

görülmektedir. %57,6'sı ise şehir merkezinde görev yapmaktadır. Görev yapılan okul türünde %63,9 ile ortaokulun ilk sırada olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branş dağılımına bakıldığında %13,4 ve %13,7 ile Sınıf ve Türkçe öğretmeni oranının fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil olan Sağlık Hizmetleri Öğretmeni, İç Mekan Tasarımı Öğretmeni ve Gemi Yönetimi Öğretmeni gibi farklı branşlardan birer öğretmen ise Tablo 1'de "Diğer" kategorisinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları bölgeye göre dağılımına bakıldığında %54,5 ile Karadeniz bölgesinde sayının fazla olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin sosyal ağ kullanımlarının nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan anket, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sorular oluşturulmadan önce alanyazın taraması yapılmış, gönüllü 12 öğretmenden, sosyal ağları kullanımları ile ilgili görüş alınmış ve sorular bu çerçevede şekillendirilmiştir.

Anketin ilk 7 sorusu demografik bilgilerle ilgilidir. Öğretmenlere cinsiyet, yaş aralığı, çalışma yılı, görev yaptığı yerleşim yeri, görev yaptığı okul türü, görev yaptığı il ve branşı sorulmuştur. Diğer 22 soru ise öğretmenlerin pandemi döneminde sosyal ağ kullanımlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine yöneliktir. Anketin bu bölümü 18 adet kapalı uçlu, 4 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sınıflama soruları biçiminde düzenlenen kapalı uçlu soruların cevap bölümüne, ankete katılan öğretmenlerin soru ile ilgili varsa farklı görüşlerini ifade edebilecekleri "Diğer" seçeneği de eklenmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin sosyal ağ kullanım durumları ile ilgili kendilerine yöneltilen sorularda bir veya daha fazla seçeneği işaretleyebilmeleri ve gerekli gördükleri hususları yazarak durumlarını ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Açık uçlu sorular sayesinde ise öğretmenlerin pandemi döneminde sosyal ağ kullanımlarına ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Veri toplama aracı ile ilgili Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında görev yapan ve sosyal ağlar üzerine çalışmaları bulunan iki uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanlardan alınan dönütlerle anket üzerinde bazı düzenleme ve değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşleri ile revize edilen anket internet üzerinden hedef kitleye ulaştırılmadan önce 10 adet öğretmene gönderilerek soruların tekrar incelenmesi sağlanmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak anket son haline getirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılmak üzere hazırlanan anket soruları, Google formlar üzerinden hazırlanıp çeşitli sosyal ağ platformları üzerinden öğretmenlerle paylaşılmış ve veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık olarak 3 hafta sürmüştür. Veriler analiz edilirken, öğretmen olmayan ve tutarsız cevaplar veren kişilerin yanıtları değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Kapalı uçlu sorular frekans ve yüzdeler şeklinde basit istatistik analizi ile analiz edilmiştir. Açık uçlu soruların analizi için de içerik analizinden faydalanılmıştır. Katılımcıların açık uçlu sorulara vermiş olduğu cevaplardan alıntılar yapılarak bulgulara eklenmiş, doğrudan alıntı yapılırken öğretmenler Ö1, Ö2, ... ve Ö432 şeklinde kodlar ile ifade edilmiştir. Analiz edilen veriler bulgularda tablolaştırılırken öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar, incelenen durum ve seçenekler şeklinde sunulmuştur.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak üzere veri toplama aracı titizlikle hazırlanmıştır. Ankette "diğer" seçeneği de içeren seçenekli sorular ve açık uçlu sorular ile öğretmenlerin araştırmaya ilişkin görüşlerini detaylı bir biçimde ifade etmeleri sağlanmış, bu sayede araştırma problemi gerçek durumu yansıtacak şekilde bütüncül bir biçimde ele alınmıştır. Araştırmada verilerin kendi içinde tutarlı ve anlamlı olup olmadığı iki araştırmacı tarafından da kontrol edilmiş, uzman görüşü de alınarak nitel veriler için araştırmanın iç geçerliği (inandırıcılığı) sağlanmıştır. Araştırmada doğrulanabilirliği sağlamak adına nitel veriler, öğretmen fikirlerinden doğrudan alıntılar yapılarak, bulgularda ayrıntılı ve objektif bir biçimde sunulmuştur. Farklı

öğrenim düzeylerinde ve farklı yerleşim yerlerinde öğretmenlik yapan, farklı branşlardan öğretmenlere ulaşılması ise araştırmada iç geçerliği artıran unsurlardan biri olan veri çeşitlenmesine katkı sağlamıştır. Araştırmanın her aşaması yöntem bölümünde ayrıntılı olarak betimlenerek güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

2.6. Etik Kurul Beyanı

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler Trabzon Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (18.06.2021 tarih 2021-6/2.10 sayılı) alınmıştır.

BULGULAR

Veri toplama aracından elde edilen bulgular on başlık altında toplanmıştır. Veri toplama aracıyla; öğretmenlerin sosyal ağ kullanım süreleri, iletişim kurulan kişiler, üyelik durumu, kullanım amacı, sosyal ağlarda benimsenen roller, alışveriş yapma, güvenlik önlemleri, sosyal ağın mesleki ve sosyal hayata katkısı, olumlu ve olumsuz etkileri, sosyal ağın sağladığı değişim ve pandemi döneminde sosyal ağ kullanım durumları ile ilgili bulgular elde edilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin sosyal ağlarda iletişim kurdukları kişiler

Katılımcılara, pandemi sürecinde sosyal ağlarda kimlerle iletişim kurdukları sorulmuş ve verilen seçeneklerden uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Birden fazla seçenek işaretleyebildikleri gibi “Diğer” seçeneği ile de katılımcıların, varsa iletişim kurdukları farklı kişileri belirtmelerine olanak verilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

Öğretmenlerin Sosyal Ağlarda Sık İletişim Kurduğu Kişiler

İncelenen durum	Seçenekler	f	%
Sosyal ağlarda iletişim kurulan kişiler	Yakın arkadaşlar	303	70.1
	Aile üyeleri	282	65.2
	Öğrenciler	278	64.4
	İş arkadaşları	226	52.3
	Branş arkadaşları	157	36.3
	Sık görüşülmeyen uzak arkadaşlar	62	14.4
	Farklı şehirdeki akrabalar	55	12.7
	Yazarlar	51	11.8
	Akademisyenler	48	11.1
	Alanlarında uzman doktorlar	41	9.5
	Ünlüler	25	5.8
Siyasiler	22	5.1	

Tablo 2’de görüldüğü gibi sosyal ağlar üzerinden katılımcıların %70,1’i yakın arkadaşları, %65,2’si aile üyeleri, %64,4’ü öğrencileri, %52,3’ünün ise iş arkadaşları ile iletişim kurdukları görülmektedir. En az iletişim kurdukları kişiler ise %5,8 ve %5,1 ile ünlüler ve siyasiler olarak belirtilmiştir.

3.2. Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım süreleri ve sosyal ağları ağırlıklı kullanma saatleri

Ankette katılımcılara sosyal ağları günde kaç saat kullandıkları, Covid-19 pandemi dönemiyle kullanım sürelerinde nasıl bir değişiklik olduğu ve sosyal ağları gün içerisinde en çok hangi zaman aralıklarında kullandıkları ile ilgili sorular sorulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Sosyal Ağ Kullanım Süreleri

İncelenen durum	Seçenekler	f	%
Günlük sosyal ağ süresi	0.5 saat	25	5.8
	0.5 -1 saat	101	23.4
	1.5-2 saat	151	35.0
	2.5-3 saat	93	21.5
	3.5 saat ve üzeri	62	14.4
Pandemide sosyal ağ kullanım süresindeki değişim	Değişiklik olmadı	75	17.4
	Daha çok kullanmaya başladım	339	78.5
	Daha az kullanmaya başladım	16	3.7
	Günde 1-2 kere bakarım	2	0.46
En sık kullanılan zaman aralığı	Gün içerisinde daha yoğun	166	38.4
	Akşam saatlerinde daha yoğun	178	41.2
	Gece saatlerinde daha yoğun	81	18.8
	Günde bir iki kere	7	1.62

Tablo 3’te katılımcıların günlük sosyal ağ kullanım süresine ilişkin soruda en fazla 1,5-2 saat seçeneğini işaretlediği görülmektedir (%35). Pandemide sosyal ağ kullanım sürenizde değişiklik oldu mu sorusuna ise en fazla “daha çok kullanmaya başladım” cevabının verildiği görülmektedir (%78,5). Katılımcıların sosyal ağları hangi zaman aralığında daha çok kullanıyorsunuz sorusuna en fazla akşam saatlerinde cevabını verdiği görülmektedir (%41,2).

3.3. Öğretmenlerin üye oldukları sosyal ağlar ve üyelik amaçları

Ankette katılımcılara açık uçlu soru olarak hangi sosyal ağları kullandıkları ve bu sosyal ağları hangi amaçlarla kullandıkları soruldu. Katılımcıların üye oldukları sosyal ağlar ve kullanım amaçlarının frekans ve yüzdeleri aşağıda verilmiştir.

Facebook: 432 katılımcıdan %55,7’si (241 kişi) Facebook üyeliği olduğunu belirtmiştir. Üyelik amaçlarına bakıldığında 241 kişinin %36’sının arkadaşlarını takip etmek, %18,6’sının meslek ve branşla ilgili sayfaları takip etmek, %12,4’ünün ise fotoğraf ve içerik paylaşmak amacını taşıdığı belirlenmiştir. Kodlanan facebook üyelik amaçları dışında, 45-50 yaş arasındaki Ö174 facebook üyeliğinin 11 yıldır olduğunu belirtmiş ve üyelik amacının “*cenaze ve hasta haberlerini takip etmek*” olduğunu ifade etmiştir. Ö287 ise üyelik amacını “*sendika faaliyetleri ile ilgili bilgilendirme yapmak*” olarak ifade etmiştir.

Instagram: Katılımcıların %51,6’sı (223 kişi) Instagram üyeliğinin olduğunu belirtmiştir. Instagram üyelik amacına bakıldığında; katılımcıların %25,1’i üyelik amacını sosyal çevresini takip etmek, %24,6’sı fotoğraf paylaşmak ve %14,7’si paylaşım yapmak ve yapılan paylaşımları takip olarak ifade etmiştir. Bunların dışında Teknoloji ve Tasarım öğretmeni olan Ö209 Instagram kullanım amacını “*ticari faaliyetler yapmak*”, Ö98 ise “*genç nesille etkili iletişim kurabilmek*” olarak ifade etmiştir.

Whatsapp: Katılımcıların %45,6’sı (197 kişi) Whatsapp üyeliğinin olduğunu belirtmiştir. Whatsapp üyelik amacı olarak en fazla %39,5 ile iletişim kurmak ve %17,7 ile arkadaşlarla iletişim kurmak amacı ifade edilmiştir. Bunların dışında 25-30 yaş aralığında ve anasınıfı öğretmeni Ö37 whatsapp üyelik amacını “*whatsapp benim kolum kanadım, tüm haberleşmelerimi buradan yapıyorum*” olarak ifade etmiştir.

Twitter: Katılımcıların %21,9’u (95 kişi) Twitter üyeliği olduğunu belirtmiştir. Twitter üyelik amacı en fazla %55,7 ile “gündemi takip etmek” olmuştur. Ö98, Twitter üyelik amacını “*10 yıldır üyeyim ama 4 yıldır aktif kullanıyorum zorunlu olarak, çünkü gündemin orada şekillendiğini düşünüyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

Youtube: Anket verilerine göre katılımcıların %16,2’sinin (70 kişi) Youtube üyeliği bulunmaktadır. Üyelik amacı olarak en fazla %24,2 ile ders içerikleri ile ilgili video bulmak ve %17,1 ile video izlemek ifade edilmiştir.

Telegram: Katılımcıların %6,9’u (30 kişi) telegram üyeliği olduğunu belirtmiştir. Üyelik amacı olarak en fazla %33,3 ile branşla ilgili paylaşım yapan gruplara katılmak ve %26,6 ile sosyal

çevre ile iletişim kurmak ifade edilmiştir. Bunların dışında Din Kültürü Öğretmeni Ö243 üyelik amacını “*sohbet ve hatim gruplarını takip etmek*”, 5-10 yıl aralığında çalışma deneyimi olan ve şehir merkezinde bir lise de görev yapan Ö409 “*idare istediği için zorunlu olarak yükledim*” ve Ö229’da “*whatsapp’ın zorlamalarına karşı çıkmak için*” olarak ifade etmiştir.

Pinterest: Katılımcılardan %8,7’si (38 kişi) Pinterest üyeliği olduğunu belirtmiştir. Üyelik amacı olarak en fazla, %36,8 ile eğitim amaçlı içeriklere ulaşmak olarak ifade edilmiştir.

Bip: Katılımcıların %2’si (9 kişi) Bip üyeliği olduğunu ve üyelik amaçlarının iletişim kurmak ve okul duyurularından haberdar olmak olduğunu ifade etmiştir.

Snapchat: Katılımcıların %0,6’sı (3 kişi) Snapchat üyeliği olduğunu belirtmiştir. 36-40 yaş aralığındaki Ö243, üyelik amacının “*çocuğu ile mesajlaşmak*” olduğunu ifade etmiştir.

Academia: Katılımcıların %0,6’sı (3 kişi) Academia üyeliğinin olduğunu ve üyelik amacının alanıyla ve mesleği ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmek ve araştırmalara ulaşmak olduğunu ifade etmiştir.

Blogger: Katılımcıların %0,4’ü (2 kişi) Blogger üyeliğinin olduğunu ve üyelik amaçlarının içerik üretimi, paylaşımı, alanıyla ilgili yenilikleri takip etmek ve makale okumak olduğunu ifade etmiştir.

Discord: Katılımcıların %0,4’ü (2 kişi) Discord üyeliğinin olduğunu belirtmiştir. Ö82 üyelik amacını “*çalıştığım için çocuklarımla iletişim kurmak*”, Ö8 ise “*oyun oynarken sohbet etmek için*” şeklinde ifade etmiştir.

Tiktok: Katılımcıların %0,2’si (1 kişi) de Tiktok üyeliğinin olduğunu ve üyelik amacının eğlenceli vakit geçirmek olduğunu ifade etmiştir.

3.4. Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçları

Pandemi döneminde öğretmenlerin sosyal ağları daha çok hangi amaçla kullanmaya başladıkları sorulmuştur. Öğretmenlere çeşitli seçenekler verilmiş, birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri belirtilmiş ve kendi ifadelerini yazabilmeleri için de “Diğer” seçeneği verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4*Öğretmenlerin Covid-19 Pandemi Döneminde Sosyal Ağları Kullanım Amacı*

İncelenen durum	Seçenekler	f	%
Pandemide sosyal ağları kullanım amacı	Haber okumak ve gündemi takip etmek	356	82.4
	Eğitimle ilgili içeriklerden yararlanmak	276	63.9
	Mesleğimle ilgili gruplara katılmak	219	50.7
	Meslektaşlarımla iletişim kurmak	215	49.8
	Üyesi olduğum siteleri takip etmek	188	43.5
	Video izlemek	179	41.4
	Alışveriş yapmak	157	36.3
	Sosyal çevremi takip etmek	146	33.8
	Uzman doktorları takip etmek	78	18.1
	Duygu ve düşüncelerimi paylaşmak	64	14.8
	Paylaşım amaçlı içerik oluşturmak	47	10.9
	Siyasileri takip etmek	39	9.0
	Sosyal çevremi genişletmek	17	3.9
	Kendi blogumu kurmak ve yönetmek	13	3.0
	Sesimi geniş kitlelere duyurmak	12	2.8
	Diğer	4	0.8

Tablo 4'e bakıldığında Covid-19 pandemi sürecinde, öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçları arasında en fazla %82,4 (356 kişi) ile "haber okumak ve gündemi takip etmek" seçeneğinin işaretlendiği görülmektedir. %63,8'inin (276 kişi) "eğitimle ilgili içeriklerden yararlanmak", %50,9'unun (219 kişi) ise mesleğimle ilgili gruplara üye olmak" seçeneğini işaretlediği görülmektedir. %2,7'sinin (12 kişi) "sesimi geniş kitlelere ulaştırmak" seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

3.5. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi döneminde sosyal ağlarda benimsedikleri roller

Katılımcılara pandemi döneminde sosyal ağları kullanırken hangi rolleri benimsedikleri sorulmuştur. Sosyal ağları kullanım şekillerine göre kendilerine verilen seçeneklerden en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

Katılımcıların %52,8'inin (228 kişi) sosyal ağlarda pasif gözlemci olduğu yani hiçbir şey paylaşmayıp, paylaşılanlara tepki vermediği belirlenmiştir. Katılımcıların %40,5'inin (175 kişi) sosyal ağlarda aktif katılımcı rolü ile yer aldığı yani paylaşım yapıp, başkalarının yaptığı paylaşımlara tepki verdiği görülmektedir. Katılımcıların %3,9'unun sosyal ağlarda içerik üretici rolü ile yer aldığı yani içerik üretip sosyal ağlar yoluyla paylaştığı görülmektedir. Katılımcıların %2,77'si bu soru da diğer seçeneğini işaretleyerek sosyal ağlar üzerinde paylaşım yapmayıp, nadiren yapılan paylaşımlara tepki verdiğini belirtmiştir.

3.6. Öğretmenlerin sosyal ağlar üzerinden alışveriş durumları

Ankette katılımcılara sosyal ağlar üzerinden alışveriş yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Alışveriş yapmayanların nedenini belirtebilecekleri seçenekler eklenmiştir. Aynı zamanda alışveriş yapmayı tercih edenlerin hangi sosyal ağları kullandıkları sorulmuş, işaretleyebilecekleri seçenekler eklenmiş ve kendi fikirlerini yazabilecekleri "Diğer" seçeneği eklenmiştir.

Tablo 5*Öğretmenlerin Sosyal Ağlar Üzerinden Alışveriş Durumları*

İncelenen durum	Seçenekler	f	%
Sosyal ağlar üzerinden alışveriş	Alışveriş yapıyorum	285	66
	Alışveriş yapmıyorum	147	34
Sosyal ağlardan alışveriş yapmama nedeni	Güvenli bulmuyorum	55	42.6
	Gelecek ürüne güvenmiyorum	41	31.7
	Bağımlılık yapıyor	16	12.4
	Maddi olarak zorlanıyorum	7	5.4
	Mağazaların internet sitesini kullanıyorum	10	7.7
Alışverişte kullanılan sosyal ağlar	Markaların kendi sosyal ağ sayfaları	250	89.6
	Facebook Marketplace	12	4.3
	Ünlülerin sosyal ağ üzerinden yaptıkları reklamlar	29	10.3

Katılımcıların %66'sının (285 kişi) sosyal ağlar üzerinden alışveriş yaptığı, %34'ünün (147 kişi) ise alışveriş yapmadığı belirlenmiştir. Sosyal ağlar üzerinden alışveriş yapmadığını belirten 147 kişinin %42,6'sının (55 kişi) alışveriş yapmama nedeni olarak “güvenli bulmuyorum”, %31,7'sinin (41 kişi) ise “gelecek ürüne güvenmiyorum” yanıtını verdiği görülmektedir. Katılımcıların %89,6'sının (250 kişi) alışverişte en fazla, markaların kendi sosyal ağ sayfalarını tercih ettikleri görülmektedir (Tablo 5). Katılımcılardan 66 kişi “diğer” seçeneğini kullanarak sosyal ağlar üzerinden alışveriş yapmadıklarını, 50 kişi ise alışverişlerini e-ticaret sitelerinden yapmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Pandemi döneminde alışveriş yapmama nedeniyle ilgili katılımcılardan bazıları diğer seçeneğini kullanarak görüşlerini belirtmiştir. Ö130 “*Pandemi döneminde alışveriş tablomda bir artış olmadı aksine azalttım, evde kalınca yeni kıyafet alma gereği duymaz oldum*”, Ö432 “*Hayatın akışındaki hareketliliği seviyorum. İnternet üzerinden alışveriş insanı pasifleştiriyor*”, 31-35 yaş aralığında olan Ö427 “*Bir defa instagram üzerinden alışveriş yaptım dolandırıldım artık yapmıyorum*” şeklinde cevap vermiştir. İlçede bir lisede görev yapan Ö2 ise “*sosyal ağlar üzerinden yapılan alışverişlerde iade garantisi olmadığını*” ifade edip sosyal ağlar üzerinden alışveriş yapmadığını belirtmiştir.

3.7. Öğretmenlerin sosyal ağlarda aldıkları güvenlik önlemleri

Ankette katılımcılara sosyal ağlarda dikkat edilmesi gereken güvenlik önlemleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları sorulmuş ve işaretleyebilecekleri seçenekler verilmiştir. Ayrıca fikirlerini yazabilecekleri diğer seçeneği eklenmiştir.

Tablo 6*Öğretmenlerin Sosyal Ağlarda Aldıkları Güvenlik Önlemleri*

İncelenen durum	Seçenekler	f	%
Güvenlik önlemleri ile ilgili bilgi	Bilgi sahibiyim ama yeterli değil	254	58.8
	Yeterli bilgiye sahibim	145	33.6
	Hiçbir bilgiye sahip değilim	33	7.6
Sosyal ağlarda alınan güvenlik önlemleri	Kimlik bilgilerimi paylaşmam	339	78.5
	Sosyal ağlardan gelen spam mailleri açmam	283	65.5
	Oyun isteklerine cevap vermem	271	62.7
	Mail adresi, telefon numarası paylaşmam	249	57.6
	Ev ve iş adresi paylaşmam	247	57.2
	Konum paylaşmam	238	55.1
	Reklamlara tıklamam	235	54.4
	Uygulamaların telefon verilerine ulaşmasına izin vermem	210	48.6
	Fotoğraf paylaşmam	125	28.9
	Video paylaşmam	118	27.3
	Gerçek isim kullanmam	32	7.4

Tablo 6’da katılımcıların sosyal ağlarda alınabilecek güvenlik önlemleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları ve hangi güvenlik önlemlerini uyguladıkları ile ilgili yanıtlarına yer verilmiştir. Katılımcıların %33,6’sının (145 kişi) yeterli bilgiye sahibim, %58,8’inin (254 kişi) bilgi sahibiyim ama yeterli değil, %7,6’sının (33 kişi) ise hiçbir bilgim yok yanıtını verdiği görülmektedir. Sosyal ağlarda alınan güvenlik önlemleri ile ilgili katılımcılara işaretleyebilecekleri birden fazla seçenek verilmiştir. Bu seçenekler içinden en fazla işaretlenenin %78,5 (339 kişi) ile “kimlik bilgilerimi paylaşmam” olduğu görülmektedir. Katılımcılara verilen seçenekler dışında “Diğer” kısmına; Sınıf Öğretmeni Ö38 “*profilimi sadece arkadaşlarıma açarım*”, Türkçe Öğretmeni Ö55 “*güvenlik ayarlarından kısıtlamalar yaparım*”, Sağlık Hizmetleri Öğretmeni Ö72 “*sanal kredi kartı kullanırım*”, Sosyal Bilgiler Öğretmeni Ö382 “*tanımadığım kişilerin beni etiketlemesine izin vermem*”, Fen Bilimleri Öğretmeni Ö56 “*sadece tanıdığım kişiler ile iletişim kurarım*” ve Türkçe Öğretmeni Ö185 “*takma ad ile alışveriş yaparım*” şeklinde farklı yanıtlar vermişlerdir.

3.8. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi döneminde sosyal ağların kendileri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ile ilgili görüşleri

Ankette katılımcılara, pandemi döneminde sosyal ağların olumlu etkilerinin mi yoksa olumsuz etkilerinin mi daha fazla olduğu sorulmuştur. Devamında olumlu ve olumsuz etkilerin neler olduğu sorulmuş ve işaretleyebilecekleri seçenekler verilmiştir. Ayrıca kendi görüşlerini yazabilecekleri diğer seçeneği eklenmiştir.

Tablo 7

Sosyal Ağların Öğretmenlere Olumlu ve Olumsuz Etkileri

İncelenen durum	Seçenekler	f	%
Sosyal ağların etkisi	Olumlu etki	273	63.2
	Olumsuz etki	159	36.8
Olumlu etkileri	Gündemdeki ve dünyadaki gelişmelerden anında haberim oluyor	294	68.1
	Sosyal çevremle sürekli iletişim halinde olmamı sağlıyor	264	61.1
	Pandeminin yarattığı stresten uzaklaştırıyor	168	38.9
	Eğlenceli vakit geçirmemi sağlıyor	166	38.4
	Karantina günlerinde boş vaktimi daha verimli geçirmemi sağlıyor	135	31.3
	Hayatımdaki gelişmeleri paylaşma imkânı sağlıyor	113	26.2
	Yaptığım paylaşımların beğenilmesi motivasyonumu artırıyor	40	9.3
Olumsuz etkileri	Gereğinden fazla vaktimi alıyor	316	73.1
	Gündelik işlerimden alıkoyuyor	124	28.7
	Sürekli değişen gündemi takip etmek yoruyor	104	24.1
	Beden sağlığımı olumsuz etkiliyor	90	20.8
	Ailemle olan iletişimimi zayıflatıyor	80	18.5
	Ruh sağlığımı olumsuz etkiliyor	72	16.7
	Sosyal ağ bağımlısı oldum	42	9.7

Alınan yanıtlar doğrultusunda katılımcıların %63,2’si (273 kişi) sosyal ağların olumlu, %36,8’i (159 kişi) ise sosyal ağların olumsuz etkilerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Sosyal ağların olumlu etkisi olarak öğretmenlerin en fazla; %68,1 (294 kişi) ile “Gündemdeki ve dünyadaki gelişmelerden anında haberim oluyor” ve %61,1 (264 kişi) oran ile “Sosyal çevremle sürekli iletişim halinde olmamı sağlıyor” seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir. Sosyal ağların olumsuz etkisi olarak en fazla; katılımcıların %73,1’inin (316 kişi) “Gereğinden fazla vaktimi alıyor”, %28,7’sinin (124 kişi) “Gündelik işlerimden alıkoyuyor”, %24,1’inin (104 kişi) ise “sürekli değişen gündemi takip etmek yoruyor” yanıtını işaretlediği görülmüştür (Tablo 7).

3.9. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi döneminde üye oldukları sayfaların içerikleri ile ilgili görüşleri

Katılımcılara pandemi döneminde üye oldukları sayfaların günlük ve meslek yaşamlarına yönelik içeriklerinin neler olduğu, sosyal ağların günlük yaşamlarında ve mesleki yaşamlarında hangi yönde katkı sağladığı sorulmuş ve işaretleyebilecekleri birden fazla seçenek verilmiştir. Ayrıca görüşlerini yazabilmeleri için “Diğer” seçeneği eklenmiştir.

Tablo 8

Covid-19 Pandemi Döneminde Üye Olunan Sosyal Ağ Hesapları ve Bunların Katılımcılara Sağladığı Katkılar

İncelenen durum	Seçenekler	f	%
Günlük yaşama yönelik içerik yayınlayan hesaplar	Kişisel gelişim	252	58.3
	Hobi edinebilecek hesaplar	200	46.3
	Yemek tarifleri	150	34.7
	Çocuk gelişimi	116	26.9
	Eğlenceli videolar	107	24.8
	Ürün satışı yapılabilecek hesaplar	18	4.2
	Kendi çektiği fotoğrafları paylaşabilecekleri hesaplar	13	3.0
Mesleki yaşama yönelik içerikler yayınlayan hesaplar	Branşım ile ilgili hesaplar	290	67.1
	Mesleğimle ilgili hesaplar	286	66.2
	Eğitimle ilgili yayınlara yapan hesaplar	219	50.7
	Kaynak paylaşımı yapılan hesaplar	206	47.7
	Mesleğimle ilgili haberleri takip edebileceğim hesaplar	201	46.5
	Materyal geliştirme ile ilgili hesaplar	152	35.2
	Öğretim teknolojilerini öğrenebileceğim hesaplar	110	25.5
	Ürettiğim içerikleri paylaşabileceğim hesaplar	60	13.9
Günlük yaşama katkıları	İzleme fırsatı bulamadığım filmler izledim	202	46.8
	İlgilendiğim konularda online eğitimler aldım	187	43.3
	Yemek sayfalarından yeni yemekler öğrendim	166	38.4
	Sanal müzeleri gezdim	162	37.5
	Online erişime açılan yayınları okudum	86	19.9
	Online sergiler gezdim	77	17.8
	Yeni hobiler edindim	74	17.1
	Ünlülerin yaptığı canlı yayınları izledim	61	14.1
	Takip ettiğim hesaplar ile sanatsal yönümü keşfettim	59	13.7
	Online konserlere katıldım	33	7.6
	Online spor dersleri aldım	31	7.2
	Ürün alıp sattım	30	6.9
	Kendi youtube kanalımı açtım	14	3.2
	İçeriklerimi paylaşabileceğim blog sayfamı açtım	7	1.6
Bir gelişme yaşamadım	11	2.4	
Mesleki yaşama katkıları	Mesleki gelişimle ilgili online seminerler aldım	232	53.7
	Eğitim programlarına katıldım	177	41.0
	Hizmet içi eğitim kurslarına katıldım	162	37.5
	Mesleğimle ilgili online yayınları okudum	149	34.5
	Branşım ile ilgili online eğitimlere katıldım	123	28.5
	Mesleğimle ilgili çeşitli sertifikalar aldım	114	26.5
	Branşım ile ilgili youtube kanalı açtım	14	3.2
	Mesleğimle ilgili blog sayfası açtım	9	2.1
	Bir gelişme yaşamadım	11	2.4

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların pandemi sürecinde üye oldukları sosyal ağların günlük yaşama yönelik içeriklerinin en fazla; %58,3 (252 kişi) ile “Kişisel gelişimle ilgili hesaplar”, %46,3 (200 kişi) ile “Hobi edinebilecek hesaplar” ve %34,7 (150 kişi) ile “yemek tarifleri ile ilgili hesaplar” olduğu görülmektedir. 31-35 yaş aralığında Bilişim Teknolojileri öğretmeni olan Ö178, pandemi sürecinde günlük yaşama yönelik olarak sosyal ağlardaki tercih ettiği hesapların “*kripto paralarla ilgili içerikler*” üzerinde yoğunlaştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin pandemi sürecinde kullandıkları sosyal ağların mesleki yaşama yönelik içeriklerinin ise en fazla; %67,1 (290 kişi) ile

“Branşla ilgili hesaplar”, %66,2 (286 kişi) ile “Meslekle ilgili hesaplar” ve %50,7 (219 kişi) ile “Eğitimle ilgili yayınlar yapan hesaplar” üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Sosyal ağların günlük yaşama yaptığı katkılar için en fazla; %46,8 (202 kişi) ile “İzleme fırsatı bulamadığım filmler izledim”, %43,3 (187 kişi) ile “İlgilendiğim konularda online eğitimler aldım”, %38,4 (166 kişi) ile “Yemek sayfalarından yeni yemekler öğrendim”, %37,5 (162 kişi) ile “Sanal müzeleri gezdim” yanıtlarının verildiği görülmektedir. Sosyal ağların mesleki yaşama yaptığı katkılar için en fazla %53,7 (232 kişi) ile “Mesleki gelişimle ilgili online seminerler aldım”, %41 (177 kişi) ile “Eğitim programlarına katıldım” ve %37,5 (162 kişi) ile “Hizmet içi eğitim kurslarına katıldım” yanıtlarının verildiği görülmektedir. 11 (%2,4) katılımcının, diğer seçeneğine sosyal ağların hem de mesleki yaşamlarına yönelik herhangi bir gelişme sağlamadığını yazdığı görülmektedir.

3.10. Öğretmenlerin, Covid-19 pandemi döneminde insanların sosyal ağları kullanım durumlarına yönelik değerlendirmeleri

Öğretmenlerden pandemi sürecinde insanların sosyal ağları kullanımlarını, gözlemlerine dayanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Açık uçlu olarak sorulan bu soruya katılımcıların %48,6’sının pandemi döneminde sosyal ağ kullanımının çok arttığını ifade ettiği görülmektedir. Katılımcıların %13,4’ü insanların sosyal ağ bağımlısı olduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %5,8’i abartılmadığı sürece sosyal ağların insanlar için olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin, insanların sosyal ağ kullanımlarını değerlendirmeleri ile ilgili yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Ö128 “*Meslek ve kişisel gelişim için bulunmaz fırsatlar oluşturdu. Ancak büyük bir kitle bunu yanlış değerlendirip oyun ve dedikodu ortamları oluşturdu.*”

25-30 yaş aralığında Özel Eğitim Öğretmeni Ö192 “*Fazla zaman geçirilen evlerde doğan can sıkıntısı sebebiyle oluşan çaresizlik insanları sosyal medya ağlarına yöneltti. Yoğun bir şekilde yönelen bu ilgi bir müddet sonra süreklilik gösterdi. Ve bu etkileşim sosyal medyada sınırlı kalarak insanların canlı olarak iletişimine zarar verdi*”

Lisede Resim Öğretmeni olarak görev yapan Ö182 “*Kendi yaptıklarını paylaşarak beğeni alma yoluyla motive oluyorlar. Zaman doldurmak amaçlı üretken olmayarak vakit dolduruyorlar, bunun yanı sıra teknolojinin daha önce faydalanmadıkları kolaylıklarını kullanmayı öğrendiler.*”

5-10 yıl arasında öğretmenlik deneyimi olan Ö370 “*Sosyal ağ kullanımı pandemi döneminde amacından sapmış durumda. İnsanlar her şeylerini paylaşıyorlar. Özel hayat kalmadı gibi. Diğer taraftan alışveriş imkânı sağlaması, gündemden haberdar etmesi gibi yararlı yönleri de olmuştur.*”

Din Kültürü Öğretmeni Ö159 “*Her an her şeyini paylaşan insanları görmek, mahremiyetten, ahlaki olmaktan uzak paylaşımlar beni üzdü. İnsan neden her anını her halini ve özelini paylaşır ki? Saçma sapan paylaşımlar izlemek üzüyor beni, izlemiyorum bana gerçekten faydasının olduğunu düşündüğüm kişi ve siteleri takip ediyorum.*”

Anasınıfı Öğretmeni Ö37 “*İnsanlar anormal şekilde kullanmaya başladı bence. Özellikle mahremiyetten uzaklaşıldı. Değişik anlayamadığım bir ruh haline büründüler.*”

16-20 yıl arasında mesleki deneyimi olan Sınıf Öğretmeni Ö24 “*İnsanların daha çok sosyal ağ bağımlısı olduğunu ve bunu amaçsızca kullandıklarını, bunlardan etkilenen çocukların da sosyal ağlarda kendine fayda sağlayacak içeriklerin ötesinde, tiktokçu bir nesil yarattığını düşünüyorum.*”

Bir köy okulunda görev yapan Fen Bilimleri Öğretmeni Ö222 “*İnsanların ruh sağlığı etkilendiği için kendilerini daha fazla dışarıya yansıttıklarını düşünüyorum. Kişisel alanlarını çok fazla paylaştıklarını, artık özel hayat denilen kavramın ortadan kalktığını düşünüyorum.*”

Ö175 “*İnsanların yüzü yüze sosyalleşmesini engelliyor. İnsanların fiziksel olarak sağlığını bozuyor. Aile içinde birlikteliği olumsuz yönde etkiliyor. Sanal bir dünya düzeni oluşmasına neden oluyor.*”

İlçedeki bir lisede görev yapan 41-45 yaş arasındaki Ö431 “*Bazen insanlar sosyal ağları birilerine hava atmak ya da atar yapmak için araç olarak kullanmaya başladı. Sosyal ağlar birbirine taş atma platformlarına çevrildi bazı kitleler tarafından*”

Ö105 “*İnsanların özellikle gençlerin boşlukta olduklarını görmek beni üzüyor. Önüme çıkan saçma videolardan anladığımız kadarıyla eğitimin hiç iyi yerlere gittiğini düşünmüyorum.*”

Ö98 “*İşi olmayan hedefi olmayan insanlar için sosyal ağlar en güzel, en zevkli, en çok zaman alan oyuncaktır. İşi olan çalışmak durumunda olanlar için aynı şeyi söyleyemeyiz*”

36-40 yaş arasındaki Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Ö73 “*Genel olarak araştırılmadan bilgiler paylaşılıyor. Sosyal ağ kullanımı konusunda toplum olarak çok eksikiz. Hem teknik hem de etik olarak sorunlarımız var.*”

Türkçe Öğretmeni Ö369 “*Sosyal ağdakileri, bilgi kirliliğine saplanan etrafa kirlilik yayan kesim ve bilgisine bilgi katıp etrafa fayda yağdıran olarak ikiye ayırıyorum*”

Ö79 “*Kullanım süresi arttı ve insanlar sosyal ağlar üzerinde aşırı özgür ve olumsuz bir dil kullanmaya başladı*”.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin sosyal ağları kullanım durumları incelenmiştir. Araştırmada katılımcılara pandemi sürecinde sosyal ağ kullanım sürelerinde artış olup olmadığı sorulmuş ve çoğunluğun pandemi ile birlikte, sosyal ağları daha fazla kullanmaya başladıkları belirlenmiştir. Özellikle pandeminin ilk dönemlerinde gerçekleşen karantina uygulamaları ve insanların zamanlarının çoğunu evde ve izole bir şekilde geçirmelerinden dolayı boş vakitlerinin önemli bir bölümünü sosyal ağlarda geçirdikleri görülmektedir. Buna rağmen pandemi öncesinde öğretmenlerin sosyal ağları kullanımları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında sosyal ağ kullanım sürelerinin ortalamasının çok fazla değişmediği görülmektedir (Biliciler, 2018; Solmaz vd., 2013; Vural & Bat, 2010). Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, alanyazında yapılan araştırmalarla benzer sonuçları gösterse de ankete katılan öğretmenler ağırlıklı olarak sosyal ağ kullanım sürelerinin çok fazla arttığını düşünmekte, öğretmenler sosyal ağların olumlu ve olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Karantina günlerinde öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla ders vermesinin, öğrenci ve velilerle sosyal ağlar üzerinden iletişim kurmak zorunda kalmasının, uygulanan yasaklar ile sosyal çevrelerinden uzak kalmasının, normal zamanda yaptıkları birçok faaliyeti yüz yüze yapamamaktan dolayı sosyal ağlar üzerinden yapmaya başlamasının da sosyal ağları kullanım sürelerinin artmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Sosyal ağların pandemi döneminde günlük yaşam ve iş ile ilgili faaliyetler için öğretmenler tarafından yoğun kullanımının, araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal ağların olumlu ve olumsuz yönlerini somut bir biçimde gözlemleyebilmesine ve kritik edebilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular bu yönüyle ilgili alanyazın için önemlidir.

Bu araştırmada, katılımcı öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının sosyal ağları pasif gözlemci olarak kullandıkları anlaşılmıştır. Bulgulara göre kullanım süresinin arttığı düşünülse de, ankete katılanların yarıya yakınının, alanyazında ifade edilen aktif sergileyen ve pasif gözlemci olma (Keles, 2018) durumlarından en çok pasif gözlemci olmayı tercih ettikleri, yani paylaşım yapmayan, paylaşımlara tepki vermeyen, sadece yapılan paylaşımları takip eden durumda oldukları belirlenmiştir. Randahl ve diğerleri (2023) öğretmenlerin sosyal ağ deneyimlerini inceledikleri bir araştırmada öğretmenlerin başlangıçta sosyal ağlarda okuyan, paylaşımları beğenen, sorularına cevap arayan ve diğerlerinden fikir alan sessiz dinleyici ya da tüketiciler olduklarını ve bir süre sonra yazan, tartışan, diğerlerinin paylaşımlarına yorum yapan ve kendi paylaşımlarını üreten aktif üyelere dönüştüklerini belirlemiştir. Zamanla aktif kullanıcılara dönüşen ve içerik üreten bu kullanıcıların daha çok; hırslı, ilgili öğretmenler oldukları ve başkalarına yardım etmek amacıyla aktif olarak bilgilerini paylaşmayı tercih ettikleri yine aynı araştırmada ifade edilmektedir. Benzer biçimde bu araştırma kapsamında youtube kanalı veya blog sayfası açarak

mesleki bilgilerini paylaşan öğretmenlerin de aynı nedenlerle aktif içerik üreticilerine dönüştükleri söylenebilir. Tartaglia ve Bergagna (2022) bir sosyal ağın pasif kullanımının üniversite öğrencilerinin ruh hali üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada, pasif sosyal ağ kullanımının başlangıçta ruh hali düşük katılımcıların ruh hallerini daha da düşürdüğünü, ortalama ve yüksek olan katılımcılar için ise sosyal ağın pasif kullanımının katılımcıların ruh hali üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını belirlemiştir. Sosyal ağların aktif-pasif kullanımı ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklayan Verduyn ve diğerleri (2022) ise sosyal ağların aktif kullanımının her zaman yararlı, pasif kullanımının ise her zaman zararlı olamayacağını ifade etmektedir. Bu araştırma bulgularına göre pandemi döneminde sosyal ağ kullanan öğretmenlerin sosyal çevre ile sürekli iletişim halinde olma, pandeminin yarattığı stresten uzaklaşma, eğlenceli vakit geçirme gibi olumlu etkiler ifade ettikleri; buna karşılık bazı öğretmenlerin ise sosyal ağ kullanımı nedeniyle kendilerinde çeşitli olumsuz etkiler oluştuğuna dair fikirler belirttikleri görülmektedir. Sosyal ağların öğretmenler üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerinde, onların aktif-pasif kullanıcı olma durumlarının yanı sıra pandeminin getirdiği farklı yaşam koşullarının da belirleyici olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma içerisinde sınırlı bir biçimde ele alınan sosyal ağların aktif-pasif kullanımı ve olası etkileri derinlemesine incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal ağlarda iletişim kurulan grupların; pandemi ile birlikte uzaktan eğitime de geçilmesiyle, öğrenci grupları, okul, öğretmen ve meslekle ilgili gruplar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Covid-19 pandemi öncesinde yapılan araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da arkadaş ve aile grupları, sosyal ağlar üzerinden sık iletişim kurulan kişiler olarak dikkat çekmektedir. Pandemi döneminden önce öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçları bilgiye ulaşmak (Tonbuloğlu & İşman, 2014), eğlenmek ve paylaşım yapmak (Kulak & Ayparçası, 2019), arkadaşlarını bulmak (Vural & Bat, 2010) ve arkadaşlarla iletişim kurmak (Ulu & Baş, 2020) üzerinde daha çok yoğunlaşırken, bu araştırma ile pandemi sürecinde kullanım amaçlarının en fazla gündemi takip etmek, eğitim içeriklerine ulaşmak, öğrenci ve meslektaşlarla iletişim kurmak ve paylaşımlarda bulunmak, alışveriş yapmak gibi iş ve günlük yaşamı kolaylaştıran amaçlara yoğunlaştığı görülmektedir. Sosyal ağları kullanım yelpazesinin pandemi döneminde hayatın her alanına yayıldığı anlaşılmaktadır. Sosyal ağlar artık insanlar için sadece eğlenceli vakit geçirmek, arkadaşları takip etmek, eski arkadaşları bulmak amacı ile kullanılan platformlar olmaktan çıkmış, öğretmenlerin eğitimler aldığı, eğitim verebildiği, ders içerikleri paylaşabildiği, öğrencileri ile etkileşim kurup takip edebildiği, kısa zamanda geniş kitlelere ulaşım sesini duyurabildiği bir alan haline gelmiştir. Trust ve Whalen'in (2021) Covid-19 pandemisi sonrası öğretmenler ile yürüttükleri araştırmada, öğretmenlerin özellikle pandemi döneminde dünyanın farklı ülkelerindeki öğretmenlere ulaşma konusunda sosyal ağların gücüne vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Sosyal ağların gücünün bu araştırma grubundaki öğretmenler tarafından da fark edildiği ve sosyal ağların aynı şekilde meslektaşlarla iletişim kurmak amacıyla etkin biçimde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Pandemi dönemiyle beraber insanların alışveriş alışkanlıklarında da belirgin bir değişiklik meydana gelmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ilk vakanın görüldüğü tarihten itibaren internet ve sosyal ağlar üzerinden yapılan alışverişlerde belirgin bir artış görülmüştür (Güven, 2020). Bu araştırmada da katılımcıların büyük çoğunluğu pandemi döneminde sosyal ağlar üzerinden alışveriş yaptıklarını belirtmiştir. Bunda özellikle ülke genelinde hafta sonu uygulanan sokağa çıkma yasaklarının etkili olduğu söylenebilir. Özellikle hafta içi, uzaktan ya da yüz yüze eğitim veren öğretmenlerin alışveriş yapmak için sosyal ağları tercih ettikleri görülmektedir. İnternet ve sosyal ağlar üzerinden alışverişin tercih edilme sebepleri arasında, alınacak ürünün kısa sürede farklı ürünlerle karşılaştırabilme imkânı da etkili olmaktadır (Eryiğit & Özdemir, 2023). Ancak araştırmada, güvenli bulmama, gelecek ürüne güvenmeme gibi nedenlerle sosyal ağlar üzerinden alışveriş yapmamayı tercih eden öğretmenler de belirlenmiştir. Altınöz ve diğerleri (2019) yetersiz bilgi, beceri, tutum ve bilinçsiz kullanım nedeniyle bireylerin kişisel güvenliklerinin tehlikeye girebileceğini ve siber tehditlere maruz kalabileceklerini ifade etmektedir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun birden fazla sosyal ağ üyesi oldukları halde önemli bir kısmının sosyal ağlarda alınabilecek güvenlik önlemleri ile ilgili kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum sosyal ağların güvenli kullanımı konusunda henüz yeterince bilinçli bir toplum seviyesine ulaşmadığımızı ortaya koymaktadır.

Sosyal ağların yaygın kullanımı ile birlikte ortaya çıkan çeşitli davranışsal bozukluklar alanyazında yerini almıştır (Kalip & Çöl, 2020). Problemlili sosyal medya kullanımı, bir çeşit davranışsal bağımlılık (Üzer & Kurtse Gürsoy, 2022) olarak bu bozukluklar arasında ifade edilmektedir. Sosyal medya kullanım bozukluğu ve sosyal medya bağımlılığı (Sarıçam & Adam Karduz, 2018; Erzen & Odacı, 2021) gibi farklı kavramlarla da ifade edilen problemlili sosyal medya kullanımı, bu araştırma kapsamındaki öğretmenler tarafından da belirtilmiştir. Nitekim öğretmenlerden bazıları pandemi dönemindeki sosyal ağ kullanımının kendileri üzerinde sosyal ağ bağımlılığına varan etkileri olduğunu vurgulamıştır. Bulgulara bakıldığında, pandemi döneminde sosyal ağların katılımcılar üzerinde olumlu etkilerinin daha fazla olduğu düşüncesinin yüksek olduğu ve olumlu etkiler arasında en fazla, gündemden anında haberdar olabilmek, sosyal çevre ile sürekli iletişim halinde kalabilmek ve pandeminin yarattığı stresten uzaklaşmak düşüncesinin yer aldığı görülmektedir. Bu durumun gerekçesi olarak sosyal izalosyan döneminde insanların yüz yüze görüşme imkanının olmaması söylenebilir. Günlük yaşama dair olumsuz olarak değerlendirilen en önemli gerekçe ise sosyal ağların gereğinden çok zaman alması olarak ifade edilirken, ayrıca sosyal ağların beden ve ruh sağlığını olumsuz etkilediği, gündelik işlerden alıkoyduğu ve aile ile iletişimi azalttığı fikirlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu düşünceleri Trust ve Whalen (2021) tarafından da tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin pandemi döneminde ruh ve beden sağlığını korumak adına hassasiyetlerini dile getirdikleri, ev ve iş yaşamı dengesinin sağlanması gerektiği yönünde de fikirlerinin ortaya çıktığı belirtilmektedir. Dünyayı etkileyen pandemi süreci, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan öğretmenler üzerinde benzer etkiler ortaya çıkarmıştır. Bunları öğretmenlik mesleğine özgü durumlar olarak değil, tüm insanlar üzerinde ortaya çıkan benzer etkiler olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır.

Sosyal ağların katılımcı öğretmenlerin mesleki yaşamına yansımaları da araştırmada irdelenmiştir. Mesleki açıdan özellikle sosyal ağ gruplarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, bu gruplar sayesinde deneyimi daha az olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinden yararlandıkları bilinmektedir (Mercieca & Kelly, 2018; Mulls vd., 2019; Randahl vd., 2023). Araştırma bulguları göstermektedir ki öğretmenlerin pandemi döneminde üye olduğu sosyal ağların içerikleri, branşlar ve kişisel gelişim ile ilgili sayfalarıdır. Sosyal ağların pandemi, öğretmenlerin günlük yaşamda izleyemediği filmleri izleyebilmesine, ilgi duyduğu alanlarda online eğitimler alabilmesine, mesleki gelişimine olanak sağlayan seminerler alabilmesine ve eğitim programlarına katılabilmesine katkı sağladığı görülmektedir. Öğretmenler sosyal ağlar sayesinde kendi 'bireysel öğrenme ağları'nı oluşturabilmekte ya da varolanı genişletebilmektedir (Prestridge vd., 2019; Ekoç, 2020). Prestridge ve diğerleri (2021) öğretmenlerin sosyal ağlar vasıtasıyla meslektaşlarıyla bilgi, fikir ve kaynak alışverişinde bulunmalarını 'mesleki öğrenme ağları'nın oluşumu şeklinde açıklamaktadır. Sosyal ağlar üzerinden gerçekleştirilen bireysel ya da mesleki öğrenme ağları öğretmenlere, meslektaşları ile bağlantı kurarak onlardan yardım isteme, gerekli durumlarda açıklamalar yaparak bilgilerini paylaşma, öğrencilerin çalışmaları hakkında paylaşım yapma ve meslektaşlarıyla karşılıklı uygulamalar yapma fırsatını sağlamaktadır (Prestridge vd., 2019). Bu araştırma sürecine dahil olan öğretmenlerin de kendi bireysel öğrenme ağlarını oluşturarak ve zenginleştirerek pandemi sürecini değerlendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin, meslektaşları ile karşılıklı iş birliği ile gerçekleştirilebilecek etkinliklerden çok; seminer alma, eğitim programlarına katılma ve online eğitimler alma gibi bireysel deneyimlere odaklandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin pandemi döneminde insanların sosyal ağları kullanmaları ile ilgili açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde, beğenilme, takdir edilme duygularının baskın hale geldiğinin ve paylaşımların çoğunlukla beğenilme amacı ile yapıldığının düşünüldüğü görülmektedir. Bazı öğretmenler sosyal ağların bilinçsiz ve amaçsız bir şekilde kullanılmasının toplumu olumsuz etkilediği fikrini taşımaktadır. Ayrıca sosyal ağlarda yapılan paylaşımların mahremiyet duygusunu azalttığı, insanların her şeyini sosyal ağlarda paylaştığı ve buna bağlı olarak özel hayatın gizliliğinin kalmadığı düşünülmektedir. Prestridge ve diğerleri (2021) tarafından farklı ülkelerden öğretmenlerden veri toplanarak gerçekleştirilen araştırmada, tüm öğretmenlerin sosyal medya ile insanlara ve kaynaklara erişmek istedikleri, ancak sahip oldukları farklı kültürel özelliklere bağlı olarak bunu farklı gerekçelerle yaptıkları görülmüştür. Bu araştırma kapsamında da öğretmenlerin yine içinde buldukları kültürel bağlamdan etkilenerek toplumdaki sosyal

medya kullanımını değerlendirdikleri ve bu perspektiften yola çıkarak toplumun sosyal medya kullanımına ilişkin çıkarımlarda buldukları düşünülebilir. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmenler, toplumun bir kısmının sosyal ağları bilinçli bir biçimde kullanarak hem kendileri, hem de başkaları için faydalı içeriklerin yayılmasına katkı sağladıklarını, bir kısmının ise yanlış bilgiler yayarak, bilgi kirliliğine yol açtığını düşünmektedir. Sosyal ağlar öğretmenler tarafından yoğun bir şekilde kullanılıyor olsa bile güvenli ortamlar olarak görülmemektedir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışma, öğretmenlerin pandemi döneminde sosyal ağ kullanım amaçlarının, pandemi öncesi ile benzeştiğini ancak pandemi ile beraber sosyal ağları kullanım amaçlarının ve kapsamının genişlediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın pandemi döneminde farklı branşlardan öğretmenlerin sosyal ağları günlük ve iş yaşamlarında kullanma durumlarını farklı yönlerden ve bütüncül bir biçimde irdelemesi nedeniyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin Covid-19 pandemi döneminde sosyal ağları kullanım durumlarının incelendiği araştırmanın sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur. Bunlar:

- Toplumun diğer kesimleri ile birlikte öğretmenlerin de sosyal ağları kullanım sürelerinin pandemi ile arttığı anlaşılmaktadır. Ancak bu kullanım daha çok pasif gözlemci şeklinde gerçekleşmektedir. Toplum açısından rehber konumunda olabilecek öğretmenlerin, branşları ya da genel olarak eğitim ile ilgili konularda yararlı içerikler üretmeleri ve sosyal ağlarda toplumun diğer kesimleri ile paylaşımları yararlı olabilir.

- Pandemi döneminde öğretmenlerin sosyal ağları kullanma amaçlarının çeşitlendiği görülmektedir. Bu yaygın kullanımın sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi önemlidir. Öğretmenlerin bilinçli birer sosyal ağ kullanıcısı olabilmesi için sosyal medya okuryazarlığı üzerine eğitici içeriklere ulaşmaları yararlı olabilir. Özellikle öğretmenlerin sosyal ağların güvenli kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmedikleri dikkate alındığında, öğretmenlere sosyal ağların güvenli kullanımı ile ilgili eğitimler verilmesinin yararlı olacağı anlaşılmaktadır.

- Pandemi döneminde öğretmenlerin sosyal ağlar vasıtasıyla kendi öğrenme ağlarını oluşturdukları ancak bu ağların daha çok bireysel deneyimlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sosyal ağlar yardımıyla işbirlikli çalışmayı sağlayabilecekleri mesleki öğrenme ağlarını oluşturabilmeleri mesleki gelişimleri açısından önemlidir.

- Gelecekte yapılacak çalışmalarda, daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için katılımcı sayısı arttırılabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, Y.S. (2021). *Covid-19 pandemisi sürecindeki eğitimcilerin dijital bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Altınöz, M., Tosun, N., Çinkılıç, T. & Çay, E. (2019). Siber güvenlik ve bilinçli sosyal medya kullanımı dersi pilot uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 1-15.

Arkan, A., & Yünter, S. (2018). Eğitim için sosyal ağlar. *SETA Perspektif*, (217), 1-6.

Atav, E., Akkoyunlu, B., & Sağlam, N. (2006). Öğretmen adaylarının internete erişim olanakları ve kullanım amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 37-44.

- Avcı, F. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımları ve sosyal medya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6(2), 769-788.
- Balcı, Ş., Bekiroğlu, O., & Karaman, S. Y. (2019). Sosyal medya bağımlılığının bir belirleyicisi olarak öz saygı: Konya örneğinde bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2019(48), 35-64.
- Biliciler, G. (2018). *Sosyal medya kullanımını yönlendiren motivasyonel etkenler: kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinden sosyal medya kullanıcıları üzerine bir inceleme*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Can, E., (2020). Coronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cemaloğlu, N. & Bıçak, D. K. (2015). Sosyal ağlarda öğretmen-öğrenci arkadaşlığına yönelik öğrenci algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 51-76.
- Chaves-Montero, A., Relinque-Medina, F., Fernández-Borrero, M. Á., & Vázquez-Aguado, O. (2021). Twitter, social services and covid-19: Analysis of interactions between political parties and citizens. *Sustainability*, 13(4), 2187.
- Çağiltay, K. (2015, January). *Herkes için internet*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/270684367>.
- Çolak, B., (2019). *Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçlarının incelenmesi: Suluova örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demirtaş, H., Van Yazlak, D., & Yazlak, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal medya kullanımına ilişkin görüşleri. *Akademik İzdüşüm Dergisi*, 7(2), 69-80.
- Díaz, F., & Henríquez, P. A. (2021). Social sentiment segregation: Evidence from twitter and google trends in chile during the covid-19 dynamic quarantine strategy. *PloS one*, 16(7), e0254638.
- Döş, B., & Özşahin, C. (2019). Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz-yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1397-1408.
- Ekoç, A. (2020). No Teacher is an Island: Technology-assisted personal learning network (PLN) among english language teachers in Turkey, *Interactive Learning Environments*, 30(7), 1183-1199.
- Ertuğ, C. A. N. (2020). Coronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Eryiğit, V., & Özdemir, L. (2023). Covid-19 Pandemi döneminde yükseliş gösteren sektörler: e-ticaret. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 83-99.
- Erzen, E. & Odacı, H. (2021). Sosyal medya kullanım bozukluğu ölçeği: türkçe uyarlama çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 520-535.
- Eutsler, L., Antonenko, P. D., & Mitchell, C. (2021). Initial response to covid-19: A mixed-methods analysis of media and school communications to identify pedagogical implications for remote teaching. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 227-245.
- Gencer, Z. T. (2018). Sosyal medya kullanımının iletişim kaygısı bağlamında değerlendirilmesi. *Selçuk İletişim*, 11(2), 21-34.

- Ghounane, N. (2020). Moodle or social networks: What alternative refuge is appropriate to algerian efl students to learn during covid-19 pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(3), 21-41.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. XV. Türkiye’de İnternet Konferansı, 10, 30-37.
- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(2), 105-120.
- Güven, H. (2020). Covid-19 Pandemik krizi sürecinde e-ticarete meydana gelen değişimler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 251-268.
- Kalip, K. & Çöl, M. (2020). Teknolojiyle bağlantılı yeni davranışsal bozukluklar. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(2), 318-333.
- Karabatak, M., & Koç, M. (2012). Sosyal ağların öğrenciler üzerindeki etkisinin veri madenciliği kullanılarak incelenmesi. *Education Sciences*, 7(1), 155-164.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi* (4. Baskı). Sanem Matbaası.
- Keles, E. (2018). Use of facebook for the community services practices course: Community of inquiry as a theoretical framework. *Computers & Education*, (116), 203-224.
- Kıran, S., Küçükboşancı, H., & Emre, İ. E. (2020). Sosyal medya kullanımının kişiler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13(4), 435-441.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kırnık, D., Pepeler, E., & Özbek, R. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Malatya il örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 27-45.
- Kilis, S., Christian, R. A. P. P. & Gülbahar, Y. (2014). Eğitimde sosyal medya kullanımına yönelik yükseköğretim düzeyindeki eğitimcilerin algısı: Türkiye-Almanya örnekleme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3(3), 20-28.
- Koç, N. E. (2020). Sosyal medya, katılımcı kültür ve kitle çevirisi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö8), 905-927.
- Kulak, H., & Ayparçası, M. (2019). Öğretmenlerin internet ve sosyal medya kullanımı. *İMGELEM Altı Aylık Hakemli Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(4), 7-32.
- Liljekvist, Y. E., Randahl, A. C., van Bommel, J., & Olin-Scheller, C. (2021). Facebook for professional development: pedagogical content knowledge in the centre of teachers’ online communities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 723-735.
- MEB (2017). *Okullarda sosyal medyanın kullanılması*, Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü Genelge. Sayı: 14168703-10.06.02-E.2975829, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1833.pdf>.
- Mercieca, B., & Kelly, N. (2018). Early career teacher peer support through private groups in social media, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(1), 61-77.
- Muls, J., Triquet, K., Vlieghe, J., De Backer, F., Zhu, C., & Lombaerts, K. (2019). Facebook group dynamics: An ethnographic study of the teaching and learning potential for secondary school teachers. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 162-179.
- Ngussa, B. M., Fitriyah, F. K., & Diningrat, S. W. M. (2021). Correlation between facebook use, mental health and learning engagement: A case of universities in surabaya city, indonesia. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 229-245.

- Özen, Y., & Gül, A. (2010). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Pelin, S. (2017). *Sosyal medya kullanımının mutlu olma durumuna etkisi üzerine nitel bir araştırma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Prestridge, S., Tondeur, J., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2019). Insights from ict-expert teachers about the design of educational practice: the learning opportunities of social media. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(2), 157-172.
- Prestridge, S., Utami, L. P., & Main, K. (2021). A cross-cultural comparison: the socio-technical affordances of social media as a professional learning tool for teachers. *Teacher Development*, 25(5), 549-566.
- Randahl, A., Liljekvist, Y., Olin-Scheller, C., & Van Bommel, J. (2023). From authorised visitor to key person – a trajectory of participation in teacher facebook groups. *Education Inquiry*, 14(4), 480-495.
- Sarıçam, H. & Adam Karduz, F. F. (2018). Sosyal medya kullanım bozukluğu ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 116-135.
- Schroeder, S., Curcio, R., & Lundgren, L. (2019). Expanding the learning network: How teachers use pinterest. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(2), 166-186.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımını üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(4), 23 – 32.
- Tartaglia, S., & Bergagna, E. (2022). Social networking sites passive use and its effects on sad-happy mood. *Psihologija*, 55(2), 137–148.
- Teke, A., & Özkiliç, R. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz-yeterlik algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 303-323.
- Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., & Bilici, A. (2015). Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi. *Education Sciences*, (3), 151-168.
- Tonbuloğlu, İ., & İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 320-338.
- Trust, T., & Whalen, J. (2021). Emergency remote teaching with technology during the covid-19 pandemic: Using the whole teacher lens to examine educator's experiences and insights. *Educational Media International*, 58(2), 145-160.
- Ulu, H., & Baş, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35(3), 556-574.
- Üzer, A. & Kurtses Gürsoy, B. (2022). Tıp fakültesi öğrencilerinde internet bağımlılığı, problemli sosyal medya kullanımını, anksiyete, depresyon ve sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişki. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 23, 288-294.
- Verduyn, P., Gugushvili, N., & Kross, E. (2022). Do social networking sites influence well-being? the extended active-passive model. *Current Directions in Psychological Science*, 31(1), 62–68.
- Vural, Z. B., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3348-3382.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Social networks are application areas that allow the sharing of information, different perspectives, thoughts and experiences through websites. Accordingly, they facilitated the integration of the internet world into our lives quickly (Solmaz et al., 2013). Social networks are environments that enable users to reach audiences and information that they cannot reach and communicate in daily life in a way they communicate, interact and express themselves (Karabatak & Koç 2012). When the pandemic was declared due to the Covid-19 virus, which emerged in China in December 2019 and quickly spread around the whole world, social networks played a key role in the dissemination and transmission of information about the pandemic (Díaz & Henríquez, 2021). With the effect of the pandemic, there was a compulsory orientation towards social networks in many fields especially in education and they have become a highly preferred area for information, social and professional sharing (Chaves-Montero et al., 2021). Consequently, the aim of this study is to examine the utilization of social networks by teachers during the Covid-19 pandemic.

Method

Survey method was adopted in the research. Questionnaire technique was used in data collection. At the end of spring term of the 2020-2021 academic year, 432 volunteer teachers working in different regions in Türkiye participated in the research. A total of 22 open-ended and close-ended questions were asked in the survey, and the "Other" option was added to the answer part of the close-ended questions, where the respondents could express their different opinions about the question. In addition, the participants were able to mark more than one option in some questions. The first 7 questions of the survey are about demographic information. The other 22 questions are for the examination and evaluation of teachers' use of social networks during the pandemic period. The opinions of 2 field experts working on social networks in the Computer Education and Instructional Technologies Department were consulted, and certain arrangements and alterations were made on the survey items along with the feedback received. After finalizing, the surveys were added on Google Forms and shared with teachers through various social networking platforms, and data were collected. Close-ended questions were analyzed by simple statistical analysis. Content analysis was applied for the analysis of open-ended questions.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Although the findings of this study show similar results with the previous studies in the literature, the teachers in the present study think that their duration of social network use has increased too much during the pandemic, and the majority of them evaluate this situation negatively. The findings indicated that even though the time that the participants are present in social networks has increased, the majority of the respondents defined themselves as passive observers in social networks, that is, they do not share, do not react to the shares, and only follow the posts made.

According to the results of the research, the groups communicated in social networks during the pandemic by the participants were mainly student groups, school, teacher and occupational groups. The purposes of teachers' use of social networks during the pandemic diversified. They used social networks intensively for different purposes such as following the agenda, accessing educational content, communicating and sharing with students and colleagues, and shopping. Findings showed that some school administrators forced teachers to use some social networks that they had not used before, due to the shift to distance education and social networks mediated communication during the pandemic period.

Thanks to social networks, teachers can create or expand their own 'individual learning networks' (Prestridge et al., 2019; Ekoç, 2020). Prestridge et al., (2021) explain that teachers exchange information, ideas and resources with their colleagues through social networks as the 'formation of professional learning networks'. Individual or professional learning networks formed on social networks provide teachers with the opportunity to contact their colleagues, ask

for help, share their knowledge by making explanations when necessary, share ideas about students' products and to make reciprocal applications with their colleagues (Prestridge et al., 2019). It was observed that the teachers involved in this study were also trying to make use of the pandemic period by creating and enriching their own individual learning networks. However, teachers seem to primarily orient to individual experiences such as taking seminars, participating in training programs and receiving online trainings rather than activities that can be carried out with reciprocal collaboration with their colleagues.

The fact that the majority of the participants stated that they do not have enough information about personal security in social networks even though they mainly are members of multiple social networks reveals that the consciousness level of the society in terms of the use of social networks is not sufficient. When the evaluations of the participants about the use of social networks during the pandemic period are examined, it is seen that the feelings of being liked and appreciated are the most frequent. The shares are mostly made for the purpose of being liked. The participants stated that sharing on social networks reduces the sense of privacy, eliminates the privacy in private life, and people share literally everything on social networks.

As a result, this study reveals that teachers' purposes of using social networks during the pandemic are similar to those before the pandemic, but the purpose and scope of using social networks has expanded with the pandemic. Research findings show that student groups are one of the most frequently participated groups that teachers communicate with, the agenda is started to be followed by the participants through social networks due to their rapid accessibility, and a considerable ratio of the participants benefit from educational content pages. According to this research, teachers think that people use social networks more than necessary, dependency on social networks increases due to unconscious use, most of the content shared on social networks is unnecessary and eliminates privacy.

It is understood that as other fractions of the society the duration of use of social networks by teachers has also increased with the pandemic. However, this usage is mostly in the form of passive observer. It may be beneficial for teachers who could act as role models for the society to produce meaningful and useful content on subjects related to their branches or education in general, and to share them with other stakeholders of the society in social networks. It may be beneficial for teachers to reach educational content about social media literacy so that they can become more conscious social network users. Considering that teachers do not pay much attention to internet security while using social networks, teachers should be given training on the safe use of social networks. It is understood that during the pandemic period, teachers created their own learning networks on social networks, but these networks mostly restricted to individual experiences. It is important for teachers' professional development that they can create professional learning networks where they can work collaboratively with the help of social networks.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmede Stratejik Esnekliklerinin Matematiğin Doğasına İlişkin Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi¹

Investigation of Fifth Grade Students' Strategic Flexibility in Problem Solving within The Framework of Their Views on The Nature of Mathematics

Feride Sena Kocaoğlu Er¹, Hatice Kübra Güler Selek², Yeliz Yazgan³

¹Öğretmen, Gürsu Bilim ve Sanat Merkezi, feridesenaer@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-8730-8195>)

²Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, hkguler@uludag.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-6262-8421>)

³Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, yazgany@uludag.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-8417-1100>)

Geliş Tarihi: 20.07.2023

Kabul Tarihi: 02.01.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözmedeki stratejik esneklik düzeylerini matematiğin doğasına ilişkin görüşleri çerçevesinde incelemektir. Araştırmanın deseni ilişkisel araştırmadır. Araştırmanın katılımcılarını beşinci sınıfta okumakta olan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş problem çözme testi ve matematiğin doğasına ilişkin görüşler anketi kullanılmıştır. Problem çözme testi ile öğrencilerin esneklik düzeylerini, matematiğin doğasına ilişkin görüşler anketi ile de öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin hangi felsefeye yakın olduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Veri analizi sürecinde nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle, öğrencilerin esneklik düzeylerinin orta derecede olduğu, birçoğunun matematiğin doğasına ilişkin görüşünün enstrümental görüşe yakın olduğu söylenebilir. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, öğrencilerin esneklik puanlarının matematiğin doğasına ilişkin görüşlerine göre farklılaştığıdır. Platonist ve problem çözme görüşüne daha yakın olan öğrencilerin problem çözmede stratejik esneklik düzeylerinin, enstrümental görüşe yakın olan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla esneklik düzeyleri ve matematiğin doğasına ilişkin görüşlerin birbirini etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiğin doğası, problem çözme, stratejik esneklik.

¹ Bu makale Feride Sena Kocaoğlu Er'in "Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme esnekliklerinin incelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the level of strategic flexibility in problem solving of fifth grade students within the framework of their views on the nature of mathematics. The design of the research is relational research. The participants of the research are 40 students who are studying in the fifth grade. The problem solving test developed by the researchers and the views on the nature of mathematics questionnaire were used as data collection tools. It was aimed to determine the level of flexibility of the students with the problem solving test, and to determine which philosophy the students were close to the nature of mathematics with the survey of opinions on the nature of mathematics. In the data analysis process, qualitative and quantitative methods were used together. Based on the findings of the research, it can be said that the students' level of flexibility is moderate, and the views of many of them on the nature of mathematics are close to the instrumental view. Another result obtained from the study is that students' flexibility scores differ according to their views on the nature of mathematics. It was determined that the level of strategic flexibility in problem solving of the students who were closer to the platonist and problem solving view was statistically significantly higher than the students who were closer to the instrumental view. Therefore, it can be said that the flexibility levels and the views on the nature of mathematics affect each other.

Keywords: Nature of mathematics, problem solving, strategic flexibility.

GİRİŞ

Öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin inançları, onların akademik başarıları (İlhan vd., 2021; Kayaaslan, 2006), problem çözme başarıları (Op't Eynde vd., 2002; Yang, 2012) ve motivasyonları (Kandemir & Gür, 2011) gibi farklı değişkenleri etkileyebilmektedir. Bu değişkenlerden özellikle problem çözme ele alındığında, Schoenfeld'e (1992) göre öğrencilerin matematiğin doğasıyla ilgili en yaygın inançlarından biri matematik problemlerinin tek bir cevabı olduğunu düşünmeleridir. Öğrencilerin tek cevaba yönelmesi, inancın yanı sıra onların ne derece esnek düşünebildikleri sorusunu da akla getirmektedir. Literatürde esneklik ve problem çözme başarısını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (örn. Jausovec, 1991; Elia vd., 2009; Segura & Ferrando, 2023). Bu çalışmaların sonuçlarına göre öğrencilerin problem çözümedeki stratejik esneklik düzeyleri beklenen düzeyde değildir. Bunun yanı sıra, problem çözümede başarılı öğrencilerin esneklik düzeylerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, öğrencilerin esneklik düzeyleri ile matematiğin doğasına ilişkin inançları arasında bir etkileşim olduğu düşünülebilir. Esneklik literatürde, matematiksel esneklik (Hickendorff vd., 2022), stratejik esneklik (Verschaffel, 2023), potansiyel esneklik (Liu vd., 2018) gibi farklı isimlerle ya da kategorilerle anılmaktadır. Bu çalışma stratejik esneklik ve matematiğin doğası kavramları çerçevesinde tasarlanmıştır.

1.1. Stratejik Esneklik

Bu çalışmanın bir bileşeni olan matematiksel esnekliğin önemi, matematik eğitimi alanının önemli dokümanlarında (örn. National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) vurgulanmıştır. 2018 yılında Tayvan'da gerçekleştirilen East Asia Regional Conferences in Mathematics Education (EARCOME)'ın ve matematik eğitiminin öncü dergilerinden olan Zentralblatt Didaktik pür Mathematik (ZDM)'nin 2009 yılındaki bir sayısının tamamen esnekliği ele alması özellikle son yıllarda esnekliğin ne kadar önemli hale geldiğini göstermektedir. Matematiksel esnekliğin bir alt kolu olan stratejik esneklik ise kısaca çoklu strateji bilgisi ve en uygun stratejiyi/stratejileri seçme eğilimi ve yeteneği olarak tanımlanabilir (Star & Rittle-Johnson, 2008). Stratejik esneklik doğal sayılarda aritmetik (Blöte vd., 2001), zihinden hesap (Threlfall, 2009), cebir (Maciejewski & Star, 2016) gibi farklı konu alanlarında ve düzeylerde çalışılmıştır. Bu çalışmada özellikle problem çözümedeki stratejik esneklik ele alınmıştır ve geri kalan kısımda çözümlerle sadece "esneklik" olarak ifade edilecektir.

Stratejik esneklikle ilgili yapılan ilk çalışmaların genellikle üstün yeteneklilere odaklandığı söylenebilir. Örneğin, Jausovec'in (1991) 17-19 yaş arası öğrencilerle ve Dover ve Shore'un (1991) 11 yaşındaki öğrencilerle yaptıkları çalışmalar üstün yeteneklileri kapsamaktadır. İlk çalışma esnek stratejik düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki bağlantıyı incelerken, ikinci çalışma öğrencilerin problem çözümedeki doğruluk, hız, esneklik ve üstbilişsel bilgilerini ele almıştır. Bu iki çalışmanın sonuçları, yüksek problem çözme performansı olan öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla stratejik esneklik sergilediklerini, üstbilişsel bilgi kontrol değişkeni olarak düşünüldüğünde üstün yeteneklilik, hız ve esneklik arasında üçlü bir etkileşim olduğunu göstermiştir. Elia vd. (2009), yüksek başarılı dördüncü sınıf öğrencilerinin strateji kullanımlarını ve esnekliklerini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla yazarlar öğrencilere üç problem sormuşlar, bu çalışmada da temel alınan görevler arası ve görev içi strateji esnekliğine odaklanmışlardır. Görev içi esneklik, bir problemi çözerken strateji değiştirebilme anlamına gelirken; görevler arası esneklik ise yeni bir problem durumuyla karşılaşıldığında farklı bir stratejiye geçebilmeyi esas almaktadır. Sonuçlar, öğrencilerin strateji bilgilerinin sınırlı olduğunu ve çalışmaya katılan öğrenciler tarafından her iki strateji esnekliğinin de büyük ölçüde sergilenmediğini göstermiştir. Ayrıca doğru cevaba ulaşma açısından görevler arası esnekliğin görevler içi esnekliğe göre daha belirleyici olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıdaki çalışmaların yanı sıra, stratejik esneklikle ilgili deneysel çalışmalar da mevcuttur. Karabulut (2019) altıncı sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözümedeki genel stratejik esneklik düzeylerini ve verilen eğitimin stratejik esnekliğe etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Önce çalışma yapılan okulun tüm altıncı sınıflarına ön test uygulanmıştır. Daha sonra bu gruptan seçilen 38 öğrenciye 16 saat deneysel eğitim verilmiştir. Sonrasında da sadece deney grubuna son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, ön teste katılan tüm altıncı sınıf öğrencilerinin büyük kısmının problem çözümede zayıf esnekliğe sahip olduğunu, deney grubundaki öğrencilerin verilen eğitim sonucunda stratejik esnekliklerinin olumlu yönde geliştiğini göstermiştir. Gavaz vd. (2021), beşinci sınıf öğrencilerinin stratejik esnekliklerini geliştirmeye yönelik verilen eğitimin etkisini ölçmeyi hedefleyen deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grubu içeren çalışmada, öğrencilere 20 ders saati süren bir eğitim verilmiş, eğitimin başında ve sonunda sekiz problem içeren ön ve son test uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin problem çözme başarıları ve esnekliklerinin geliştiği gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, Keleş ve Yazgan (2022) yaptıkları durum çalışmasında, üstün yetenekli sekiz, dokuz ve onuncu sınıf öğrencilerinden oluşan 20 kişilik bir gruba yedi problem sorarak stratejik esneklik göstergelerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, strateji esneklikle ilgili üç tema altında (strateji uyarlanabilirliği, görev içi stratejik esneklik ve görevler arası stratejik esneklik) bu çalışmada da kullanılan yedi gösterge belirlemiştir (Göstergelerle ilgili ayrıntılı bilgi Yöntem kısmında verilmiştir). Bu göstergeler açısından bakıldığında, çalışmadaki öğrencilerin uygun stratejiyi seçip uygulayabildikleri, önlerindeki problemler değiştikçe farklı stratejilere geçebildikleri, ancak strateji işe yaramadığında veya çözüme ulaştıklarında farklı bir strateji ile probleme yaklaşmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Son olarak, Segura ve Ferrando (2023) ise, 224 sınıf öğretmeni adayının dört problemde oluşan bir problem grubunu çözerken yaptıkları hataların analizine dayanan bir çalışma yapmışlardır. Öğretmen adaylarının cevaplarından yola çıkarak onların hem performans hem de esneklik düzeylerini belirlemiştir. Öğretmen adaylarının esneklik seviyeleri ile yaptıkları hataların sayısı ve ciddiyeti arasında önemli ilişkiler olduğunu da bulmuşlardır.

Yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçları genel olarak yorumlandığında, bazı noktalar dikkat çekmektedir. İlk olarak, Dover ve Shore (1991), Jausovec (1991) ile Segura ve Ferrando (2023) tarafından yapılan çalışmalar, esneklik ve problem çözümedeki başarı arasında bir bağlantıya işaret etmektedir. Bir diğer önemli nokta, öğrencilerin genel anlamda stratejik esneklik düzeylerinin düşük olduğudur (Karabulut, 2019). Öyle ki, üstün yetenekli ya da yüksek başarılı öğrencilerin bile özellikle görev içi stratejik esneklik sergilemekte zorluk çektikleri gözlenmiştir (Elia vd., 2009; Keleş & Yazgan, 2022). Son olarak, stratejik esnekliğe odaklanan bir eğitimin

öğrencilerin bu açıdan olumlu yönde gelişmelerine yardım ettiği (Karabulut, 2019; Gavaz vd., 2021) göze çarpmaktadır.

1.2. Matematiğin Doğasına İlişkin Görüşler

Matematiğin ne olduğu sorusunun cevabı ve matematiğin tanımı üzerine araştırmacılar arasında tam bir birlik bulunmamaktadır. Matematiğin ne olduğuna ilişkin görüşler temelde i) örüntüleri ve ilişkileri konu edinen bir bilgi, ii) bir düşünme şekli, iii) düzenli ve tutarlı bir sanat, iv) tanımlı terimleri ve sembolleri olan bir dil ve v) bir araç olmak üzere beşe ayrılabilir (Reys vd., 2007). Matematiğin ne olduğuna ilişkin cevaplar da matematiğin doğası ile ilgili farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Matematiğin doğasına ilişkin tartışmalar Platon ve Aristo zamanından beri devam etmektedir. Eflatun matematiksel nesnelerin idealar dünyasındaki değişmezliğini vurgularken Aristo matematiğin bir keşif olduğunu ve bireysel deneyimler sonucu ortaya çıkartılabileceğini savunmaktadır (Kulikowich & De Franco, 2003). Aristo ve Platon'un öğrencileri matematiğin doğasına ilişkin farklı felsefi akımlar başlatmışlardır ve bu felsefi akımlar üzerine tartışmalar halen devam etmektedir (Baki, 2008). Bu felsefi yaklaşımlardan biri mutlakçı ve yarı- deneyselciliktir. Mutlakçıların temel paradigması Eflatunculuktur (Baki, 2014). Buna paralel bir şekilde mutlakçılar, matematiğin nesnelinin ve matematiksel bilgilerin öznenen bağımsız bir şekilde idealar âleminde mevcut olduğunu ve değişmez, evrensel, kesin ve soyut olduğunu düşünürler. Yarı deneyselciler ise, matematiksel bilginin bir insan aktivitesinin sonucu ortaya çıktığına, mutlak ve kesin olmak zorunda olmadığını inanırlar (Baki, 2014).

Törner da (2002) araştırmacılar arasında inanç üzerine ortak bir tanım olmadığını ve birçok araştırmacının inancı tanımlarken kendi terimlerini kullandığını ifade etmektedir. Bunlardan biri Dionne'in (1984) tanımınıdır. Dionne (1984) matematiğin doğasının temel bileşenlerini genel, formalist ve yapılandırıcı bakış açısı olarak sınıflamaktadır. Ernest (1989) ise matematiğin doğasına ilişkin görüşleri enstrümantal, platonist ve problem çözme olmak üzere üçe ayırmıştır. Enstrümantal görüşe göre matematik kurallar, formüller ve matematiksel gerçeklerden oluşan bir alet çantası niteliğindedir. Gerekli durumlarda, gerekli bilgiler bu kurallar ve formül dizilerinden hatırlanıp kullanılır. Platonist görüşe göre matematik bilgi durağan yapısından ötürü icat edilemez, keşfedilir. Bu sebeple matematik bilgi doğru ve yanlış olarak nesnel bir şekilde ayrılabilir. Yapılandırmacı felsefeye yakın duran problem çözme görüşüne göre ise matematik kültürden etkilenen, dinamik bir insan aktivitesidir ve sürekli bir değişim ve gelişim gösterir. Ernest (1989)'a göre bu felsefi inançlar içerisinde bir hiyerarşi mevcuttur. En alt düzeyde enstrümantal görüş bulunurken, en üst düzeyde kültürel bağlamda organize edilmiş dinamik bir aktivite olan problem çözme görüşü bulunmaktadır.

Törner ve Grigutsch (1994) da Ernest'in (1989) sınıflamasına benzer olarak üç farklı inançtan bahsetmektedir. Bunlardan biri matematiği kurallar, formüller, beceri ve işlemlerden ibaret gören inanç; diğeri matematiği ispat yapmaktan ibaret gören inanç; üçüncüsü ise matematiği yapılandırmacı bir sistem olarak gören inançtır. Matematiği kurallardan ibaret gören birinci inanca göre, matematiksel etkinlikler çeşitli algoritma ve formülleri kullanarak hesap yapmayı içerir. İspatı merkeze koyan inanca göre ise matematik, tanımları içeren bir sistemdir. Yapılandırmacı inanç ise ilişkilendirmeyi önemsemekte ve matematiksel yaratıcılık ve yeniden keşfetme etkinliklerine odaklanmaktadır (akt. Liljedahl, 2008). Yukarıda görüldüğü gibi, matematiğin doğasına ilişkin görüşlerde tercih edilen terimler farklı olsa da i) kurallar, ii) tanımlar ve iii) yaratıcı/keşfedici etkinlikler şeklinde benzer ayrımların mevcut olduğu görülebilir. Yurt içi alanyazında, öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin (Gedik-Altun & Yazlık, 2020; Haser vd., 2013; Morali vd., 2022; Sanalan vd., 2013) ve öğrencilerin (Toluk-Uçar, 2010; Uysal, 2017; Yıldız, 2016) matematiğin doğasına ilişkin görüşleri ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Ancak Koyuncu'nun (2023) da çalışmasında belirttiği üzere ilkökul ve ortaokul düzeyinde ülkemizde

gerçekleştirilen çalışma oldukça azdır. Bu makalede, öğrencilerle yurt içi ve yurtdışında gerçekleştirilmiş çalışmalara odaklanılmıştır.

Wilkins ve Ma (2003) ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin görüşlerinin öğretmen ve ailelerinden de etkilendiğini belirtmiş ve sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin matematiğe ilişkin inançlarının olumsuzla doğru evrildiğini belirlemişlerdir. Amiralı (2010) 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin matematiği günlük hayat, iş hayatı ve problem çözme ile ilişkilendirdiklerini belirlemiştir. Bu bağlamda bakıldığında öğrencilerin görüşleri Ernest'in sınıflamasına göre problem çözme görüşüne daha yakın durmaktadır. Ancak Amiralı (2010) çalışmasında öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin görüşlerinde çelişkilerin de olduğunu vurgulamış hem mutlakçı hem de yarı deneysel görüşe sahip olduklarını ifade etmiştir. Yıldız (2016) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin matematiği pür bilgi ve hesaplama yapma olarak gördüklerini belirlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin matematiğin zeki olmayı gerektirdiğini, matematikte başarılı olmak için ezber yapmak ve çok çalışmak gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Toluk-Uçar vd. (2010) ise çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin matematiği aritmetik işlemler ile ilgili bir alan olarak gördüğünü ve matematikte başarılı olmak için hızlı işlem yapmak ve zeki olmak gerektiğini düşündüklerini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin bu inanca sahip olmasının nedeni olarak da eğitim sisteminde genellikle amacı hızlı bir şekilde doğru cevabı vermek olan çoktan seçmeli sınavların kullanılması olabileceğini belirtmişlerdir. Ek olarak, öğrencilerin problem çözmeyi test sorusu çözmek ile eşleştirdiklerini belirlemişlerdir. Uysal (2017) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin çoğunun matematiği sayılar ve formüllerden oluşan kesin bir alan olarak gördüklerini belirlemiştir. Öğrenciler matematiği daha iyi öğrenmek için çok soru çözmek ve tekrar etmek gerektiğini de vurgulamışlardır. Uysal (2017), Yıldız (2016) ve Toluk-Uçar'ın (2010) çalışmalarına göre, söz konusu çalışmalara katılan ve yukarıdaki gibi ifadeleri kullanan öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin inançlarının Ernest'in (1989) sınıflamasına göre enstrümantal görüşe yakın olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bu düşüncesini PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) uygulamalarının matematik okuryazarlığına ilişkin sonuçları da desteklemektedir. PISA-2018 matematik okuryazarlığı sonuçları incelendiğinde ülkemizdeki öğrencilerin geçen yıllara kıyasla daha başarılı olduğu görülebilmektedir; ancak yine de öğrencilerimiz henüz yaratıcılık gerektiren, karmaşık ve rutin olmayan problem çözümlerinde yeterince başarılı değillerdir. Genellikle öğrencilerimiz tarafından doğru cevaplanan sorular, basit akıl yürütmeleri gerektiren, sınırlı ilişkilerin kurulmasının yeterli olduğu türden sorular ya da rutin problemdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Öğrencilerin başarılı olduğu soruların özellikleri Uysal (2017), Yıldız (2016) ve Toluk-Uçar'ın (2010) çalışmalarında öğrencilerin matematiği daha iyi öğrenmek için çok soru çözmek gerektiğine yönelik görüşleri ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin burada "çok soru çözmek" olarak ifade ettikleri durum rutin problemler ve benzer alıştırmalardan mümkün olduğunda çok çözmektir ve bu durum işlem becerisi ile sınırlı kalmaktadır. İlhan vd., (2021) ise geometriye yönelik tutum ve inancın ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarının bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Kayaaslan (2006) çalışmasında matematik başarı düzeyi yüksek olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerin matematiğe ilişkin inancının düşük başarıya sahip olan öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Literatürde matematiğe ilişkin inançlar ile başarının yanı sıra öğrencilerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalar da mevcuttur. Matematiğe yönelik inançlar, bireylerin matematiğe ilişkin deneyimleri süresince edinmiş oldukları, matematiğe yönelik kişisel değer yargıları olarak tanımlanabilir (Katrancı, 2019). Öğrencilerin matematik ile ilgili davranışları, yaşadıkları deneyimler, matematiğe ne kadar ihtiyaç duydukları ve buna ilişkin motivasyonları, çevrelerinin matematik hakkındaki inanç ve tutumlarından etkilenmektedir (Kandemir & Gür, 2011). Öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları genellikle yüzeysel ve problem çözmeye karşı olumsuz olarak nitelendirilebilir. Schoenfeld'e (1989) göre öğrencilerin problem çözme

performansı sadece bilişsel değildir, aynı zamanda öğrencilerin matematiğin ne işe yaradığı ve değerine ilişkin inançları da öğrenme sürecini etkilemektedir. Schoenfeld (1992), öğrencilerin matematiğin doğasıyla ilgili en yaygın inançlarından biri olarak matematik problemlerinin tek bir cevabı olduğunu düşünmeleri olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin diğer inançlarından bazıları ise,

1. Matematik sorularının tek bir yol ile çözülebileceği ve bu yolun da öğretmenin gösterdiği yol olduğu,
2. Matematiğin sıradan öğrenciler tarafından anlaşılamayacağı,
3. Matematikte ezber yapılması gerektiği ve öğrencilerin ezberledikleri şeyleri mekanik bir şekilde uygulamalarının gerektiği,
4. Matematiğin bireysel bir uğraş olduğu,
5. Matematiği anlayan öğrencilerin verilen bir problemi hızlıca çözebileceği ve
6. Okul matematiği ve gerçek hayatın nerdeyse ilişkisinin hiç olmadığını düşündükleri şeklinde sıralamaktadır (Schoenfeld, 1992).

Schoenfeld'in (1992) ifade ettiği inançlara paralel şekilde, öğrencilerin matematikte tek bir cevabın olduğu, matematiğin zor ve faydasız olduğu ve formüllerin hatırlanmasını gerektirdiğinden ezbere dayalı olduğuna ilişkin inançları da mevcuttur (Liljedahl, 2005). Bu inançların öğrencilerin sahip olduğu zayıf epistemolojik inançtan kaynaklandığı söylenebilir.

Matematiğe ilişkin inançların problem çözme performansları ile de ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. De Corte vd. (2008) öğrencilerin problem çözme performansları düşük olan öğrencilerin matematiğe ilişkin inançlarının da olumsuz olabileceğini ifade ederken, bu iki durumun geliştirilmesi üzerine deneysel bir çalışma yürütmüşler ve söz konusu hipotezlerini doğrulamışlardır. Higgins (1997) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında problem çözme eğitimi alan bir grup öğrencinin matematiğe ilişkin daha karmaşık inançlar geliştirdiklerini, matematiği işlemler ve kuralları ezberlemekten ibaret görmediklerini belirlemiştir. Bu öğrencilerin problem çözme eğitiminin sonucunda matematiğin yararlılığı konusunda olumlu inançlar geliştirdiklerini ifade etmiştir. Op't Eynde vd. (2002), matematikle ilgili inançların; öğrencinin bilinçli ya da farkında olmadan sahip olduğu, doğru olduğunu düşündüğü, problem çözme başarısını ve matematik öğrenmesini etkileyen kişisel düşünceler olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin problemleri çözmek için derslerde öğrendikleri matematiksel bilgiyi kullanamamalarının sebebi, bilgi eksikliğinden ziyade, öğrencilerin matematik dersinin faydasına yönelik inançlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Ek olarak, öğrencilerin sahip oldukları inançların, matematik anlayışlarını ve matematik problemlerini çözme becerilerine de sınırlar koyduğu tespit edilmiştir (Yang, 2012). Öğrencilerin problem çözme sürecinde okulda edindikleri matematiksel bilgileri kullanmamalarının, unutmaya ya da öğrenmemekten ziyade matematiğin faydasız olduğuna ilişkin inançtan kaynaklandığı ifade edilmektedir (İlhan vd., 2021). Mason ve Scrivani (2004) beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında matematiğe ilişkin inanç yapısı gelişmiş olan öğrencilerin hem rutin hem de rutin olmayan sözel matematik problemlerini çözmede daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Schommer-Aikins vd. (2005) çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin genel epistemolojik inançlarının ve problem çözmeye ilişkin inançlarının akademik başarı ve problem çözme performanslarının anlamlı şekilde yordadığını belirlemiştir. En dikkat çekici sonuçlardan biri de öğrencinin matematiğin hızlı olma ile ilişkisinin ne kadar zayıf olduğuna inaniyorsa, matematiğin önemine ilişkin inancının o derece olumlu ve problem çözme performansının o derece yüksek olduğudur.

Roesken vd. (2011) inanç teriminin daha bağımsız, görüş terimi ise daha bütüncül olduğunu ifade etmektedir ve literatürde bazen görüş teriminin inanç altında tartışıldığını belirtmektedir. Bu çalışmada daha bütüncül olduğu için bu kısımdan itibaren görüş terimi kullanılacaktır.

1.3. Araştırmanın Problemleri

Koyuncu (2023) çalışmasında ülkemizde matematiğin doğasına ilişkin ilkökul düzeyinde hiç çalışma olmadığını, ortaokul düzeyinde ise sadece bir adet çalışma olduğunu belirtmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin henüz matematik konusunda yeterince deneyim sahibi olmamaları olabilir. Bu değerlendirme de göz önünde bulundurularak bu çalışmada, öğrencilerin matematiğe ilişkin kısmen deneyim kazanmış olduğu ve literatürde henüz yeterli çalışmanın mevcut olmadığını görüldüğü ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Öte yandan, bilginin ve teknolojinin son derece hızlı geliştiği 21. yüzyılda esneklik becerisine sahip olmak, öğrencilerin bu gelişmenin getirdiği karmaşa ve belirsizlik ile daha iyi başa çıkmalarını sağlar (Star, 2018). Esnekliği gelişmiş öğrenciler zor problemlerle başa çıkmada, matematiksel fikirleri keşfetmede ve alternatif çözüm yollarını denemede kendilerine daha güvenli olurlar (NCTM, 2000).

Bu gerekçelerden hareketle, bu araştırmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözmedeki stratejik esneklik düzeylerini matematiğin doğasına ilişkin görüşleri çerçevesinde incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problemi “Beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözmedeki stratejik esneklik düzeyleri, matematiğin doğasına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşlere göre esneklik düzeyleri değişmekte midir?” şeklinde ifade edilebilir. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözmedeki stratejik esneklikleri ne düzeydedir?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğin doğasına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözmedeki stratejik esneklik puanları matematiğin doğasına ilişkin görüşlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın deseni ilişkisel araştırmadır. İlişkisel araştırmalarda değişkenler arası olası ilişkiler ve bağlantılar araştırılarak olgu daha iyi anlaşılmasına çalışılır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu çalışmada da öğrencilerin esneklik düzeylerinin matematiğin doğasına ilişkin görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu iki değişken arasında bir bağlantı olup olmadığı araştırıldığından ilişkisel araştırmaya uygundur.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını beşinci sınıfta okumakta olan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 20’si (10 kız 10 erkek) il merkezinde devlete ait bir ortaokulda, başarı ortalamaları yüksek olduğu için proje sınıfına yerleştirilmiş ancak üstün yetenekli tanısı almamış 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların diğer 20’si (8 kız, 12 erkek) ise üstün yetenekli tanısını almış, il merkezindeki Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Bilim ve sanat merkezleri (Bilsem), ilkokullarda sınavla tespit edilen öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimini aksatmayacak şekilde yeteneklerini geliştirmek amacıyla devlete bağlı olarak açılan özel eğitim kurumlarıdır. Bilsem sınavlarından geçen öğrenciler üstün yetenekli tanısını alırlar. Proje sınıfları ise devlet okulu bünyesinde, akademik başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin oluşturduğu örgün eğitim sınıflarıdır.

Bilsem’de eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerle proje sınıfındaki öğrencilerin seçilme sebebi çeşitlilik sağlanması ve heterojen bir grupla çalışılmasıdır. Ulaşılabilirlik açısından da araştırmacıya kolaylık sağlanması için öğrencilerin 20’si de tek bir okulun proje sınıfından

seçilmiştir. Öğrenciler arasında Bilsem ve proje sınıfı öğrencileri olarak bir karşılaştırma planlanmamış, tüm öğrenciler ortak havuzda değerlendirilmeye alınmıştır.

Katılımcıların problemlere verdikleri yanıtlar değerlendirilirken Bilsem'deki üstün yetenekli tanısı alan öğrenciler B1, B2, ..., B20 şeklinde, üstün yetenekli tanısı olmayan proje sınıfı öğrencileri ise P1, P2, ..., P20 şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak her ikisi de araştırmacılar tarafından oluşturulmuş problem çözme testi ve matematiğin doğasına ilişkin görüşler anketi kullanılmıştır. Problem çözme testi ile öğrencilerin esneklik düzeylerini, matematiğin doğasına ilişkin görüşler anketi ile de öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin hangi görüşe yakın olduklarını belirlemek amaçlanmıştır.

2.3.1. Rutin Olmayan Problem Çözme Testi

Problem çözme testi ilk hali ile literatürde farklı kaynaklardan alınan, 32 problemden oluşturulmuştur. Testte problemler seçilirken, esneklik düzeyi belirlenmesi amaçlandığı için, en az üç farklı problem çözme stratejisi ile çözülebilecek olmalarına dikkat edilmiştir. Bu test için matematik eğitimi alanında uzman sekiz akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlara problemlerin öğrenci düzeylerine uygun olup olmadığı, gerektirdiği stratejilerin problemin çözümü için uygun olup olmadığı sorulmuş, gelen dönütler doğrultusunda test düzenlenmiştir. Uzmanların öğrenci düzeyine uygun görmediği ve problemin çözülebileceği strateji sayısının üçten az olduğu düşünülen problemler elenmiştir. Uzman görüşünden sonra, 24 öğrenci ile testin pilot çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin cevapları incelenmiş, öğrenciler tarafından anlaşılmayan kısımlar düzeltilmiş, farklı strateji üretmedikleri problemler elenmiştir. Pilot çalışma ve uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonucunda 8 adet problemden oluşan test son halini almıştır. Problemlerin tamamı Ek 1'de sunulmuştur.

Testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yedi maddeden oluşan rubrik oluşturulmuştur. Bu maddeler; işe yaramadığı zaman strateji değiştirme, farklı stratejiyle tekrar çözme, aynı anda birkaç strateji kullanma, doğruluğunu farklı strateji ile kontrol etme, farklı temsil türünü kullanma, kimsenin kullanmadığı bir strateji kullanma/ bir stratejiyi herkesten farklı kullanma, farklı problemlerle karşılaşınca strateji değiştirme, strateji bilgisi ve uygun strateji seçimi şeklinde araştırmacı tarafından belirlenen esneklik göstergelerinden alınan maddelerden oluşmuştur. Bu maddelere göre öğrencilere puan verilmiş, tüm problemlerde uygulanıyorsa 2; birkaç problemde uyguladıysa 1, hiçbir problemde uygulanmadıysa 0 puan verilmiştir. Hazırlanan bu rubriğe göre belirlenen puanlar kullanılarak yapılan istatistik sonucunda rubriğin Cronbach α güvenilirlik kat sayısı 0,774 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre rubriğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Problem çözme testi, her bir öğrenciye bireysel uygulanmıştır. Toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırabilmek için üçleme metoduna gidilmiş ve problem çözme testi uygulandıktan sonra öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Test uygulandıktan sonra öğrencilere problemlerin çözüm aşamaları, neden o stratejiyi seçtikleri, başka hangi stratejiyle çözebilecekleri sorulmuştur. Böylelikle öğrencilerin iç düşünceleri belirlenmiş ve esneklik göstergelerinden hangilerini taşıdıkları tespit edilmiştir.

2.3.2. Matematiğin Doğasına İlişkin Görüşler Anketi

Matematiğin doğasına ilişkin görüşler anketi ile Ernest'in (enstrümantal, platonist ve problem çözme) sınıflamasına göre öğrencileri kategorize edebilme imkânı tanıyacak kodlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anketteki sorular Ek 2’de sunulmuş olup hem açık uçlu hem de boşluk doldurma ifadelerini içermektedir. Öğrencilerin birkaç soruya verdiği cevabın tutarlı olması beklendiği için benzer soru ifadeleri farklı şekillerde sorulmuştur.

Matematiğin doğasına ilişkin görüşler anketi öğrencilere bireysel olarak uygulanmış, öğrencilerin cevapları görüşlerini tespit etmede yeterli olduğu için tekrar görüşme yapmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Matematiği, problemi nasıl tanımladıkları, matematiği nasıl daha kolay öğrenebildikleri, matematiğe nasıl çalıştıkları sorulmuş, yanıtlar yazılı olarak alınmıştır. Söz konusu anket için de matematik eğitimi alanında uzman 3 akademisyenin görüşlerine başvurulmuş verilen dönütlere göre anket soruları düzenlenmiş ve 24 öğrenci ile pilot çalışması yapılarak son halini almıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Problem çözme testinin analizinde öğrencilerin esneklik puanları Keleş ve Yazgan’ın (2022) belirlediği esneklik göstergeleri temel alınarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmada Keleş ve Yazgan’ın çalışmasında sunduğu esneklik göstergelerine iki gösterge eklenmiş ve puan hesaplamasına bunlar da dahil edilmiştir. Öğrencilerin verilen problemin temsilinden başka bir temsille cevap verdiği görülmüş ve araştırmacı tarafından ‘farklı temsil kullanma’ olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin beklenen çözümlerin dışında bir çözüm kullanması veya diğer öğrencilerin kullandığı stratejiyi farklı bir şekilde düşünüp kullanması da bir gösterge olarak eklenmiştir. Yeni eklenen göstergeler Keleş ve Yazgan’ın (2022) çalışmasında belirttiği göstergelerden birine dahil olamadığı için yeni bir gösterge olarak sunulmuştur. Söz konusu göstergeler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Esneklik Göstergeleri

	Strateji uyarlanabilirliği	Görev içi stratejik esneklik	Görevler arası stratejik esneklik
Göstergeler	-Strateji bilgisi -Uygun strateji seçimi	-İşe yaramadığı zaman strateji değiştirme -Problemi farklı stratejiyle tekrar çözme -Bir problem çözmek için aynı anda birkaç stratejiyi kullanabilme -Çözümün doğruluğunu kontrol etme (farklı bir strateji ile)	-Farklı problemle karşılıınca değişen stratejiler
Mevcut çalışma ile eklenen göstergeler		-Farklı temsil türünü kullanması	-Kimsenin çözmediği farklı bir yöntemi veya diğer öğrencilerin de kullandığı bir stratejiyi farklı şekilde kullanması

Görev içi stratejik esneklik, bir problemi çözerken yapılan strateji değişikliği, görevler arası esneklik ise yeni bir problemde farklı bir stratejiye geçebilmek şeklinde araştırmanın giriş kısmında ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerin problemlere verdiği yanıtlardan yola çıkarak yukarıdaki her bir göstergeye puan verilmiştir. Göstergelyi tüm problemlerde gösteren öğrenciyeye 2, bazı problemlerde gösteren öğrenciyeye 1, hiç göstermeyen öğrenciyeye ise 0 puan verilmiştir. Öğrenciler bu testten en düşük 0, en yüksek 18 puan alabilmektedir. Aldığı puan 0-6 arası olan öğrenciler düşük, 7-12 arası olanlar orta, 13-18 arası olanlar yüksek esneklik düzeyine sahip olarak belirlenmiştir. Verilen

puanlanmanın güvenilir olması amacıyla üç araştırmacının da verdiği puanlar karşılaştırılmış, aynı puanların verildiği görülmüştür.

Matematiğin doğasına ilişkin görüşler anketinde ise 14 soruya verilen cevaplar tek tek analiz edilmiş ve Ernest'e göre enstrümantal, platonist ve problem çözme görüşüne yakın olarak sınıflanmıştır. Verilerin analizinde geçerliği sağlamak amacıyla verilerin iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek analizler karşılaştırılmış ve farklı kodlamalar için bir fikir birliğine varılmıştır. Araştırmacılar 40 öğrencinin 35'inde aynı kodlamayı yapmış, sadece 5 öğrencinin tutarsız cümleleri sebebiyle farklı kodlamalar yapılmıştır. Ancak araştırmacılar beraber çalıştıkları kodlamaların karşılaştırılması sürecinde, bu öğrencilerin kararsız olarak kodlanmasında hemfikir olmuşlardır.

Verilerin analizi yapılırken öğrencilerden doğrudan alıntılar yapılarak güvenilirlik artırılmıştır. Matematiğin sayılardan ve işlemlerden ibaret olduğunu düşünüp bu kısma odaklanan öğrenciler 'enstrümantal'; matematikte tek doğrunun olduğunu düşünen, işlemler ile birlikte kavramlara ve kavramsal öğrenmeye odaklanan, soru cevap tekniği ile öğrenebileceğini düşünen öğrenciler 'platonist'; günlük hayat, değişim gibi öznel ve aktif bir sürece vurgu yapan öğrenciler ise 'problem çözme' görüşü olarak kodlanmıştır.

Matematiğin doğasına ilişkin görüşler ve esneklik puanlarının belirlenmesinin ardından üçüncü alt probleme cevap verebilmek için ise esneklik puanlarının normal dağılım göstermediğine bakılmıştır. Normallik testi yapılırken matematiğin doğasına ilişkin görüşlerde kararsız olarak kodlanan 5 öğrenci değerlendirme dışında tutulmuştur. Çalışmadaki katılımcı sayısı 50'nin altında olduğu için shapiro-wilk testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Esneklik Puanlarının Normallik Testi

Test	n	\bar{x}	ss	Shapiro-wilk	P
Esneklik Puanları	35	9.542	4.068	0.956	0.167*

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre öğrencilerin esneklik puanları normal dağılım göstermektedir ($p>.05$).

2.5. Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (28.01.2022, Sayı:2022-01) etik izin alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözümedeki stratejik esneklikleri ne düzeydedir?" sorusuna ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3

Öğrencilerin Problem Çözme Stratejik Esneklik Düzeyleri

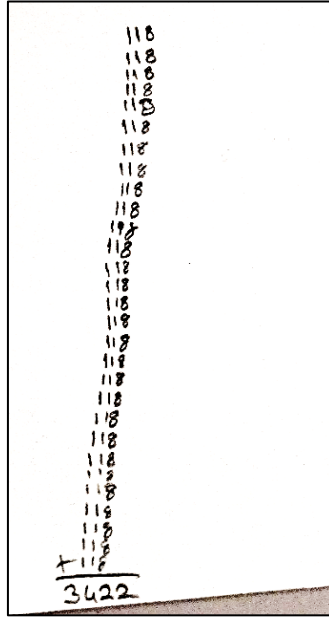
Esneklik Düzeyi	Frekans
Düşük (0-6)	11
Orta (7-12)	20
Yüksek (13-18)	9
Toplam	40

Tablo 3, çalışmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yarısının esneklik seviyesinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Esneklik düzeyi düşük olan 11, yüksek olan ise dokuz öğrenci bulunmaktadır. Aşağıda, düşük, orta ve yüksek düzeyde esneklik gösteren öğrenci cevaplarından örnekler sunulmuştur.

Testte öğrencilere yöneltilen problemlerden biri olan “9 tuşu bozuk olan bir hesap makinesiyle 118x29 işlemini nasıl hesaplayabilirsiniz?” problemine öğrencilerine verdikleri cevaplardan birkaçı aşağıdaki gibidir:

Şekil 1

Esneklik Düzeyi Düşük Olan Öğrencinin Yanıtı



Esneklik düzeyi düşük olarak belirlenen B20 kodlu öğrenci, problemin çözümünde farklı çözümler düşünmemiş, rutin olmayan problem çözme stratejilerinden herhangi birini kullanmamış, 118 sayısını 29 kez art arda toplayarak sonuca ulaşmıştır. Ayrıca problem çözme testinin iki sorusuna cevap vermeyen bu öğrenci, cevap verdiği sorularda genellikle tek bir strateji kullanmıştır.,

Şekil 2

Esneklik Düzeyi Orta Olan Öğrencinin Yanıtı

3.çözüm $118 \times (5+5+5+5+5+4)$

29 u parçolayarak topladım. Paranteze alıp sonra 118 ile çarpırım

Esneklik düzeyi orta olarak belirlenen B1 kodlu öğrenci, problem için birbirine benzer üç çözüm sunmuştur. Çarpma işleminin toplama işlemi üzerinde dağılma özelliğini kullanarak 29 sayısını farklı sayıların toplamı halinde yazmıştır. Ayrıca problem çözme testinde bir soruya cevap vermeyen bu öğrenci, diğer problemlerin çözümünde de bir veya iki strateji kullanmıştır.

Şekil 3

Esneklik Düzeyi Yüksek Olan Öğrencinin Yanıtı

(1) $\begin{array}{r} 118 \\ \times 9 \\ \hline 1062 \end{array}$ (2) $\begin{array}{r} 118 \\ \times 4 \\ \hline 472 \end{array}$ (3) $\begin{array}{r} 118 \\ \times 5 \\ \hline 590 \end{array}$

(4) $\begin{array}{r} 590 \\ + 472 \\ \hline 1062 \end{array}$

Burada sayının 4 ve 5 ile çarpımının 9 ile çarpımına eşit olduğunu gördüm.

$\begin{array}{r} 1062 \\ 2360 \\ \hline 3422 \end{array}$ $\begin{array}{r} 118 \\ \times 20 \\ \hline 2360 \end{array}$

Burada ise sonucu buldum.

Esneklik düzeyi yüksek olarak belirlenen P15 kodlu öğrenci, bu çözümünde birkaç stratejiyi bir arada kullanmıştır. Önce 4 ve 5 ile 118 sayısını çarpmış, sonuçları toplamış, sonrasında 9 ile 118'i çarpmış ve bulduğu sonuçları karşılaştırıp işleminin doğruluğunu kontrol etmiştir. Sonra da 20 ve 9 ile 118 sayısını ayrı ayrı çarparak doğru cevaba ulaşmıştır. Ayrıca problem çözme testinde yanıtız soru bırakmayan bu öğrenci, diğer problemlerin çözümünde de mantıksal akıl yürütme, problemi basitleştirme, geriye doğru çalışma, deneme, eleme yapma gibi farklı stratejiler kullanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğin doğasına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna ait bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4*Öğrencilerin Matematiğin Doğasına İlişkin Görüşleri (MDG)*

MDG	Frekans
Enstrümantal	24
Platonist	4
Problem Çözme	7
Kararsız	5
Toplam	40

Tablo 4’te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu enstrümantal görüşe yakın ifadeler kullanmışlardır. Sadece dört öğrenci platonist görüşe yakın dururken, yedi öğrenci problem çözme görüşüne yakındır. Beş öğrenci ise anketteki sorulara çelişkili cevaplar verdikleri için kararsız olarak kodlanmıştır. Verilerin analizi başlığı altında her bir kategoriye hangi cevabı veren öğrencilerin atandığı açıklanmıştır. Enstrümantal, platonist ve problem çözme görüşüne yakın birer öğrencinin verdiği cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Enstrümantal görüşe sahip B4 kodlu öğrenci, matematiğin doğasına ilişkin görüşler anketindeki “Matematiği nasıl daha kolay öğreneceğinizi düşünüyorsunuz?” sorusuna “*Matematiği daha çok tekrar yaparak, çalışarak, test çözerek öğrenebileceğimi düşünüyorum.*” şeklinde cevap vermektedir. Öğrencinin cevabından da görüldüğü gibi enstrümantal görüşe yakın olan öğrenciler matematiğin işlemsel ve algoritmik boyutuna odaklanmaktadır.

Platonist görüşe sahip olan B14 kodlu öğrenci, birinin “matematik sence nedir?” sorusuna verdiği yanıt ise “*Matematik evrensel bir dildir, herkes tarafından eşittir.*” şeklindedir. Yine platonist olarak kodlanan M1 kodlu öğrenci; ‘*Öğretmenimin daha çok soru sorarak ders anlatmasını isterdim çünkü o zaman aklımda kalıyor.*’; B17 kodlu öğrenci; ‘*Günlük hayatta alışveriş yaparken, problem çözerken kullanırız. Toplama çıkarma, çarpma bölmeyi öğrenmemizi sağlar.*’ ifadelerini kullanmışlardır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler işlemsel bilgiyi kavramın pekiştirilmesi için gerekli görmektedir ve böylelikle kavramsal bilgiyi edinebileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca soru-cevap tekniğine odaklanmışlardır. Bu sebeple platonist olarak kategorisine dahil edilmişlerdir.

Problem çözme görüşüne sahip B9 kodlu öğrencinin “Matematik sence nedir?” sorusuna verdiği yanıt şu şekildedir: “*Matematik kolaylıktır, yani matematik sadece bir ders değildir, hayatı kolaylaştıran bir şeydir, hayatın kendisidir.*” Problem çözme görüşüne yakın olan öğrencinin bu cevabı matematiğin gerçek hayat ile ilişkilendirildiğini ve kolaylaştırıcı rolünün vurgulandığını göstermektedir. Öğrenci matematiğin aktif bir süreç olduğuna vurgu yaptığı için problem çözme görüşüne dahil edilmiştir.

Kararsız olan öğrencilerin çelişkili ifadeler kullandığı görülmüştür. B11 kodlu öğrencinin anketteki sorular verdiği cevaplardan çelişkili üç örnek ifadesi şu şekildedir:

- 1- “*Matematik içinde sayıların ve dört işlemin olduğu sayısal bir derstir.*”
- 1- “*Günlük hayatımızdaki minik hesaplamaları yapmamızı sağlar.*”
- 2- “*Matematikteki bütün konuları öğrenmek isterdim çünkü hayatımın bir bölümünde işime yarayacak.*”

B11 kodlu öğrencinin ifadelerinde görüldüğü gibi, öğrenci matematiği bir yandan sayılar ve işlemlerden ibaret görürken diğer taraftan gerçek hayat vurgusu yapmaktadır. Bu üç ifadeyi de aynı öğrenci kullanmıştır. Buradan hareketle, öğrencinin matematiğin doğasına ilişkin net bir görüş belirtmediği söylenebilir. Bu sebeple bu tür net görüş beyan etmeyen öğrenciler kararsız olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözümedeki stratejik esneklik puanları matematiğin doğasına ilişkin görüşlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap verebilmek için öncelikle öğrencilerin esneklik puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır.

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre öğrencilerin esneklik puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Bu sebeple bağımsız değişken olarak öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin görüşleri, bağımlı değişken olarak esneklik puanları alınarak tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Farklılıklarında hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise grupların varyanslarının eşit olmasından ötürü Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	193.299	2	96.649	8.373	0.001*	Enstrümental-Platonist,
Gruplarıçi	369.387	32	11.543			Enstrümental-Problem Çözme
Toplam	562.686	34				

Tablo 5’te görüldüğü gibi, beşinci sınıf öğrencilerinin esneklik puanları matematiğin doğasına ilişkin görüşlere göre farklılaşmaktadır [$F(2, 32)=8,373, p<.05$]. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, enstrümental görüşe yakın olan öğrencilerin esneklik puanları ($\bar{x}=7,958,ss=3,723$), hem platonist ($\bar{x}=13,50,ss=2,38$) hem de problem çözme ($\bar{x}=12,714,ss=2,36$) görüşüne sahip öğrencilerden anlamlı derece düşüktür. Ayrıca test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= .343$) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözümedeki stratejik esneklik düzeylerini matematiğin doğasına ilişkin görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin esneklik puanlarının matematiğin doğasına ilişkin görüşlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Her bir alt probleme ilişkin bulgular tek tek ele alındığında elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Birinci alt probleme ilişkin bulgular, üstün yetenekli veya yüksek başarılı olmalarına rağmen öğrencilerin çoğunun orta veya düşük düzeyde esnekliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Esneklik göstergeleri içinde görev içi stratejik esneklikle ilgili olanların ağırlığı göz önüne alındığında, öğrencilerin özellikle bu esneklik türünde sıkıntı çektikleri belirtilebilir. Esnekliğin beklenen seviyede olmaması, öğrencilerin esnekliği destekleyen öğrenme ortamları, ders kitapları ve programlarla karşı karşıya kalmamaları ile de açıklanabilir. Benzer sonuçlara, Elia vd. (2009) ile Keleş ve Yazgan’ın (2022) çalışmalarında da rastlanmaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgulardan hareketle, öğrencilerin çoğunun enstrümental görüşe yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuç matematiğin doğasına ilişkin yapılan çalışmalardan Yıldız (2016) ve Toluk-Uçar vd.’in (2010) sonuçları ile de tutarlıdır. Her iki çalışmada da ortaokul öğrencilerinin matematiği aritmetik olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Uysal (2017)

çalışmasında lise öğrencilerinin matematiği sayılar ve formüllerden oluşan kesin bir alan olarak gördüklerini belirtmiştir. Ernest de (1989) matematiğin doğasına ilişkin görüşleri sınıflarken matematiği sayılar, algoritmik işlemler ve kurallar dizisi olarak kabul eden görüşü enstrümantal olarak kabul etmiştir. Schoenfeld de (1992) öğrencilerin matematiğin tek doğruyu içerdiğini ve hatırlaması gereken formüllerden ibaret gördüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin bu görüşü de yine enstrümantal görüş çerçevesinde değerlendirilebilir. Ancak çalışmada görüşleri herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen çelişkili cevaplar veren öğrenciler de olmuştur. Amiralı de (2008) gerçekleştirdiği çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin çoğunun problem çözme görüşüne yakın olduğunu belirtmesine rağmen çelişkili ifadeler kullandıklarını da rapor etmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgulardan hareketle, öğrencilerin esneklik puanlarının platonist ve problem çözme görüşü lehine farklılaştığı görülmektedir. Matematiğin doğasına ilişkin görüşü platonist ve problem çözme görüşüne daha yakın olan öğrencilerin esneklik puanları enstrümantal görüşe yakın olanlardan anlamlı derecede yüksektir. Bu durum, incelenen esneklik ve matematiğin doğası literatüründen hareketle beklenen bir sonuçtur. Yang (2012) öğrencilerin inançlarının problem çözme becerilerini sınırlandırdığını ifade etmektedir. Mason ve Scrivani (2004) ve De Corte (2008) de problem çözme başarısı düşük öğrencilerin matematiğe ilişkin olumsuz inançlara sahip olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Higgins (1997) de problem çözme eğitimi alan öğrencilerin eğitim sonrasında matematiği işlemler ve kuralları ezberlemekten ibaret görmediklerini belirlemiştir. Literatürde öğrencilerin problem çözme sürecinde matematik bilgilerini kullanmama nedenleri arasında matematiğe yönelik olumsuz inanç ve tutumlarının etkili olduğu da belirtilmektedir (Op't Eynde vd., 2002; İlhan vd., 2021). Schommer-Aikins vd. de (2005) çalışmalarının sonuçlarında matematiğin hızlı olma ile ilişkisini zayıf gören öğrencilerin matematiğe ilişkin inançlarının olumlu ve problem çözme performanslarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada matematik ve hız arasında bir ilişkinin olması fikri Ernest'in (1989) sınıflamasına göre enstrümantal görüşe daha yakındır. Bu açıdan değerlendirildiğinde enstrümantal görüşten uzaklaştıkça problem çözme performansının olumlu yönde etkileniyor olması mevcut çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Bu çalışmanın matematik eğitim açısından çeşitli doğurgularına gelindiğinde, öncelikle öğrencilerin esnekliklerini istenen düzeye çıkarabilmek için öğretmenlerin ne tür ortamlar yaratması gerektiğinden bahsedilebilir. Öğrencilerin çözümlerine odaklanan, grup ve sınıf tartışmalarına yer veren bir ortam, öğrencilerin farklı stratejilerden haberdar olmalarına ve en uygununa yine kendilerinin karar vermelerine yardım edebilir. Bunun yanı sıra, bir problem çözüldükten sonra sorulan “Çözümünde nelerden faydalandın?”, “Başka bir yolla çözebilir miydin?” gibi sorular öğrencinin problem çözümünde kullandığı stratejileri ve probleme farklı bir şekilde yaklaşıp yaklaşamayacağını sorgulamasını sağlayabilir. Böylece, esneklik düzeyleri arttıkça -bu çalışmanın da gösterdiği üzere- öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin görüşleri de değişebilir.

Çalışmanın sınırlılıkları ve dolayısıyla ileriki araştırmalara yönelik önerilerden de bahsetmekte fayda vardır. Bu çalışmadaki katılımcı sayısı 40 ile sınırlıdır ve öğrenciler ya üstün yetenekli ya da yüksek başarılıdır. Çalışmada bu iki grubun karşılaştırılması amaçlanmamıştır; ancak ilerleyen çalışmalarda bu hususa odaklanarak karşılaştırmalı bir çalışma tasarlanabilir. Mevcut çalışmanın farklı sınıf ve başarı düzeylerinde ve daha kalabalık öğrenci gruplarıyla tekrar edilmesi, esneklik ve matematik doğasına ilişkin görüşlerle ilgili daha net genellemeler yapılmasını sağlayabilir. Bunun yanı sıra, yapılacak deneysel bir çalışma, öğrencilerin esneklik düzeylerinin dolayısıyla da matematiğin doğasına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değiştirilemeyeceğinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Son olarak, aynı öğrencilerin esneklik ve matematiğin doğasına ilişkin görüşleri ile ilgili gelişimlerinin birkaç yıl takip edildiği boylamsal bir çalışma da ikisi arasındaki bağlantının daha ayrıntılı bir resmini çizebilir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2018). *Ortaokullarda matematik öğretimi*. Aktüel Yayınları.
- Amirali, M. (2010). Students' conceptions of the nature of mathematics and attitudes towards mathematics learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 4(1), 27-41.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Baki, A. (2014). *Matematik tarihi ve felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi
- Blöte, A. W., van der Burg, E., & Klein, A. S. (2001). Students' flexibility in solving two-digit addition and subtraction problems: Instruction effects. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 627-638. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.627>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Depaepe, F. (2008). Unraveling the relationship between students' mathematics-related beliefs and the classroom culture. *European Psychologist*, 13(1), 24-36.
- Dionne, J.J. (1984). The perception of mathematics among elementary school teachers. In J. M. Moser (Ed.), *Proceedings of 6th conference of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 223-228). Madison (WI), University of Wisconsin PME NA.
- Dover, A., & Shore, B. M. (1991). Giftedness and flexibility on a mathematical set-breaking task. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 99-105. <https://doi.org/10.1177/001698629103500209>
- Elia, I., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Kolovou, A. (2009). Exploring strategy use and strategy flexibility in non-routine problem solving by primary school high achievers in mathematics. *ZDM*, 41(5), 605-618. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0184-6>
- Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on teaching of mathematics. In P. Ernest (Ed.). *Mathematics Teaching the State of the Art*. (pp. 249-254). New York, Flamer.
- Gavaz, H. O., Yazgan, Y., & Arslan, Y. (2021). Non-routine problem solving and strategy flexibility: A quasi-experimental study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 40-54. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021370581>
- Gedik-Altun, S. D., & Yazlık, D. Ö. (2020). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik düşünceleri. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2). <https://doi.org/10.18069/firatsbed.634505>
- Halıcı, E. (2017). *Zeka oyunları 3. kitap*. Tübitak Popüler Bilim.
- Haser, Ç., Kayan, R., & Bostan, M. I. (2013). Matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğası, öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inanışları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Hickendorff, M., McMullen, J., & Verschaffel, L. (2022). Mathematical flexibility: Theoretical, methodological, and educational considerations. *Journal of Numerical Cognition*, 8(3), 326-334.
- Higgins, K. M. (1997). The effect of a year-long instruction in mathematical problem-solving on middle school students' attitudes, beliefs, and abilities. *Journal of Experimental Education*, 66, 5-28.

- İlhan, A., Gemcioğlu, M., & Poçan, S. (2021). Matematik başarısının geometriye yönelik tutum ve geometri inancı ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 77-91. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.725534>
- Jausovec, N. (1991). Flexible strategy use: A characteristic of gifted problem solving. *Creativity Research Journal*, 4(4), 349-366. <https://doi.org/10.1080/10400419109534411>
- Kandemir, M. A. ve Gür, H. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik hakkındaki inançlarını belirlemeye yönelik matematik inanç ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1490-1511.
- Karabulut, T. (2019). *Altıncı sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözümedeki stratejik esneklikleri ve bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Katrancı Y. (2019). Matematik ile ilgili düşünceler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 78- 89. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.311>
- Kayaaslan, A. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematiğin doğası ve matematik öğretimi hakkındaki inançları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Keleş, T., & Yazgan, Y. (2022). Indicators of gifted students' strategic flexibility in non-routine problem solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(10), 2797-2818. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2022.2105760>
- Koyuncu, M. K. (2023) Türkiye'de matematik felsefesi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57(57), 1-26. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1170299>
- Kulikowich, J. M., & De Franco, T. C. (2003). Philosophy's role in characterizing the nature of educational psychology and mathematics. *Educational Psychologist*, 38 (3), 147-156. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3803_4
- Liljedahl, P. (2005). Changing beliefs, changing intentions of practices: The reeducation of preservice teachers of mathematics. *ICMI Study 15 - Conference Proceedings*. Retrieved from <https://www.mathunion.org/icmi/conferences/icmi-study-conferences/icmi-study-15-conference-proceedings>
- Liljedahl, P. (2008). Teachers' insights into the relationship between beliefs and practice. In J. Maab & W. Schloglmann (Eds.), *Beliefs and Attitudes in Mathematics Education: New research result* (pp. 33-44). Sense Publisher.
- Liu, R. D., Wang, J., Star, J. R., Zhen, R., Jiang, R. H., & Fu, X. C. (2018). Turning potential flexibility into flexible performance: Moderating effect of self-efficacy and use of flexible cognition. *Frontiers in Psychology*, 9, 646.
- Maciejewski, W., & Star, J. (2016). Developing flexible procedural knowledge in undergraduate calculus. *Research in Mathematics Education*, 18 (3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/14794802.2016>
- Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, 14(2), 153-176.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu, Ankara.

- Moralı, S., Uğurel, I., & Koçyiğit, Ş. (2022). Matematik öğretmen adaylarının matematik ve onun doğasına ilişkin metaforik algıları ve zihinsel imgeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 27-51.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.
- Op't Eynde, P., De Corte E. & Verschaffel L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. G. C. Leder, E. Pekhonen, G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education* (pp. 13-37). The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Reys, R. E., Lindquist, M. M., Lambdin, D. V. & Smith, N. L. (2007). *Helping children learning mathematics*. Wiley: USA.
- Roesken, B., Hannula, M. S., & Pekhonen, E. (2011). Dimensions of students' views of themselves as learners of mathematics. *ZDM*, 43, 497-506.
- Sanalan, V. A., Bekdemir, M., Okur, M., Kanbolat, O., Baş, F. & Sağırlı, M. Ö. (2013). Öğretmen adayların matematiğin doğasına ilişkin düşünceleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 155-168.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105(3), 289-304. <https://doi.org/10.1086/428745>
- Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of students' mathematical beliefs and behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 338-355.
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition and sense making in mathematics. D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334 - 370). New York, Macmillan.
- Segura, C., & Ferrando, I. (2023). Pre-service teachers' flexibility and performance in solving Fermi problems. *Educational Studies in Mathematics*, 113 (2), 207-227. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10220-5>
- Star, J. (2018). Flexibility in mathematical problem solving: The state of the field. In F. J. Hsieh (Ed.), *Proceedings of the 8th ICMI-East Asia regional conference on mathematics education* (Vol. 1, pp.15-25). EARCOME.
- Star, J. R., & Rittle-Johnson, B. (2008). Flexibility in problem solving: The case of equation solving. *Learning and Instruction*, 18 (6), 565- 579. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.018>
- Threlfall, J., (2009). Strategies and flexibility in mental calculation. *ZDM*, 41(5), 541-555. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0195-3>
- Toluk-Uçar, Z., Pişkin, M., Akkaş, E. N. & Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 131-144.
- Törner, G. & Grigutsch, S. (1994). Mathematische weltbilder bei wtudienanfängern-eine erhebung. *Journal für Mathematik Didaktik*, 15 (3/4), 211-252.

- Törner, G. (2002). Mathematical beliefs - a search for a common ground. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 73-94). Dordrecht, Kluwer.
- Ulu, M. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik bir uygulama* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uysal, F. (2017). Lise öğrencilerinin matematiğe yönelik inançları. *Journal of International Social Research*, 10(53).
- Verschaffel, L. (2023). Strategy flexibility in mathematics. *ZDM–Mathematics Education*, 1-12.
- Wilkins, J. L. M. & Ma X. (2003). Modeling change in student attitude toward and belief about mathematics. *The Journal of Educational Research*, 97,(1), 52-63
- Yang, K. J. (2012). How do elementary preservice teachers form beliefs and attitudes toward geometry learning? Implications for teacher preparation programs. *Journal of Research in Mathematics Education*, 1(2), 194-213. <https://doi.org/10.4471/redimat.2012.10>
- Yazgan, Y., & Arslan, Ç. (2017). *Matematiksel sıradışı problem çözme stratejileri ve örnekleri*. Pegem A: Ankara.
- Yıldız, P. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin inançları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 174-189. <https://doi.org/10.21764/efd.91453>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Students' beliefs about the nature of mathematics can affect different variables such as their academic success (İlhan, Gemcioğlu, & Poçan, 2021; Kayaaslan, 2006), problem-solving success (Op't Eynde, Corte, & Verschaffel, 2002; Yang, 2012) and motivation (Kandemir & Gür, 2011). Considering especially problem solving among these variables, according to Schoenfeld (1992), one of the most common beliefs of students about the nature of mathematics is that they think that there is only one answer to mathematical problems. The fact that students turn to a single answer raises the question of how flexible they can think, as well as belief. There are also studies in the literature that reveal flexibility and problem solving success (Dover & Shore, 1991; Jausovec, 1991; Segura & Ferrando, 2023). From this perspective, students' flexibility levels and their beliefs about the nature of mathematics may be affected by each other. Flexibility is divided into categories such as mathematical flexibility, strategic flexibility, and cognitive flexibility in the literature. This study was designed within the framework of the nature of mathematics and strategic flexibility.

In this study, it was studied with fifth grade students, who have partially gained experience in mathematics and it is seen that there are not enough studies in the literature yet. The aim of this research is to examine the level of strategic flexibility in problem solving of fifth grade students within the framework of their views on the nature of mathematics. For this purpose, answers to the following sub-problems will be sought:

- 1- What is the level of strategic flexibility of fifth grade students in problem solving?
- 2- What are the views of fifth grade students about the nature of mathematics?
- 3- Do the fifth-grade students' strategic flexibility scores in problem solving differ according to their views on the nature of mathematics?

Method

In this study, it was designed in a relational research design. The participants of the research are 40 students who are studying in the fifth grade. While 20 of these students are studying at a project secondary school, the other 20 are attending Science and Art Center (BILSEM) at the same time. The problem solving test and the views on the nature of mathematics questionnaire, both of which were created by the researchers, were used as data collection tools. In the analysis of the problem solving test, the flexibility scores of the students were calculated based on the flexibility indicators determined by Keleş & Yazgan (2022). In the survey of views on the nature of mathematics, the answers given to 14 questions were analyzed one by one and classified as instrumental, platonist and problem-solving according to Ernest. After determining the views on the nature of mathematics and the flexibility scores, the ANOVA test was conducted to answer the third sub-problem.

Findings

When the data obtained from the problem solving test were analyzed in order to answer the first sub-problem of the study, it was determined that half of the fifth grade students participating in the study had moderate flexibility scores ($n=20$). There were 11 students with low flexibility scores and nine students with high flexibility scores.

When the data obtained from the views on the nature of mathematics questionnaire were analyzed in order to answer the second sub-problem of the research, it was determined that most of the students participating in the study used expressions close to instrumental philosophy ($n=24$). Only 4 students were close to the platonist philosophy, while 7 students were close to the problem-solving view. Five students were coded as undecided because they gave contradictory answers to the questions in the questionnaire.

ANOVA test was conducted to determine whether students' flexibility scores differed according to their views on the nature of mathematics. As a result of the test, it was determined that the flexibility scores of the fifth grade students differed according to the views on the nature of mathematics. The flexibility scores of the students who were close to the instrumental view were significantly lower than the students who had both a platonist view and a problem solving view.

Results and Discussion

Findings regarding the first sub-problem revealed that most of the students had medium or low level of flexibility. Considering the weight of those related to strategic flexibility within the task among the flexibility indicators, it can be stated that the students especially suffer from this type of flexibility. The lack of flexibility at the expected level can also be explained by the fact that students are not faced with learning environments, textbooks and programs that support flexibility. Similar results were obtained by Elia et al. (2009) and Keleş & Yazgan (2022).

Based on the findings related to the second sub-problem, it can be said that most of the students are close to the instrumental view. This result is supported by Yıldız (2016) and Toluk-Uçar et al. (2010) is also consistent with the results. In both studies, it was determined that secondary school students defined mathematics as arithmetic; which corresponds to the instrumental view in Ernest (1989)'s classification.

Based on the findings related to the third sub-problem, it is seen that the flexibility scores of the students differ in favor of the platonist and problem-solving view. The flexibility scores of the students who are closer to the platonist view of the nature of mathematics and to the problem-solving view are significantly higher than those who are closer to the instrumental view. This is an expected result based on the studied flexibility and nature of mathematics literature. Yang (2012) stated that students' beliefs limited their problem-solving skills. In the literature, it was

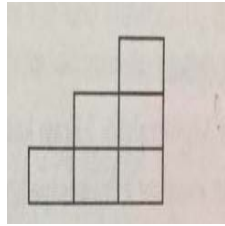
stated that negative beliefs and attitudes towards mathematics are among the reasons why students did not use their mathematical knowledge in the problem solving process (Op't Eynde et al., 2002; İlhan et al., 2021).

EKLER

Ek 1

Rutin Olmayan Problem Testi

1. “Şekildeki gibi 20 basamak oluşturmak için kare tuğlalardan kaç tanesine ihtiyaç vardır?” (Altun, 2018)



2. “9 tuşu bozuk olan bir hesap makinesinde 118×29 işleminin sonucunu nasıl hesaplayabilirsiniz?” (Altun, 2018)
3. “10 m derinliğindeki bir kuyunun dibinde bulunan bir kurbağa, kuyudan çıkabilmek için çabalamaktadır. Her sıçrayışta 4 m yükselip, duvar kaygan olduğu için 1 m geri kayar. Kaçınıcı sıçrayışta kuyudan çıkar?” (Altun, 2018)
4. “Usta ve işçilerden oluşan 10 kişilik grup bir işten toplam 128 lira kazanıyor. Bir usta 20 lira, bir işçi 8 lira alıyorsa bu grupta kaç usta vardır?” (Ulu, 2011)
5. “Bir şehirde bodrum, zemin kat ve çatıdan oluşan evler farklı renklerle boyanmalıdır. Bodrum için 4 renginiz var: kırmızı, yeşil, sarı ve mavi. Fakat zemin ve çatı için sadece iki renginiz var: mor ve turuncu. Evleri boyamak için tüm ihtimalleri bulunuz.” (Yazgan & Arslan, 2017)
6. “Evinizi boyamak için 27 kg plastik boyaya ihtiyacımız var. Boyanın üç tür kutusu var ve fiyatları şu şekilde.

1.	2.	3.
2 kg	5 kg	8 kg
5 lira	11 lira	15 lira

En düşük maliyetle ihtiyacımızı karşılamak için hangi boya kutularından kaç tane almalısınız?” (Altun, 2018)
7. “Elinizde 5 litrelik ve 3 litrelik iki su kabı var. Bir nehirde bu kapları kullanarak 4 litre suyu nasıl alırsınız?” (Altun, 2018)
8. “Beyaz adında bir heykeltıraş, siyah adında bir müzisyen ve kırmızı adında bir ressam kahvede buluşur. Biri, “benim saçım siyah birinizinki beyaz birinizinki de kırmızı ama hiçbirimizin adıyla saç rengi tutumuyor” der. Beyaz, “çok haklısım” diye yanıtlar. Ressamın saç rengi nedir?” (Halıcı, 2017)

Ek2

Matematiğin Doğasına İlişkin Görüşler Anketi

1. Matematik sence nedir?
2. Matematik sence ne işe yarar?
3. Matematik dersinde neler öğrenmek istersin?
4. Matematiği nasıl daha kolay öğreneceğini düşünüyorsun?
5. Matematiğe nasıl çalışıyorsun?

6. Sence problem nedir?
7. Problem çözme konusunda kendini nasıl görüyorsun?
8. Matematiği öğrenmeliyiz çünkü...
9. Matematiği seviyorum/sevmiyorum çünkü...
10. Öğretmenimin matematiğişekilde anlatmasını isterim çünkü.....
11. Öğretmenimin matematik dersindeyapmasını isterim çünkü.....
12. Matematik dersinde kendimi yeterli görüyorum/görmüyorum çünkü.....
13. Matematiği öğrenirken zorlanıyorum/zorlanmıyorum çünkü...
14. Matematiğin bana açısından faydası olur.

Psikolojik Danışman Adaylarının Aleksitimik Özellikleri İle İletişim Becerileri ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between the Alexithymic Characteristics of the Psychological Counselor Candidates and Communication Skills and Empathy Levels

Ruveyda Yegen¹, Serap Özdemir Bişkin²

¹Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, rserce@gantep.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-1689-4251>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, sozdemir@mehmetakif.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-1592-6952>)

Geliş Tarihi: 26.07.2023

Kabul Tarihi: 15.02.2024

ÖZ

Bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının aleksitimik özellikleri, iletişim becerileri ve empati düzeyleri arasındaki ilişki ve aleksitimik özelliklerin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu 2020-2021 ve 2021-2022 öğretim yılında farklı üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde okuyan 201 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 154'ü kadın 47'si erkektir. Çalışmada veri toplama araçları olarak İletişim Becerileri Ölçeği, Temel Empati Ölçeği ve Toronto Aleksitimi Ölçeği Türkçe Formu'ndan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda iletişim becerileri ve empati düzeyleri yüksek olan psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. İletişim becerileri ve empati becerisi arttıkça aleksitimik özellikler zayıflamaktadır. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının aleksitimik özelliklerinin cinsiyete ve psikolojik yardım alma durumuna göre farklılaşmadığı; iletişim dersi alma durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Etkili bir psikolojik danışma hizmeti verilmesi bakımından psikolojik danışmanların hem kendi duygularını tanıması, ifade edebilmesi hem de bireylerin duygularını tanıması gerekmektedir. Psikolojik danışman adaylarının eğitiminde duyguları tanıma, ifade etme, iletişim becerileri ve empati gibi becerilerin geliştirilmesi bu bakımdan önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman eğitimi, aleksitimi, empati, iletişim becerileri, psikolojik danışman adayları.

ABSTRACT

In this research, we examined how characteristics related to alexithymia, communication abilities, and empathy levels among aspiring counselors correlate, and whether these alexithymic traits vary across different demographic factors. Our study involved 201 students enrolled in Guidance and Psychological Counseling programs across various universities during the academic years 2020-2021 and 2021-2022, with 154 female and 47 male participants. We utilized the Communication Skills Scale, Basic Empathy Scale, and Toronto Alexithymia Scale Turkish Form as assessment tools. Our findings revealed that counselor candidates exhibiting strong communication skills and empathy tend to exhibit lower levels of alexithymia. As communication and empathy abilities improve, alexithymic traits tend to diminish. Interestingly, gender and whether participants had received psychological assistance did not significantly

influence alexithymic characteristics; however, participation in communication courses did affect these traits. To deliver effective psychological counseling, it's imperative for counselors to not only understand and express their own emotions but also to perceive the emotions of others. Therefore, emphasizing the development of skills such as emotional recognition and expression, communication, and empathy during the training of counselor candidates is crucial.

Keywords: Psychological counselor training, alexithymia, empathy, communication skills, counselor candidate.

GİRİŞ

Duygular doğumundan itibaren insan yaşamını şekillendirmektedir. Yeni doğan bebekler, yalnız kaldıklarında, acı çektiklerinde veya ilgiye ihtiyaç duyduklarında ağlarlar. Diğer taraftan kucağa alındıklarında veya karınları doyduğunda ise vücut duruşları rahatlar ve gülümserler; sanki mutluluk ve rahatlama gibi olumlu duygular gösteriyor gibi görünürler. Ancak yaşamın ilk üç yılının sonunda bebekler bir yetişkin kadar çeşitli duyguları hisseder hale gelir ve duyu yelpazeleri genişler. Başlangıçta sıkıntı ve haz arasında değişen iki kutuplu duygusal bir yaşam sergileyen bebeğin ilerleyen aylarda -8-9 aylıkken- birincil duyguları gelişmiş olur (Lewis, Haviland-Jones & Barrett, 2010). Bir olay karşısında kişinin verdiği doğrudan ve ilk tepki (Greenberg, 2010) olarak kabul edilen birincil duygular, öfke, korku, iğrenme, şaşkınlık, sevinç (mutluluk, eğlence) ve üzüntü olarak ifade edilmektedir (Nigina, 2021). Bu duygulara iki yaşından sonra çocuğun bilişsel kapasitesinin gelişmesi ve böylece nesnel öz farkındalığın oluşmasıyla beraber kıskançlık, empati, gurur ve utanç gibi öz-bilinçli duygular eklenmektedir (Lewis, 2008; Şendil, 2015). Bireyler küçük yaşlarda duyguları deneyimlerken doğrudan tepkiler verirken; yaş ilerledikçe duygularını tanımaya ve de tepkilerini kontrol etmeye başlar (Holodynski & Friedlmeier, 2005).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişen duyguların insan yaşamında önemli işlevleri bulunmaktadır. Duygular, beklenmeyen ve ani oluşan olaylar karşısında hızlı bir biçimde insan vücudundaki tüm sistemlerin amaç ve ihtiyaçlarını gözeterek gerekli bilgiyi temin ederler (Şener, 2018). Örneğin, korku hissiyle birlikte vücut stres hormonları salgılar ve bu da bedenin mücadele veya kaçma tepkisini tetikleyebilir. Duyguların bir diğer işlevi bireye davranışları, psikolojik durumu, dünyayı görme şekline ilişkin bir takım bilgiler sunmasıdır (Young, 2019). Örneğin sınav kaygısı yaşayan bir öğrenci daha fazla odaklanma ve sınava hazırlanmada özenli olma şeklinde davranışlarını düzenleyebilir. Yaşadığı kaygı ona sınavın önemini hatırlatabilir. Duygular bireyin anlık davranışlarını etkilemenin yanı sıra gelecek davranışları için de motivasyon sağlarlar (Nigina, 2021). Örneğin bir ilişkide mutlu hissetmek, o ilişkiyi devam ettirmek için bir motivasyon kaynağı olabilir. Duyguların fark edilmesi ve ifade edilmesi duyguların sağlıklı bir şekilde deneyimlenmesini sağlarken (Kelek, 2020), duygusal deneyimlerin engellenmesi ve duygusal deneyimlerden kaçınma psikolojik problemlere yol açabilmektedir (Safran vd., 2010).

Duyguların tanınması ve adlandırılmasında yaşanan zorluk aleksitimi kavramı olarak tanımlanmaktadır (Saariaho vd., 2015). Aleksitimi, 1972'de "ruh hali için kelime yok" anlamıyla ilk kez ortaya koyulmuştur (Lesser, 1981). Farklı kaynaklara göre aleksitimik bireylerde ön plana çıkan özellikler *duyguları tanıma güçlüğü, duyguları söze dökme güçlüğü, dışa dönük düşünce, işlemsel düşünme, hayal kurma ve duygusallaşma zorluğu* olarak belirtilmektedir (Bagby vd., 1986; Taylor, 2000). *Duyguları tanımakta ve söze dökmede güçlük çekme*, aleksitimik bireylerde en sık görülen özelliklerden biridir (Şener, 2018). Aleksitimik bireyler, yaşadıkları duyguları çok temel kelimelerle söze dökerler. Duygularına ilişkin sorular sorulduğunda bu sözcüğün anlamı hakkında bilgileri yokmuş gibi görünerek daha çok detayları anlatırlar ve tekrarlayarak konuşurlar (Lesser, 1981). Duygularını söze dökme ve farkında olmamanın sonucunda da duygularına müdahale etmekte güçlük yaşarlar, fiziksel belirtileri duyguları olarak değil hastalık olarak yanlış etiketlerler (Panaite & Bylsma, 2012). Gündelik yaşamda iletişim kurarlar fakat duygu ve

düşünceyi; duyguları ile bedensel belirtilerini birbirinden ayıramazlar (Sifneos, 1988). Aynı zamanda aleksitimik bireylerin duygularını tanımaması ve ayırt edemeyişi diğer insanlarla empati kurmasının da önüne geçmektedir (Dimaggio vd., 2011). Diğer bir özellik olan *dışadönük düşünce* aleksitimik bireylerin insanlarla ilişkilerinde dış uyaranlara göre hareket etmeyi tercih etmesini içermektedir. Çevreyle uyum içinde kalabilmek için aşırı çaba gösterirler. Hatta çevresel beklentilere aşırı uyum göstererek çevrelerinde uyumlu bireyler olarak görülebilirler (Taylor, 1991) *İşlemsel düşünme ise*, aleksitimik bireylerin problem çözerken daha derindeki sebepler yerine daha yüzeydekilere odaklanması olarak ifade edilebilir. Pragmatik düşünürler ve problemleri daha kısa yollardan çözmeye çalışırlar (Koçak, 2002). Son özellik olan *hayal gücünde sınırlılık*, fantezi (hayal) kurma azlığıyla belirlenmiş sınırlı imgesel becerilere sahip olmaktadır. Aleksitimik bireyler, hayal gücünü oldukça az kullanırlar (Lesser, 1981). Duyguları ile görsel imgeleri, düşünceleri ve düşlemleri arasında bağlantı kuramazlar. Duygusal uyarımın daha çok somatik kısmına dikkat ederler ve duyguları aşırı detaylı bilişsel hissetme durumları halinde hissederek (Taylor & Bagby, 1988). Daha güncel araştırmalarda da (Gross & Preece, 2023; Preece vd., 2017) duyguları tanımlama güçlüğü, duyguları söze dökme güçlüğü ve dışa dönük düşünce aleksitimik bireylerin ön plana çıkan özellikleri olarak belirtilmektedir.

Alan yazında aleksitimi, ilk olarak somatizasyon ve depresyonla ilişkili (Panaite & Bylsma, 2012) klinik bir kavram olarak ele alınmıştır (Lesser, 1981). Birçok davranış bozukluğuyla da ilişkili olduğu belirlenmiştir (Zackheim, 2007). Ancak daha güncel çalışmaların bazılarında aleksitiminin birlikte ortaya çıksa da somatizasyondan bağımsız bir yapı olduğu ortaya koyulmuştur. (Panaite & Blysm, 2012). Özellikle 1980 sonrasında yapılan araştırmalarda aleksitiminin sadece klinik hastalarda görülmediği normal bireylerde de görüldüğü saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda aleksitiminin, uyku kalitesi (Yaşar & Gündoğmuş, 2021), travmatik stres (Özturan vd., 2022), tükenmişlik, öfke ve somatizasyon (Konal Korkmaz vd., 2020), psikolojik belirtiler (Bilge & Bilge, 2021), kendine zarar verme davranışları (Norman vd., 2020), sosyal biliş (Di Tella vd., 2020), duygusal stres ve algılanan yaşam kalitesi (Martino vd., 2021), iletişim becerileri (Erdoğan, 2020; Köroğlu, 2019; Sancar & Aktaş, 2019) ve empati (Aslan vd., 2020; Chakraborty vd., 2021; Grynberg vd., 2010) gibi birçok farklı alana etki ettiği görülmüştür. Aleksitiminin normal popülasyonda yaygınlığı Kokkonen ve diğerlerine (2001) göre kadınlarda %5, erkeklerde %9 oranındadır. Di Tella ve diğerlerinin (2020) çalışmasına göre normal popülasyonda aleksitimi yaygınlık oranı %10'dur. Zhang ve diğerleri (2020) ise yaptıkları bir çalışma aleksitimi oranını %16,5 olarak tespit etmiştir. Alan yazına göre normal popülasyonda aleksitimi oranlarının %5 ila %16 arasında değişebildiği görülmektedir.

Türkiye'de ve yurt dışında aday psikolojik danışmanlar ile yürütülen sınırlı sayıda araştırmada psikolojik danışman adaylarında aleksitimik özelliklerin araştırıldığı görülmektedir (Krueger, 1997; Provost, 2009; Hall, 2009; Metin & Doğan, 2023). Metin ve Doğan (2023) psikolojik danışman adayları ile yürüttükleri deneysel çalışmada gruba psikolojik danışma sürecine katılan aleksitimi düzeyi yüksek psikolojik danışman adaylarının aleksitimi (duygu tanıma ve ifade etme ve dışadönük düşünme) puan ortalamalarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde azaldığı ve bu düşüşün 8 hafta sonra da devam ettiğini tespit etmişlerdir. Yapılan bir diğer araştırmada yüksek düzeyde aleksitimik özellik gösteren psikolojik danışman adaylarının mesleki öz yeterliklerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir (Hall, 2009). Aleksitimik özellik gösteren psikolojik danışman adaylarının kendi duygularını tanımlayamamasının ve ifade edememesinin, psikolojik danışma becerilerine olumsuz olarak yansması olasıdır. Nitekim en temel psikolojik danışma becerilerinden olan empatik tepki verebilmenin ön koşullarından biri duygusal farkındalığa sahip olmaktır (Metin & Doğan, 2023). Bu kapsamda aday psikolojik danışmanların aleksitimik özelliklerinin belirlenmesi önemli görünmektedir.

Empati ve iletişim becerilerine sahip olma etkili psikolojik danışman özelliklerindedir (Pope & Kline, 1999; Young, 2013; Korkut Owen & Tuzgöl Dost, 2020). Aleksitimi bu beceriler için engel oluşturabilir (Tolmunen vd., 2011). Aleksitimik bireylerin kendi duygularını fark etme (Montebarocci vd., 2004) ve başkalarının duygularını anlama gibi durumlarda yaşadıkları

güçlükler (Sifneos, 1972) iletişim becerilerini olumsuz olumsuz olarak etkilemektedir (Erdoğan, 2020; Dalokay, & Aydın, 2023; Karaismailoğlu, Kulakaç, & Çilingir, 2021; Sancar & Aktaş, 2019; Sevindi & Kumcağız, 2018). Ayrıca aleksitimik bireylerin başkalarının üzgün, korkulu veya sınırlı yüz ifadelerini tanımlamakta zorlandıkları görülmektedir (Timoney & Holder, 2018). Oysa ki iletişimin gerçekleştirilmesinde sözsüz iletişim becerisi önemli rol oynamaktadır (Deniz, 2007). İletişim, yaşamı sürdürme, problemleri çözme ve uyum içinde yaşama için hayati öneme sahiptir (Üstünel, 2011). Yüksek düzeyde iletişim becerisine sahip olmak, aile içi ilişkilerden iş yaşamına, arkadaşlık ilişkilerinden sosyal etkileşime kadar geniş yelpazedeki ilişkilere olumlu etki eder (Karaca, 2016). Bireyin yaşamına önemli derecede katkı sunan iletişim becerilerinden biri de empatidir. Empati, karşıdaki kişinin bakış açısını ve duygularını anlama ve duygusal hassasiyetine uygun şekilde karşılık verme kapasitesidir (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Aleksitimik bireylerin duyguları fark etmedeki yetersizlikleri duyguları anlamayı içeren empati becerisini engellemektedir (Grynberg vd., 2010; Metin & Doğan, 2023). Aleksitimik bireyler, kişiler arası ilişkilerinde empatik olmayan, soğuk ve mesafeli bireyler olarak görünürler ve kişiler arası ilişkilerde özgüvenleri düşüktür (Montebarocci vd., 2004; Timoney & Holder, 2013). Aleksitimik özellik gösteren bireylerin iletişim becerilerinin desteklenmesi önemli görülmektedir. Okullarda aktif yürütülen iletişim derslerinin bireylerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğuna ilişkin kanıtlar mevcuttur (Akan, 2021). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan eğitiminde iletişim becerilerine yönelik zorunlu bir ders olmamakla beraber seçmeli ders olarak iletişim becerilerine ilişkin dersler yer almaktadır.

Etkili psikolojik danışman özelliklerinden olan empati ve iletişim becerilerinin psikolojik danışman adaylarının aleksitimi düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi aleksitiminin psikolojik danışmanlık becerileri üzerindeki yansımalarını görmede etkili olacaktır. Alan yazında aleksitimik özellikler, iletişim becerileri ve empati düzeylerinin bir arada araştırıldığı sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür (Sharafkhani vd., 2023). Ancak psikolojik danışman adaylarının aleksitimik özelliklerinin, iletişim becerilerinin ve empati düzeylerinin bir arada araştırıldığı bir çalışmaya ulaşılammıştır. Bu bağlamda aleksitimik özelliklerin iletişim becerileri ve empati düzeyleriyle bağlantısı ortaya koyularak çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında araştırmanın psikolojik danışman adaylarına yönelik bir çalışma olmasından dolayı psikolojik danışmanlık eğitimine de katkısı olacağı varsayılmaktadır. Psikolojik danışman olarak yetişen adayların, etkili bir psikolojik danışma hizmeti vermesi için iletişim becerileri ve empatiyi etkin kullanabilmesi ve iletişim kurdukları bireylerin duygusal ihtiyaçlarını tanıyabilmeleri oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmada aday psikolojik danışmanların aleksitimik özellikleri, iletişim becerileri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Psikolojik danışman adaylarının aleksitimik özellikleri ne düzeydedir?
- Psikolojik danışman adaylarının iletişim becerileri ve empati düzeyleri aleksitimik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Psikolojik danışman adaylarının aleksitimik özellikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Psikolojik danışmanların aleksitimik özellikleri iletişim dersi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Psikolojik danışmanların aleksitimik özellikleri psikolojik yardım alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışmada, genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişkenin birlikte değişiminin olup olmadığını ya da değişimin ne derece olduğunu belirlemeye yönelik bir modeldir. Bu modelde elde edilen bulgular deneme modellerindeki gibi gerçek bir sebep-sonuç ilişkisi içerisinde açıklanmaz. Fakat bu

ilişkiye yönelik bilgi sağlayarak bir değişken bilindiğinde diğerine ilişkin çıkarımda bulunabileceği ifade edilmektedir (Karasar, 2020).

2. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında Akdeniz, Marmara ve İç Anadolu Bölgesinde yer alan devlet üniversitelerinden çevrimiçi ortamda gönüllü olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin dağılımlar ve betimsel istatistikler Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	154	76.5
	Erkek	47	23.5
Sınıf düzeyi	1.sınıf	55	27
	2.sınıf	49	24.5
	3.sınıf	51	25.5
	4.sınıf	46	23.0
İletişim dersi alma	Evet	103	51.5
	Hayır	98	48.5
Psikolojik yardım alma	Evet	44	21.5
	Hayır	157	78.5
Toplam		201	%100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun %76’sı kadın, %24’ü erkek olmak üzere 201 kişiden oluştuğu görülmektedir. Bu katılımcıların %27’si 1. Sınıf kademesinde, %25’i 2.sınıf kademesinde, yaklaşık %25’i 3.sınıf kademesinde ve %23’ü de 4.sınıf kademesinde eğitim görmektedir. Katılımcıların %52’si iletişim dersi alırken %48’si iletişim dersi almamıştır. Katılımcıların yaklaşık %78’inin ise daha önce psikolojik yardım almadığı görülmektedir.

Tablo 2

Psikolojik Danışman Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Aleksitimi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		n	X	S
Cinsiyet	Kadın	154	50.10	10.26
	Erkek	47	51.65	9.9
İletişim Dersi	Evet	103	48.08	9.99
Alma Durumu	Hayır	98	52.96	9.51
Psikolojik Yardım	Evet	44	50.04	10.72
Alma Durumu	Hayır	157	50.58	9.87

Tablo 2’ ye göre cinsiyete ilişkin aleksitimi puanları incelendiğinde kadın katılımcıların aleksitimi ortalamalarının 50,10, erkek katılımcıların ise 51,65 olduğu görülmektedir. Erkek katılımcılar, kadın katılımcılardan daha yüksek ortalama değerine sahiptir. İletişim dersi alma durumuna göre incelendiğinde iletişim dersi almayan öğrencilerin daha yüksek aleksitimi puanlarının olduğu görülmektedir. Psikolojik yardım almayan öğrencilerin de aleksitimi puanları psikolojik yardım alanlara göre daha yüksek olarak belirlenmiştir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu, iletişim becerilerini ölçmek amacıyla Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği; empati düzeylerini ölçmek için Topcu, Erdur Baker ve Çapa Aydın (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Temel Empati Ölçeği; aleksitimik özelliklerini ölçmek için ise Güleç ve diğerleri (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Toronto Aleksitimi Ölçeği'nin Türkçe versiyonu kullanılmıştır.

2.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğrencilerin cinsiyetlerini, okudukları üniversiteyi, sınıf düzeylerini, iletişim dersi ve psikolojik yardım alıp almama durumlarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

2.3. İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)

Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 5'li likert tipinde, 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı temel iletişim becerilerini ölçen "İletişim İlkeleri ve Temel Becerileri", bireyin duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerisini ölçen "Kendini İfade Etme", aktif olarak dinleme ve sözel olmayan ifadeleri anlamlandırma becerisini ölçen "Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim" ve son olarak insanlarla kolay bir biçimde iletişim kurabilme becerisini ölçen "İletişim Kurmaya İsteklilik" olarak dört alt boyutu içermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar iletişimde ölçülen becerilerin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerliğini ölçmek amacıyla yapılan testler sonucunda karşılaştırmalı uyum indeksi 0,91; artırımlı uyum iyiliği indeksi 0,91 ve Tucker-Lewis indeksi 0,90 olarak bulunmuştur. Güvenirliği belirleyen iç tutarlık katsayısı ise 0,88 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,88 bulunmuştur.

2.4. Temel Empati Ölçeği (TEÖ)

Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilen Temel Empati Ölçeği'ni Topcu, Erdur Baker ve Çapa Aydın (2010) Türkçe 'ye uyarlamışlardır. Ölçek, 5'li likert tipinde, 20 maddeden oluşmakta olup bilişsel ve duygusal empati olmak üzere iki faktörlü bir yapıya sahiptir. 9 madde bilişsel empatiyi, 11 madde ise duygusal empatiyi ölçmektedir. Ölçeğin bilişsel boyutundan alınabilecek en düşük puan 9 iken en yüksek puan 45'tir. Duygusal boyutundan ise en düşük 11, en yüksek 55 puan alınabilmektedir. Geçerliğini ölçmek amacıyla yapılan testler sonucunda uyum iyiliği indeksleri GFI=0,90, AGFI=0,87 ve RMSEA=0,06 bulunup yeterli olarak görülmüştür. Ölçeğin güvenirliliğini ifade eden iç tutarlık katsayısı ise bilişsel boyut için 0,80, duygusal boyut için de 0,76 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,78 bulunmuştur.

2.5. Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAS-20)

Orijinali Bagby ve arkadaşları (1986) tarafından geliştiren Toronto Aleksitimi Ölçeği, Güleç, Y. Güleç, Sayar, Köse, Çıtak, Evren ve Borckardt (2009) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde olup 20 maddeden ve 3 faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Duyguları belirleme ve duygusal uyarılmanın yanında beliren bedensel belirtileri ayırt etmedeki zorluğu ölçen "Duygularını Tanımada Güçlük", duygularını diğerlerine aktarmada yaşanan zorluğu ölçen "Duyguları Söze Dökmede Güçlük" ve son olarak dışa dönük bilişsel yapı, içe dönük düşünme ve zayıf imgelem gücünü ölçen "Dışa Vuruk Düşünme" alt boyutlarını içermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek aleksitimi düzeyini göstermektedir. Ölçeğin geçerliğini ölçmek amacıyla yapılan testler sonucunda uyum iyiliği indeksleri GFI=0,87, AGFI=0,84 ve RMSEA=0,079 bulunup yeterli olarak görülmüştür. Ölçeğin güvenirliliğini ifade eden iç tutarlık katsayısı ise 0,78 olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,80 bulunmuştur.

3. Verilerin Analizi

Aday Psikolojik danışmanlarda iletişim becerileri, empati düzeyi ve aleksitimik özelliklerine ilişkin bulguları analiz ederken SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Psikolojik danışmanların aleksitimik özelliklerinin iletişim becerileri ve empati düzeylerinden farklılaşma durumunu test etmek amacıyla MANOVA analizinden yararlanılmıştır. Tek yönlü MANOVA, ikiden fazla bağımsız gruba ait birden fazla bağımlı değişkenin ortalama puanlarının anlamlı olarak farklılaşma durumunu belirleme amacıyla kullanılır (Can, 2014). Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için ise ANOVA testinden yararlanılmıştır.

Veri analizi gerçekleşmeden önce değişkenlerin doğrusallığını etkilememesi amacıyla verilerdeki uç değerler kontrol edilmiştir ve 4 uç veri, veri setinden çıkartılmıştır. MANOVA'nın yapılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi, bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunması ve bağımlı değişkenin varyans-kovaryans matrislerinin homojen olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020). Verilerin tek değişkenli normalliğini test edebilmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlere ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık
İletişim	201	.243	.172
Becerileri			-.282
Empati		-.240	.172
Aleksitimi		-.191	.172

Tabloda görüldüğü gibi çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ve -1 aralığında yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2016).

Çok değişkenli normalliğin test edilmesi amacıyla ise Mahalonobis uzaklığı incelenerek verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Bir diğer varsayım olan bağımlı değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin varlığı Pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiş, teste ilişkin sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Değişkenlere İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	İletişim Becerileri	Empati	Aleksitimi
İletişim Becerileri	1	.418**	-.393**
Empati	.418**	1	-.261**
Aleksitimi	-.393**	-.261**	1

Tablo 4'e göre bağımlı değişkenler olan empati ve iletişim becerileri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.418$, $p<.001$) olduğu belirlenmiştir. MANOVA'nın son varsayımı olan varyans kovaryans matrislerinin belirlenmesi için de Box's M testi uygulanmış, değerler (Box's $M=4,764$, $F=,779$, $p>.05$) olarak bulunmuş ve kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Psikolojik danışman adaylarının cinsiyetlerine, iletişim dersi ve psikolojik yardım alma durumlarına göre aleksitimik özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ise bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda aday psikolojik danışmanlarının aleksitimik özelliklerine ilişkin puan dağılımlarına (Tablo 5), aleksitiminin iletişim becerileri, empati düzeylerine göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgulara (Tablo 6, Tablo 8 ve Tablo 9) ve aleksitimi düzeylerine göre aday psikolojik danışmanların iletişim becerileri ve empati toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere (Tablo 6) yer verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanları incelenmiş ve puan dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Psikolojik Danışman Adaylarının Aleksitimi Puanlarının Dağılımı

Aleksitimi Puanları	f	%
Düşük	107	53.2
Orta	61	30.3
Yüksek	33	16.4
Toplam	201	100

Tablo 5 incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının %53 'ünün düşük düzeyde; %30'unun orta düzeyde; %16 'sının ise yüksek düzeyde aleksitimik özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu psikolojik danışman adaylarının %46'sının orta ve ortanın üzerinde aleksitimik özellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6

Psikolojik Danışman Adaylarının İletişim Becerilerini ve Empati Düzeylerini Etkileyen Aleksitimik Özelliklere İlişkin MANOVA Sonuçları

Bağımsız Değişken	Λ	F	sd	p	η^2
Aleksitimi	.919	4.227	4	.002	.041

Tablo 7 incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının aleksitimi, iletişim becerileri ve empati düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aleksitiminin bağımlı değişkenler olan iletişim becerileri ve empati düzeylerinin üzerindeki etki derecesi eta kare (η^2) değeri ile belirlenmiş olup düşük düzeyde bir etki derecesine sahip olduğu görülmüştür. Eta kare değerinin .01-.059 olması küçük etkiyi, .059-.138 olması orta derecede bir etkiyi, .138'den büyük ise geniş bir etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988). Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve Tukey testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Psikolojik Danışman Adaylarının Aleksitimik Özelliklerine Göre İletişim Becerileri ve Empati Puanlarının ANOVA Sonuçları

Aleksitimi	Bağımlı Değişkenler	N	X	S	sd	F	p	η^2
Düşük	İletişim Becerileri	107	101.24	9.51	2	6.64	.002	.062
Orta		61	96.96	8.82				
Yüksek		33	95.78	8.96				
Düşük	Empati	107	78.19	7.67	2	5.21	.006	.050
Orta		61	75.26	8.81				
Yüksek		33	73.45	8.86				

Tablo 8 incelendiğinde aleksitimi puanları düşük, orta ve yüksek olanların iletişim becerileri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F=6,64$, $p<.05$, $\eta^2=.062$). Bu farklılığın 101, 24 ortalama ile aleksitimi puanları düşük olan psikolojik danışmanların lehine olduğu görülmektedir. Bir diğer ifade ile aleksitimi puanları düştükçe iletişim becerileri puanları artmaktadır. Tabloda aleksitimi puanları düşük, orta ve yüksek olanların empati puanları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F=5,21$, $p<.05$, $\eta^2=.050$). Bu farklılığın 78,19 ortalama ile aleksitimi puanları düşük olan psikolojik danışmanların lehine olduğu görülmektedir. Psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanları düştükçe empati puanları artmaktadır. Aleksitiminin iletişim becerileri üzerindeki etkisi orta düzeydeyken ($\eta^2=.062$); empati üzerindeki etkisi düşük düzeyde olarak belirlenmiştir.

Tablo 8

Tukey Testine İlişkin Sonuçlar

Bağımlı Değişken	Aleksitimi(i)	Aleksitimi (j)	Ortalama farkları(İ-J)	Standart Hata	p
İletişim becerileri	düşük	orta	4.2758*	1.47962	.012
		yüksek	5.4551*	1.83640	.009
	orta	düşük	-4.2758*	1.47962	.012
		yüksek	1.1793	1.99294	.825
	yüksek	düşük	-5.4551*	1.83640	.009
		orta	-1.1793	1.99294	.825
Empati	düşük	orta	2.9340	1.32125	.070
		yüksek	4.7417*	1.63984	.012
	orta	düşük	-2.9340	1.32125	.070
		yüksek	1.8077	1.77963	.568
	yüksek	düşük	-4.7417*	1.63984	.012
		orta	-1.8077	1.77963	.568

$p<.05$

Tablo 8’de iletişim becerileri ve empati toplam puanlarının aleksitimi düzeylerine göre ortalama farkları ve anlamlılık değerleri görülmektedir. Tablo 8 incelendiğinde düşük düzeyde aleksitimik olan aday psikolojik danışmanlar ile orta ($p = .012$) ve yüksek ($p=.009$) düzeyde aleksitimik olan aday psikolojik danışmanların iletişim becerileri toplam puanları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ortalama farklılığının hangi grubun lehine olduğunu incelemek için grupların ortalama farklarına bakılmıştır. Buna göre düşük düzeyde aleksitimik olan aday psikolojik danışmanların iletişim becerileri toplam puanları orta ($i-j=4.2758$) ve yüksek ($i-j=5.4551$) düzeyde aleksitimik olanlara kıyasla daha yüksektir. Ayrıca düşük düzeyde aleksitimik olan aday psikolojik danışmanlar ile yüksek ($p=.012$) düzeyde aleksitimik olan aday psikolojik danışmanların empati toplam puanları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ortalama farklılığının hangi grubun lehine olduğu incelendiğinde düşük düzeyde aleksitimik olan aday psikolojik danışmanların empati becerileri toplam puanları yüksek ($i-j=4.7417$) düzeyde aleksitimik olanlara kıyasla daha yüksektir.

Psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanlarının cinsiyete, iletişim dersi alma ve psikolojik yardım alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır ve sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

Psikolojik Danışman Adaylarının Cinsiyete, İletişim Dersi ve Psikolojik Yardım Alma Durumlarına Göre Aleksitimi Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken		n	X	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	154	50.10	10.26	199	-	.929
	Erkek	47	51.65	9.29			
İletişim	Evet	103	48.08	9.99	199	.	.000*
Dersi Alma Durumu	Hayır	98	52.96	9.51			
Psikolojik yardım	Evet	44	50.04	10.72	199	-	.753
alma durumu	Hayır	157	50.58	9.87			

p<.05*

Tablo 9 incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanlarının cinsiyete ve psikolojik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği, iletişim dersi alma durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. İletişim dersi alan psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada “Psikolojik danışman adaylarının aleksitimik özellikleri ne düzeydedir?”, “Psikolojik danışman adaylarının iletişim becerileri ve empati düzeyleri aleksitimik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?”, “Psikolojik danışman adaylarının aleksitimik özellikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?”, “Psikolojik danışmanların aleksitimik özellikleri iletişim dersi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?”, “Psikolojik danışmanların aleksitimik özellikleri psikolojik yardım alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorularına cevap aranmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aday psikolojik danışmanların %16’sının yüksek düzeyde aleksitimik özelliklere sahip olduğu görülürken, %46’sının orta, ortanın üzerinde aleksitimik özellik gösterdiği görülmüştür. Alan yazında psikolojik danışmanlık gibi yardım mesleklerinden olan sağlık bölümlerinde okuyan üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde aleksitimi prevalansının %13 ile %49 arasında değiştiği görülmektedir (Alzahrani vd., 2020; Modestin vd., 2004; Zhang vd., 2020; Messedi vd., 2020). Bu bağlamda elde edilen bulgunun ilgili alan yazıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Psikolojik danışmanlardan danışanları ile olan ilişkilerinde etkili olabilmeleri için samimiyet, duyarlılık, insanlara ilgi, duygusal istikrar, empati, sosyallik gibi özelliklerin bulunması beklenmektedir (Pope & Kline, 1999). Aleksitimik özelliklere sahip olan bireyler ise hem kendisinin hem de diğerlerinin duygularını tanıırken ve duygularını ifade ederken zorlanmaktadır (Demers & Koven, 2015). Geleceğin psikolojik danışmanları olan psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin aleksitimik özelliklere sahip olmasının psikolojik danışma ilişkisini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle psikolojik danışman adaylarının duyguların farkındalığına ilişkin beceri kazanmalarının önemi anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, aleksitimi puanları düşük olan psikolojik danışman adaylarının iletişim becerisi puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında psikolojik danışmanlarla yapılmış benzer bir çalışma bulunmamaktadır. Aynı zamanda klinik olmayan gruplarla yapılan çalışmalar da sınırlı sayıdadır. Yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda aleksitimi ve iletişim becerileri arasında mevcut araştırmada olduğu gibi ters yönlü ilişki olduğu görülmüştür (Erdoğan, 2020; Dalokay, & Aydın, 2023; Karaismailoğlu vd., 2021;

Sancar & Aktaş, 2019; Sevindi & Kumcağız, 2018). Nitekim alan yazında yer alan aleksitimi puanları yüksek olan bireylerin düşük olanlara kıyasla yüz ifadelerindeki belirli duygusal durumları daha az tanımlayabilmesi, aleksitiminin iletişimde sözel ve sözel olmayan duygusal uyarınları işleme kapasitesini düşürmesi gibi (Mann vd., 1994; Lane vd., 1996; Timoney & Holder, 2013) bilgilere bakıldığında aleksitimik bireylerin duyguları tanımlama, ifade etme ve farkında olma gibi alanlarda (Koçak, 2005) zayıf oldukları görülmüştür. Bunlar da bireyin iletişimini olumsuz yönde etkilemekte, kişilerarası ilişkilerde sorunlara yol açmaktadır (Vanheule vd., 2007; Spitzer vd., 2005). İletişim becerisi aynı zamanda önemli bir psikolojik danışma becerisi olarak da değerlendirilmektedir (Korkut Owen & Tuzgöl Dost, 2020). Nitekim yapılan bir çalışmada kişilerarası ilişki becerilerinin psikolojik danışma sonucunu yordadığı belirlenmiştir (Anderson vd., 2009). Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarının duygularını fark edip ifade edebilmeleri noktasında desteklenmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada elde edilen diğer bir bulguya göre, aleksitimi puanları düşük olan psikolojik danışman adaylarının empati puanlarının daha yüksek olduğudur. Alan yazında psikolojik danışmanlarla yapılan sınırlı sayıda çalışma olup yapılan bir çalışmada psikolojik danışman adaylarının aleksitimik özelliklerinin empatiyi negatif yönde yordadığı belirlenmiştir (Krueger, 1997). Farklı olarak sağlık çalışanları (hemşirelik, tıp öğrencileri gibi) gruplarıyla yapılan araştırmalarda ise mevcut araştırma ile benzer şekilde aleksitimi ve empati arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Guttman, 2002; Moruguchi, 2006; Yalnızoğlu Çaka vd., 2018; Khodabakhsh & Fatehi, 2012; Aslan vd., 2021; Di Lorenzo Roseria vd., 2019).

Bilişsel ve duygusal boyutları bulunan empati, diğerlerinin perspektifinden bakabilme, karşıdaki kişiye ait gerçeklikleri tanımlayabilme ve diğerlerinin duygu durumunu algılayarak uygun dönüt verebilme yeteneğidir (Davis, 1994; Jackson vd., 2005). Kendi duygularını adlandırma güdüsü kişinin empatik tepki vermesinde fayda sağlamaktadır. Kendi iç görüşü olan kişi birtakım çıkarımlarda bulunarak empatik tepki verebilir (İkiz, 2009). Oysa aleksitimik özelliklere sahip olan bireyler hem kendi duygularını tanımlamakta (Koçak, 2005) hem de diğerlerinin duygusal, zihinsel durumlarını tanımakta zorlanmaktadır (Demers & Koven, 2015). Nitekim alan yazında yapılan bir çalışmada aleksitimisi yüksek olan bireylerin mikro duygusal yüz ifadelerini tanıma ve diğer insanların hislerini anlamada bozulmalar yaşadığı görülmüştür (Swart, 2009). Sağlıklı iletişimin mihenk taşı (Dökmen, 1994) olan empati, psikolojik danışma sürecinde kurulan terapötik ilişkinin de temelini oluşturmaktadır (İkiz, 2009). Psikolojik danışma sürecinde empati, danışanla güven ilişkisi kurmayı (Okun, 1997), danışanların psikolojik danışma sürecinde kendini açıklama davranışlarının artmasını, reddetme/kaçınma, eleştiri/isyan ve bağıllık gibi süreci engelleyici davranışların azalmasını, ifade edilen duyguların kabulünü danışana göstermeyi ve danışanın iç görüşü kazanmasını, süreçte daha fazla sorumluluk alarak işbirliği yapmasını ve belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlamaktadır (Sanberk & Akbaş, 2015). Özetle psikolojik danışmanlar psikolojik danışma sürecinin neredeyse tamamında empati becerisini kullanmaktadır. Buradan hareketle psikolojik danışman adaylarının danışanın anlattıklarını ve duygularını doğru bir şekilde anlama, tanımlama, anladıklarını tekrar danışana yansıtabilme, kendi duygu ve düşüncelerine ilişkin içgörü kazanma gibi konularda desteklenmesinin önem taşıdığı görülmektedir. (Metin & Doğan, 2023)

Araştırmada psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanları demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Alan yazında bu değişkenlere ilişkin farklı bulgular içeren çalışmalar bulunmaktadır. Mevcut araştırma ile benzer şekilde bazı araştırmacılara göre aleksitimi puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (Karaismailoğlu vd., 2021; Sevindi & Kumcağız, 2018; Yalnızoğlu Çaka vd., 2018). Diğer yandan bazı araştırmacılara göre ise aleksitimi cinsiyete göre farklılaşmaktadır ve erkeklerin aleksitimi puanlarının kadınlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Erdoğan, 2020; Sancar & Aktaş, 2019). Alan yazında ve mevcut araştırmada cinsiyete ilişkin farklılıklarla ilgili genellemede bulunmanın mümkün olmadığı söylenebilir. Mevcut araştırmada erkek

katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla daha az olmasının çalışmanın cinsiyete ilişkin bulgusunu etkilediği ve mevcut araştırma için bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir.

Diğer bir bulguya göre psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanları psikolojik yardım alma durumuna göre farklılık göstermemektedir. Alan yazında mevcut araştırma ile benzer şekilde bazı çalışmalarda bireylerin aleksitimi puanlarında psikolojik yardım alma durumuna ilişkin bir farklılık görülmemiştir (Güler, 2014; Eyüpoğlu, 2018). Bunun yanı sıra yapılan bir çalışmada psikolojik yardım alan bireylerin aleksitimi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Yorulmaz, 2021). Aleksitimi birtakım psikolojik belirtiyeye eşlik ettiği (Beştepe vd., 2000) için psikolojik yardıma başvuran bireylerde yüksek oranlarda gözlenmesi beklenen bir durumdur. Öte yandan ruh sağlığı hizmeti için başvuran aynı zamanda aleksitimik özellik gösteren kişilerin duygularını ifade etme, kendisini açma konusunda kısır (Uslu vd., 2020) kişiler olduğu için psikolojik yardım hizmetlerinden maksimum faydayı alamıyor olabilecekleri de düşünülebilir. Bu bulgudan yola çıkarak psikolojik danışma hizmetlerinin aleksitimi üzerindeki doğrudan etkisine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre de psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanları iletişim dersi alma durumuna göre farklılık göstermektedir. İletişim dersi alan psikolojik danışman adaylarının aleksitimi puanları iletişim dersi almayan adaylara kıyasla daha düşüktür. Alan yazında bu bulguya ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Karaismailoğlu, Kulakaç ve Çilingir'in (2021) çalışmasına göre mevcut araştırma ile benzer şekilde iletişim becerileri eğitimi alan kişilerin daha düşük aleksitimi puanlarına sahip olduğu görülmektedir. İletişim becerisi, öğrenilebilen ve öğretilebilen bir beceridir (Korkut, 2004). İletişim becerilerine ilişkin eğitim alan bireylerin iletişim becerilerinin geliştiği yapılan çalışmalarda gözlenmiştir (Arifoğlu & Razi, 2011; Akan, 2021). Akan (2021) seçmeli ders olarak kişiler arası ilişkiler ve iletişim dersi alan bir grup üniversite öğrencisi ile yaptığı deneysel çalışmada bu dersin iletişim becerilerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ders içeriğinde duyguları tanıma, ifade etme ve empati becerileri yer almaktadır. Aleksitimik özelliklere sahip olan bireylerin hem kendisinin hem de diğerlerinin duygularını tanıyarak, duygularını ifade etmede zorlandıkları (Demers & Koven, 2015), empati becerisini kullanmada zayıf oldukları (Aslan vd., 2021) göz önüne alındığında iletişim becerilerine ilişkin eğitim almanın bu bireyler üzerinde olumlu etkileri olabileceği ortaya çıkmaktadır. Psikolojik danışman adaylarına iletişim becerilerine ilişkin eğitimler verilmesiyle aleksitimik özelliklerin kişilerarası ilişkilerdeki ve psikolojik danışma sürecindeki olumsuz etkilerinin azalması mümkün olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının aleksitimik özelliklerinin azımsanmayacak düzeyde olduğu ve bu özelliklere göre iletişim becerisi ve empati düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Aleksitiminin ruh sağlığı profesyonellerinde bulunması danışman-danışan ilişkisini olumsuz yönde etkileyebileceğinden profesyonellerin bu konuda farkındalık kazanması oldukça hayattır. Psikolojik danışman eğitiminde aday psikolojik danışmanların kendi duygusal farkındalık düzeylerine yönelik yapılacak sınıf içi ve dışı faaliyetler aleksitimi özelliği gösteren öğrencilerin kişisel farkındalıkları açısından katkı sağlayabilir. İletişim dersi alan öğrencilerin aleksitimi düzeylerinin daha düşük olması psikolojik danışman eğitiminde iletişim becerileri dersinin önemini ortaya koymaktadır. Psikolojik danışman eğitiminde iletişim becerilerini artırmaya yönelik derslerin etkili olarak sunulması aleksitimi özelliği gösteren öğrencilerin kişisel gelişimleri için fırsat sağlayabilir.

Mevcut araştırma sınırlı bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Sonraki araştırmalarda psikolojik danışman adaylarının aleksitimik özelliklerine ilişkin daha büyük çalışma gruplarıyla araştırmalar yapılabilir. Psikolojik danışmanların aleksitimi düzeyleri, duygu düzenleme becerisi, psikolojik danışman öz yeterliliği gibi farklı değişkenlerle beraber

incelenebilir. Psikolojik danışman adaylarında aleksitimi düzeylerinin düşürülmesine yönelik psiko-eğitim programları uygulanarak deneysel çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, Y. (2021). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinin üniversite öğrencilerinin iletişim ve problem çözme beceri düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim*, 50(230), 923-938.
- Alzahrani, SH., Coumaravelou, S., Mahmoud, I., Beswari, J. & Algetham, M. (2020). Prevalance of alexithymia and associated factors among medical students at King Abdulaziz University: A cross-sectional study. *Ann Saudi Med*, 40(1), 55-62.
- Anderson, T., Ogles, B.M., Patterson, C.L, Lambert, M.J. & Vermeersch, D.A. (2009). Therapist effects: Facilitative interpersonal skills as a predictor of therapist success. *Journal of Clinical Psychology*, 65(7), 755-768.
- Arifoğlu, B. & Sala Razi, G. (2011). Birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin empati ve iletişim becerileriyle iletişim yönetimi dersi akademik başarı puanı arasındaki ilişki. *DEUHYO ED*, 4(1), 7-11.
- Bagby, M., Taylor, G. J., & Ryan, D. (1986). Toronto Alexithymia Scale: Relationship with personality and psychopathology measures. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 45(4), 207-215.
- Beştepe, E., Tüzer, V. & Önder, M.E. (2000). Psikiyatrik ve psikosomatik hasta ve kontrol grubunda aleksitimi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *3P Dergisi*, 8(3), 175-181.
- Bilge, Y., & Bilge, Y. (2021). Aleksitimi ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide savunma mekanizmaları ve içgörünün aracı rolü. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Pegem Akademi.
- Chakraborty, N., Mehmet, H. & Brugha, T. (2021) Alexithymia and empathy in a non-clinical population: How do they correlate? *The Physician*, 7(2), 1-8. <https://doi.org/10.38192/1.7.2.1>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dalokay, E. B., & Aydin, A. (2023). The relationship between alexithymia, communication skills and mental well-being of nurses' in Turkey: A cross-sectional study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 43, 81-86.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.
- Di Lorenzo Rosaria, V. G., Giulia, S., & Paola, F. (2019). Emotional intelligence, empathy and alexithymia: A cross-sectional survey on emotional competence in a group of nursing students. *Acta Bio Medica: Atenei Parmensis*, 90(Suppl 4), 32.
- Di Tella, M., Adenzato, M., Catmur, C., Miti, F., Castelli, L., & Ardito, R. B. (2020). The role of alexithymia in social cognition: Evidence from a non-clinical population. *Journal of Affective Disorders*, 273, 482–492. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.012>

- Dimaggio, G., Nicolò, G., Brüne, M., & Lysaker, P. H. (2011). Mental state understanding in adult psychiatric disorders: Impact on symptoms, social functioning and treatment. *Psychiatry Research*, 190(1), 1-2.
- Erdoğan, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde aleksitimi, öfke ve öfke ifade tarzları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Eyüpoğlu, H.B. (2018). *Erken dönem yaşantılar, aleksitimi ve bedenselleştirme arasındaki ilişkiler: Şema terapi modeli çerçevesinde bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Şehir Üniversitesi.
- Grynberg, D., Luminet, O., Corneille, O., Grèzes, J., & Berthoz, S. (2010). Alexithymia in the interpersonal domain: A general deficit of empathy?. *Personality and individual differences*, 49(8), 845-850.
- Guttman, H., & Laporte, L. (2002). Alexithymia, empathy, and psychological symptoms in a family context. *Compr Psychiatry*, 43(6), 448-455.
- Güleç, H., Y. Güleç, M., Sayar, K., Köse, S., Çıtak, S., Evren, C. ve Borckardt, J. (2009). Reliability and factorial validity of the Turkish version of the 20-item Toronto alexithymia scale (TAS-20). *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 19(3), 214-220.
- Güler, H. K. (2014). *Yetişkin bireylerde bağlanma biçimleri ile psikososyodemografik değişkenlerin aleksitimi düzeyi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilim Üniversitesi.
- Hall, K.E. (2009). *Anxiety and counseling self-efficacy among counseling students: The moderating role of mindfulness and alexithymia* [PhD Dissertation]. The University of North Carolina.
- Holodyski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
- İkiz, F. E. (2009). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların empati düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 346-356.
- Jackson, P. L., Meltzoff, A. N., & Decety, J. (2005). How do we perceive the pain of others: A window into the neural processes involved in empathy. *NeuroImage*, 24, 771-779.
- Karaismailoğlu, D., Kulakaç, N. & Çilingir, D. (2021). Ameliyathane hemşirelerinde aleksitimi düzeyi ve iletişim becerilerine etkisi: Doğu Karadeniz örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 81-87.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi.
- Kelek, Ş. (2020). *Duygu düzenlemenin yordayıcıları: Üst duygu, duygudurum ve ebeveyn duygusal erişilebilirliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Khodabakhsh, M., R. & Fatehi, M. (2012). Relationship of alexithymia with empathy and emotional intelligence, *Global Journal of Psychology Research*. 2, 09-14.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: Kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 183-212.
- Koçak, R. (2005). Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(23), 29-45.

- Kokkonen, P., Karvonen, J. T., Veijola, J., Läksy, K., Jokelainen, J., Järvelin, M. R., & Joukamaa, M. (2001). Prevalence and sociodemographic correlates of alexithymia in a population sample of young adults. *Comprehensive psychiatry*, 42(6), 471–476. <https://doi.org/10.1053/comp.2001.27892>
- Konal Korkmaz, E., Telli, S., Kadioglu, H., & Karaca, S. (2020). Hemşirelerde aleksitimi ve aleksitiminin tükenmişlik, öfke ve somatizasyon ile ilişkisi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(4), 284-291.
- Korkut Owen, F. & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- Korkut Owen, F. & Tuzgöl Dost, M. (2020). Psikolojik danışman adaylarına göre etkili psikolojik danışmanın özellikleri ve psikolojik danışman eğitiminin etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 259-274.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık.
- Köroğlu, Ö. (2019). The relationship between public administration students' levels of alexithymia and communication skills. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 203-225.
- Krueger, T. J. (1997). *Affective orientation, alexithymia, and multidimensional empathy in counselors-in-training* [PhD Dissertation]. Western Michigan University.
- Lane, R. D., Lee, S., Reidel, R., Weldon, V., Kaszniak, A., & Schwartz, G. E. (1996). Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic medicine*, 58(3), 203-210.
- Lesser, I. M. (1981). A review of the alexithymia concept. *Psychosomatic Medicine*, 43(6), 531-543.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. Guilford Press.
- Mann, L. S., Wise, T. N., Trinidad, A., & Kohanski, R. (1994). Alexithymia, affect recognition, and the five-factor model of personality in normal subjects. *Psychological reports*, 74(2), 563-567.
- Martino, G., Caputo, A., Vicario, C. M., Feldt-Rasmussen, U., Watt, T., Quattropiani, M. C., ... & Vita, R. (2021). Alexithymia, emotional distress, and perceived quality of life in patients with hashimoto's thyroiditis. *Frontiers in psychology*, 12, 1295.
- Messedi, N., Feki, I., Masmoudi, R., Saguem, B. N., & Masmoudi, J. (2017). What relationship between eating disorders and alexithymia among medical students?. *European Psychiatry*, 41(1), 557-557.
- Metin, A., & Doğan, T. (2023). Counsellors as a client: group counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51(1), 162-176.
- Modestin, J., Furrer, R., & Malti, T. (2004). Study on alexithymia in adult non-patients. *Journal of psychosomatic research*, 56(6), 707-709.
- Nigina, M. (2021). Types and basic functions of emotions. *JournalNX*, 7(02), 301-305.
- Norman, H., Oskis, A., Marzano, L., & Coulson, M. (2020). The relationship between self-harm and alexithymia: A systematic review and meta-analysis. *Scandinavian journal of psychology*, 61(6), 855-876.

- Okun, B. F. (1997). Effective helping. *Interviewing and counseling techniques*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Özturan, D. D., Kardeş, V. Ç., Özsoy, F., Sevindik, M., Gürgen, A., Vahapoğlu, F., & Canakci, E. (2022). Covid-19 pandemisinde sağlık çalışanlarında travmatik stres ve aleksitimi düzeylerinin araştırılması: Ordu ili örneği. *Batı Karadeniz Tıp Dergisi*, 6(1), 58-64.
- Panaite, V. & Bylisma, L. M. (2012). *Alexithymia. Encyclopedia of Human Behavior* (Second Edition), 92-99.
- Pope, V.T. & Kline, W.B. (1999). The personal characteristics of effective counselors: What 10 experts think. *Psychological Reports*, 84, 1339-144.
- Preece, D. A., & Gross, J. J. (2023). Conceptualizing alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 215, 112375.
- Preece, D., Becerra, R., Allan, A., Robinson, K., & Dandy, J. (2017). Establishing the theoretical components of alexithymia via factor analysis: Introduction and validation of the attention-appraisal model of alexithymia. *Personality and individual differences*, 119, 341-352.
- Provost, K. B. (2009). *How CACREP and non-CACREP counselor education training programs shift students' alexithymia during their pre-practicum experience* (PhD Dissertation) Idaho State University, Pocatello.
- Saariaho, A. S., Saariaho, T. H., Mattila, A. K., Karukivi, M. & Joukamaa, M. I. (2015). Alexithymia and Early Maladaptive Schemas in chronic pain patients. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 428-437.
- Safran, J. D., Eubanks-Carter, C., & Muran, J. C. (2010). Emotion-focused/interpersonal cognitive therapy. *Cognitive and behavioral theories in clinical practice*, 332-362.
- Sanberk, İ., & Akbaş, T. (2015). Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışmanlık Süreçleri: Danışan-Danışman Etkileşimlerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 15(4), 859-878.
- Sancar B, Aktas D. The relationship between levels of Alexithymia and communication skills of nursing students. *Pak J Med Sci*, 35(2), 489-494. <https://doi.org/10.12669/pjms.35.2.604>
- Sevindi, T., & Kumcağız, H. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin aleksitimi düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1335-1343.
- Sharafkhani, R., Nukpezah, R N., Lathabhavan, R., Kallmen, H., Fournier, A., & Hosseini Marznaki, Z. (2023). Factors that affect levels of alexithymia, empathy and communication skills of nursing students in northern Iran. *Nursing Open*, 10, 3936-3945.
- Sifneos, P. E. (1988). Alexithymia and its relationship to hemispheric specialization, affect, and creativity. *Psychiatric Clinics of North America*.
- Spitzer, C., Siebel-Jürges, U., Barnow, S., Grabe, H. J., & Freyberger, H. J. (2005). Alexithymia and interpersonal problems. *Psychotherapy and psychosomatics*, 74(4), 240-246.
- Swart, M., Kortekaas, R., & Aleman, A. (2009). Dealing with feelings: characterization of trait alexithymia on emotion regulation strategies and cognitive-emotional processing. *PLoS one*, 4(6), e5751.
- Şendil, G. (2015). Bebeklikte sosyoduygusal gelişim. J.W. Santrock (Ed.), *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.) içinde (s. 177-196). Ankara. Nobel.

- Şener, Ö.(2018). *Duygu ahrazlığı (aleksitimi) yaşayan üniversite öğrencilerinin duygu ifadeleri ve spontanlıkları üzerine psikodramanın etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Taylor, G. J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *The Canadian Journal of Psychiatry, 45*(2), 134-142.
- Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (1988). Measurement of alexithymia: Recommendations for clinical practice and future research. *Psychiatric Clinics of North America, 11*(3), 351–366.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Luminet, O. (2000). Assessment of alexithymia: Self-report and observer-rated measures. *The handbook of emotional intelligence, 301-319*.
- Tolmunen, T., Heliste, M., Lehto, S. M., Hintikka, J., Honkalampi, K. and Kauhanen, J. (2011). Stability of alexithymia in the general population: an 11-year follow-up. *Comprehensive Psychiatry, 52*, 536–541.
- Topcu, Ç., Erdur Baker, Ö. & Çapa Aydın, Y. (2010). Temel empati ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(34), 174-182.
- Uslu, U., Erensoy, H., Meterellioz, K. S., Aytaç, H. M., & Berkol, T. D. (2020). Obsesif kompulsif bozukluğa sahip hastalar ile sağlıklı bireyler arasındaki aleksitimi düzeyi farklılıklarının karşılaştırılması. *The Journal of Neurobehavioral Sciences, 7*(2), 52.
- Vanheule, S., Desmet, M., Meganck, R., & Bogaerts, S. (2007). Alexithymia and interpersonal problems. *Journal of clinical psychology, 63*(1), 109-117.
- Yalınzoğlu Çaka, S., Topal, S., Nemut, T., & Çınar, N. (2018). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinde aleksitimi ile empati arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences, 15*(2), 996-1005. doi:10.14687/jhs.v15i2.5285
- Yaşar, A. B., & Gündoğmuş, I. (2021). Relationship between alexithymia and sleep quality in university students. *Current Approaches to Psychiatry, 13*(S1), 122-134.
- Yorulmaz, A. (2021). *Duygu düzenleme güçlüğü, bilinçli farkındalık ve aleksitiminin somatizasyon belirtilerini yordayıcı etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Young, M.E. (2013). *Learning the art of helping building blocs and techniques*. Pearson.
- Zackheim, L. (2007). Alexithymia: The expanding realm of research. *Journal of Psychosomatic Research, 63*, 345–347.
- Zhang, C. H., Li, G., Fan, Z. Y., Tang, X. J., & Zhang, F. (2020). Psychological capital mediating the relationship between childhood trauma and alexithymia in Chinese medical students: a cross-sectional study. *Psychology research and behavior management, 13*, 1343.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Alexithymia, a term coined in 1972 by Lesser, refers to the difficulty individuals face in recognizing and labeling emotions, playing a significant role in their lives (Saariaho et al., 2015). Sifneos (1977) described alexithymic individuals as perceived by others as foreign, as if from another world. According to different sources, the prominent characteristics of alexithymic individuals are difficulty in recognising emotions, difficulty in verbalising emotions, extroverted

thinking, transactional thinking, imagination and difficulty in emotionalisation (Bagby et al., 1986; Taylor, 2000). Difficulty in recognising and verbalising emotions is one of the most common characteristics of alexithymic individuals (Sener, 2018). Alexithymia has been linked to several behavioral disorders, including substance addiction, anorexia nervosa, bulimia nervosa, panic disorder, somatoform pain disorder, post-traumatic stress disorder, psychogenic pain, obsessive-compulsive disorder, and personality disorders (Zackheim, 2007). Notably, studies since 1980 reveal that alexithymia is not exclusive to clinical patients but is also present in normal, healthy individuals. Kokkonen, Karvonen et al. (2001) found the prevalence of alexithymia in the normal population to be 5% in women and 9% in men.

Psychological counselors, specializing in mental health, are expected to possess high emotional skills. Emotional awareness, a prerequisite for empathic response, a fundamental counseling skill, is crucial (Metin & Dogan, 2023). The challenges faced by alexithymic individuals in recognizing and expressing emotions may hinder psychological counselor candidates with alexithymia from effectively working with clients (Lesser, 1981). Hall (2009) found a negative impact on the professional self-efficacy of counselor candidates with high alexithymic characteristics. Examining whether empathy and communication skills, essential for effective counseling, differ based on the alexithymia levels of counselor candidates is vital for understanding the reflections of alexithymia on psychological counseling skills. This study aims to establish the relationship between alexithymic characteristics, communication skills, and empathy levels of counselor candidates.

Method

This study utilized the relational screening model, a general screening model, with a sample comprising 1st to 4th-grade students. Demographic information was collected through a personal information form. Communication skills were measured using the Communication Skills Scale developed by Korkut Owen and Bugay (2014), empathy levels with the Basic Empathy Scale adapted to Turkish by Topcu, Erdur Baker, and Capa Aydın (2010), and alexithymic characteristics with the Turkish version of the Toronto Alexithymia Scale adapted by Gülec et al. (2009).

The SPSS 22.0 package program was employed for analyzing the findings related to communication skills, empathy levels, and alexithymic characteristics of counselor candidates. MANOVA analysis was used to test the differentiation of alexithymic characteristics from communication skills and empathy levels. ANOVA test determined differences between groups, and independent sample t-test assessed whether alexithymic characteristics differed based on gender, communication course attendance, and psychological help status.

Results and Discussion

The research findings revealed that 16% of psychological counselor candidates exhibited high levels of alexithymic characteristics. This aligns with existing literature on university students in health departments, where the prevalence of alexithymia ranges from 13% to 49% (Alzahrani et al., 2020; Modestin et al., 2004). It was observed that counselor candidates with low alexithymia scores had higher communication skill scores, a unique finding not extensively explored in previous studies with psychological counselors or non-clinical groups (Erdogan, 2020; Karaismailoglu et al., 2021). Another noteworthy finding indicated that counselor candidates with low alexithymia scores exhibited higher empathy scores. Although limited studies on psychological counselors exist, one study suggested a negative prediction of empathy by alexithymic characteristics (Krueger, 1997). Empathy is crucial in the counseling process, fostering trust, enhancing self-disclosure behaviors, and facilitating client insight and cooperation (Okun, 1997; Sanberk & Akbas, 2015).

The examination of alexithymia scores based on demographic variables revealed no significant differences according to gender, consistent with some studies in the literature (Sevindi & Kumcagiz, 2018; Yalnızoglu Caka et al., 2018). Similarly, no variation in alexithymia scores was observed based on the status of receiving psychological help, aligning with prior research (Guler, 2014; Eyupoglu, 2018). A distinctive finding indicated that the alexithymia scores of counselor candidates differed based on whether they had taken communication courses. Candidates with communication course experience exhibited lower alexithymia scores, echoing the findings of Karaismailoglu, Kulakac, and Cilingir (2021). This suggests that communication skills, a learnable and teachable skill, may contribute to lower alexithymia scores (Korkut, 2004; Arifoglu & Razi, 2011; Akan, 2021).

The current research was conducted with a limited study group. In future studies, research on alexithymic characteristics of psychological counsellor candidates can be conducted with larger study groups. Alexithymia levels of psychological counsellors can be examined together with different variables such as emotion regulation skills and psychological counsellor self-efficacy. Experimental studies can be designed by applying psycho-education programmes to reduce alexithymia levels in psychological counsellor candidates.

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Destekli STEM Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin İletişim, Bilimsel Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisi*

The Effect of Argumentation-Based Inquiry (ABI) Supported STEM Education on 7th Grade Students' Communication, Scientific Creativity and Problem Solving Skills with Critical Thinking Disposition[†]

Çağla Kutru¹, Funda Hasańcebi²

¹Doktora Öğrencisi, Hacatetepe Üniversitesi, caglakutru@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5373-6172>)

²Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, funda.hasancebi@giresun.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9365-940X>)

Geliş Tarihi: 01.08.2023

Kabul Tarihi: 31.01.2024

ÖZ

Yenilikçi eğitim yaklaşımlarından olan Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme ve STEM'in 21. yy. becerilerinin gelişmesine olan katkısı bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme destekli STEM eğitiminin 7.sınıf öğrencilerinin iletişim, bilimsel yaratıcılık ve problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemektir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Katılımcılar Karadeniz Bölge'sinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören, 11 öğrencidir. Araştırmada Bilimsel Yaratıcılık Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Problem Çözme Becerileri Envanteri ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi ölçeklerden elde edilen nicel veriler için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Kendall's Tau analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme becerilerinin Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme destekli STEM eğitimiyle geliştiği tespit edilmiştir. Problem çözme becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında ve problem çözme ile iletişim becerisi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iletişim becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerde ATBÖ destekli STEM etkinliklerinin hem kalıcı ve eğlenceli öğrenmeyi, özgüveni, derse karşı ilgiyi ve sınıf etkileşimini artırdığını hem de yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma sorgulama gibi becerilerin gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

Anahtar kelimeler: Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ), STEM eğitimi, 21. yy. becerileri, fen eğitimi, iletişim becerisi, eleştirel düşünme eğilimi, bilimsel yaratıcılık, problem çözme becerisi.

*Bu çalışma birinci yazara ait yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

[†]This article was produced as part of the first author's master's thesis.

ABSTRACT

The contribution of Argumentation-Based Inquiry (ABI) and STEM, which is one of the innovative educational approaches, to the development of 21st century skills is the focus of this research. The aim of the research is to examine the effect of STEM education supported by Argumentation-Based Inquiry on 7th grade students' communication, scientific creativity and problem solving skills with critical thinking disposition. Exploratory design from mixed research methods was used in the study. The participants were 11 students from a secondary school in the Black Sea Region. Scientific Creativity Test, California Critical Thinking Disposition Test, Communication Skills Assessment Scale, Problem Solving Skills Inventory and Semi-structured Interview Form were used in the study. Content analysis was used to analyse the qualitative data obtained from the semi-structured interview form and Wilcoxon Signed Ranks Test and Kendall's Tau were used to analyse the quantitative data obtained from the scales. In the study, it was determined that students' scientific creativity, critical thinking, communication and problem solving skills improved with STEM education supported by Argumentation-Based Science Learning. It was concluded that there was a positive and moderate relationship between problem solving skills and critical thinking skills and between problem solving and communication skills. In addition, it was determined that there was a positive and high level relationship between communication skills and critical thinking skills. The students stated that STEM education supported by Argumentation-Based Inquiry activities increased both permanent and fun learning, self-confidence, interest in the lesson and classroom interaction, and contributed to the development of skills such as creativity, critical thinking, problem solving and research and inquiry.

Keywords: Argumentation-Based Inquiry, STEM education, 21st century skills, science education, communication skills, critical thinking disposition, scientific creativity, problem solving skills.

GİRİŞ

21. yüzyılda öğrencilerin farklı disiplinleri kullanarak argüman oluşturabilmeleri ve oluşturdukları argümanlardan yola çıkarak iddialarını sunmaları ve karşı iddiaları da çürütüyor olabilmeleri beklenmektedir (Hasançebi, 2014; MEB, 2013, 2018). Bununla birlikte öğrencilerden Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) gibi disiplinleri günlük yaşamlarında kullanmaları ve buradan yola çıkarak kendi argümanlarını oluşturabilmeleri hedeflenmektedir (Amgoud & Prade, 2009; Boran, 2014; Gülen & Yaman, 2018). Günümüzde kullanılan fen bilimleri öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin meraklarını gidererek, çevrelerinde var olup bitenleri gerekçelendirmelerle açıklayıp argümanlar oluşturmaları ve bunu yaparken farklı disiplinlerden yararlanmaları amaçlanmaktadır (Demircioğlu, 2011). Ayrıca STEM eğitimi yaklaşımının fen bilimleri eğitimindeki uygulamalarına yönelik olarak yapılan araştırmalarda göze çarpan en temel sorunlardan biri STEM yaklaşımının ders sürecindeki entegrasyonunun nasıl yapılması gerektiğidir (Yıldırım & Altun, 2015). Alan yazında STEM eğitiminin ders sürecine entegre edilmesinin mühendislik tasarım süreci, probleme dayalı öğrenme, tasarım temelli fen eğitimi ve 5E modeli ile yürütülebildiği görülmektedir (Bozkurt, 2014; Honey vd., 2014). STEM eğitiminin etkililiğini artırmak için kullanılacak olan öğretim yöntemlerinden biri STEM eğitiminde yer alan fen ve matematik disiplinlerinde birçok beceriyi destekleyen argümantasyon yaklaşımıdır (Demircioğlu & Uçar, 2014). Bu konuda Gülen (2016) argümantasyon yaklaşımının STEM eğitiminin entegrasyonunda kullanılabileceğine dikkat çekmiştir.

Argümantasyonun, matematik dersinde öğrencilerin teorilere yönelik tahminlerde bulunmalarını, denklemleri anlamalarını, iddialar oluşturup gerekçelendirme yapabilmelerini ve eleştirel bir bakış açısıyla gerektiği durumlarda iddialarını değiştirmelerini sağlarken fen bilimleri dersinde ise öğrencilerin eleştirel düşünme, üst bilişsel düzeyde akıl yürütme ve karar verme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Zhou, 2010). Argümantasyonun fen bilimleri ve matematik disiplinlerinin yanı sıra STEM eğitimi içerisinde yer alan mühendislik ve teknoloji disiplinlerinde de başvurulabilecek bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir (Mathis vd., 2017). Bu bağlamda argümantasyonun mühendislik disiplininde kullanılabilecek

etkili yöntemlerden biri olduğu söylenebilir. Çünkü mühendislerin var olan bir probleme çözümler oluştururken problemin sınırlılıklarını ve ihtiyaçlarını belirlemeleri veya tasarımlarını savunabilmeleri için gerekçelere bağlı argümanlar oluşturmaları gerekmektedir (Ball vd., 2015). Bu kapsamda argümantasyonun fen, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarında etkili olmasından yola çıkarak bu disiplinlerin bütünleştirildiği STEM yaklaşımı ile entegre edilmesinin önemli sonuçlar doğurabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın odak noktasını da argümantasyon ve STEM yaklaşımının entegre edilmesi ve bunun öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme, bilimsel yaratıcılık ve problem çözme becerilerine etkisi oluşturmaktadır.

1.1. Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı bilimsel argüman oluşturma temeli ve oluşturulan bilimsel argümanların geliştirilmesi, ilettilmesi için bir araç olarak geliştirilmiştir (Hands & Keys 1999). Bu yaklaşımın sınıf ortamına canlılık katmak ve öğrenmenin bir parçası olan rapor yazmak gibi iki önemli özelliği içermesi önemlidir (Hands & Keys 1999; Poock, 2005). ATBÖ yaklaşımı; öğrencilerin merak ettikleri konular hakkında araştırma başlangıcında sorularını, uygulamalar sonrasında iddialarını oluşturduğu, oluşturdukları iddialarına yönelik delillerini sunduğu, küçük ve büyük grup (tüm sınıf) aktif müzakerelerin gerçekleştiği (Nam vd., 2011), müzakere sürecinde iddialara ilişkin açıklamalarda bulunulduğu, savunulduğu aynı zamanda birinin iddiasının diğeri tarafından değerlendirilip eleştirildiği (Chin & Osborne, 2010) ve karşı argümanların oluşturulduğu öğrenme yaklaşımıdır. İddiaların sunulduğu süreçte tüm gruplar karşılıklı iddia ve delilleri paylaşırken tartışmakta, birbirini ikna etmeye, çürütmeye veya desteklemeye çalışmaktadır. Ayrıca öğrenciler bu süreçte bireysel olarak ATBÖ raporunu yazmaktadırlar (Yeşildağ Hasağcebi, 2021b).

1.2. STEM

STEM eğitimi, Amerika Birleşik Devletleri tarafından fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerinin birlikte kullanılması ve bütünleştirilmesi amacıyla Ulusal Bilim Kurulu tarafından ortaya çıkarılmıştır (Bybee, 2013; Californians Dedicated to Education Foundation, 2014). STEM, fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematiği içerisinde barındıran ve bu dört disiplinin birkaçını ya da hepsini konular ile günlük yaşam problemleri arasındaki ilişkilere bağlı olarak bir sınıfta, üniteye ya da derste birleştirme çabasıdır (Moore vd., 2014). Bellanca ve Brandt (2010) farklı bir yorum yaparak STEM eğitimi 21. yy. becerilerinden yaratıcılık, eleştirel düşünme, sorgulama, iletişim ve işbirliği becerilerinin kullanılmasıyla özgün bağlamlar içerisinde yenilikçi bir problem çözme düşüncesi olarak tanımlanmışlardır. Kelley ve Knowles'a (2016) göre ise STEM eğitimi öğrencilerin öğrenmelerini zenginleştiren, gerçek bir bağlam içerisinde STEM alanlarının birleştirildiği bir öğretim yaklaşımıdır. Başka bir tanımda ise STEM, teknoloji ve mühendislik tasarım, bilimsel sorgulama, matematiksel analiz ve 21. yy. becerilerini içeren uygulamalarla fen bilimleri ve matematik disiplinlerinin öğretilmesi üzerine entegre edilen bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Johnson, 2013). Ayrıca alanyazında STEM, gerçek yaşam sorunlarının çözümünü kolaylaştıran, çözüme ulaşmak için bir bağlam gerektiren döngüsel ve üretken bir öğrenme faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Salami vd., 2017).

1.3. ATBÖ ve STEM Yaklaşımlarının Entegre Edilmesi

STEM eğitimi içerisinde bulunan bütüncül yaklaşım günlük hayatta karşılaştığımız problemleri STEM disiplinleri ile çözmeyi hedeflemektedir (MEB, 2016). Benzer şekilde ATBÖ süreci de bir problem durumunun veya günlük bir olayın sorgulanması ve ilgili konuda araştırma sorusu oluşturulup bu soruya cevap bulmayı amaçlamaktadır. STEM eğitimi sürecinde karşılaşılan bir problemin farklı disiplinler kullanarak çözülmesi ile ATBÖ yaklaşımında yer alan çözümün farklı kanıtlarla desteklenmesi benzerlik gösterebilmektedir. Çözüme ilişkin

verilerin desteklenmesi için farklı kanıtlar oluşturulması önemlidir (Fairweather, 2008; Çorlu, 2013; Demircioğlu & Uçar, 2014). Bunlar göz önüne alındığında STEM eğitiminin ortaokul öğretim programlarına entegre edilmesinde ATBÖ yaklaşımının kullanılabilir olduğu anlaşılmaktadır (Honey vd., 2014; MEB, 2016; Gülen, 2018). Bu nedenle fen bilimleri dersinin öğretiminde öğrencilerin onlara verilen günlük hayattan bir problem durumunu hem STEM disiplinlerini kullanarak hem de argüman oluşturarak çözmeye çalışmaları, öğrencilerde farklı bir bilimsel yaklaşımın gelişmesine neden olabileceğini düşündürmektedir.

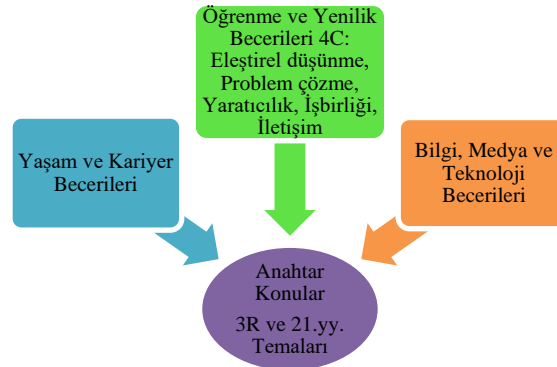
1.4. 21. yy. Becerileri

Yirmi birinci yüzyılın içinde bulunduğumuz üçüncü on yılında teknolojiye meydana gelecek olan gelişmelerle elde edilen ürünler insan beyninin yapabileceği tüm durumları yapabilecek hale gelecek ve zeka yazılımları sayesinde bir bilgisayar 1000 adet insan beynine eşit olacaktır (Kurzweil, 2016). 2040 yılında nanoteknoloji ve beyin çalışmaları beynimizin bir yedeğinin bir bilgisayarda bulunabileceğini öne sürmektedir (Robinson, 2003, s.26). Yaşanacak olan bu gelişmelerle birlikte insanların gelecekte karşılaştıkları problemler değişecek ve daha da karmaşık hale gelecektir (Hacıoğlu, 2017). Problemlerin karmaşıklaşmasıyla çözümün bir disipline ait bilgi ve becerilerle bulunması mümkün olmayacaktır (Benae, 1991; Wang, 2012). Bu nedenle 21. da karşımıza çıkan problemleri çözebilecek, yaşanan gelişmelerin hızına ayak uydurabilecek ve bu çağın gelişimine katkıda bulunabilecek yaratıcı bireylere ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Robinson, 2003, s.72). Bu nitelikte insanların yetiştirilmesi için değişimlere uyum sağlayan, yaşam boyu öğrenen ve mesleki anlamda söz sahibi olabilen insanlara ihtiyaç vardır (Tezci & Gürol, 2002; Gündüz & Odabaşı, 2004; İşman & Gürgün, 2008; Ertek vd., 2013; Yamak vd., 2014; Başar, 2018). 21.yüzyılda, bireyler hem iş hayatında hem de eğitim hayatında başarıyı elde edebilmek adına yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeli, işbirliği yapabilmeli, yüksek iletişim becerisine sahip olabilmeli, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri sunabilmeli, elde etmesi gereken bilgilere nasıl ulaşacağını bilmeli ve tüm bu becerilerini geliştirebilmelidir (Uluyol & Eryılmaz, 2015). Ayrıca bilgiye ulaşırken teknolojiyi kullanabilmeli, yeni fikirlere açık olmalı, farklı üretimler yapabilmeli ve lider olabilme becerilerine sahip olmalı ve bu becerilerini geliştirebilmeleri gerekmektedir (Uluyol & Eryılmaz, 2015). Bu becerilerin bireylerde oluşabilmesi için öncelikle bu becerilerin neler olduğuna, hangi becerilerin nasıl kazandırılması gerektiğine önem verilmelidir.

Bireylerde olması gereken bilişsel, içsel ve kişiler arası beceri ve yetenekler 21. yy. becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2009; Bybee, 2010; National Research Council [NRC], 2012). 21. yy. becerilerinin neler olduğuna dair birçok sınıflandırma yapılmıştır (OECD, 2005; ACTS, 2007; MEB, 2011; World Economic Forum, 2015). Bu sınıflandırmalar arasında olan P21, başta ABD olmak üzere diğer birçok ülkede binlerce eğitimci ve yüzlerce okulda kullanılan ve 21. yy. becerilerinin gelişimi için öğrenmenin merkezine koyulan bir sistemdir. Bu sistem dijital ve global olarak birbirine bağlanan dünyada öğrencileri başarıya ulaştıracak şartları sağlamaktadır (Van Laar vd., 2017). P21 olarak sınıflandırılan ve uygulama sırasında kullanılan 21. yy. becerileri Şekil 1'de sunulmuştur (P21, 2009).

Şekil 1

21. yüzyıl öğrenmesine yönelik P21 çerçevesi (*Partnership for 21st Century Skills, 2009*)



Şekil incelendiğinde 21. yüzyılda öğrenciler bağlamında oluşturulmuş olan P21 çerçevesinde, anahtar konular-3R ve 21. yy. temalarının yanı sıra; yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinden oluşmaktadır (P21, 2015). Bu araştırmada P21 temalarından Öğrenme ve Yenilik Becerileri içerisinde bulunan ve 4C olarak tanımlanan eleştirel düşünme, bilimsel yaratıcılık, problem çözme ve iletişim becerilerine odaklanılmıştır.

1.4.1. Bilimsel Yaratıcılık Becerisi

Bilimsel yaratıcılık bir probleme çözüm bulabilmenin yanında yeni sorular sorabilmektir (Getzels & Csikszentmihalyi, 1967). Bilimsel yaratıcılıkla ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Örneğin bilimsel yaratıcılık, sıra dışı ve orijinal üstünlüğün kurulduğu bilim ya da bilimsel üretkenliktir (Holmes, 1992). Kocabaş (1993) bilimsel yaratıcılığı araştırma problemlerini formüle ederken aynı zamanda problemin çözümüne yönelik saha oluşturma, problemin özelliklerine ve nedenlerine elverişli olacak şekilde çözüm yolları arama ve bulunan çözüm yollarını sunabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Bilimsel yaratıcılığın üretme yeteneği olmasının yanında üretilen ürünün orijinal ve bireysel ya da toplumsal bir değere sahip olması gerektiğine dikkat çeken Hu ve Adey (2002) bilimsel yaratıcılığın diğer yaratıcılıklardan farklı olarak fen dersindeki deneyler, fen aktiviteleri, bilimsel problemler ve çözümleri ile ilgilendiğini vurgulamışlardır. Karmaşık bir yapısı olan bilimsel yaratıcılık bilimsel ya da teknik problemlere yenilikçi bir bakış açısıyla fikirler üretir, çözümler bulur ve bunları yaparken bireysel ya da sosyal kapasiteden yararlanır (Heller, 2007). Yaratıcılık fen öğretim programında doğrudan yaşama becerileri içerisinde sayılan bir beceri olarak yer alırken dolaylı olarak yenilikçi (inovatif) düşünme becerisi ve inisiyatif alma ve girişimcilik yeterlilikleri ile ilişkilidir (MEB, 2018). Fen eğitimi için önemli olan bu becerinin gelişmesine araştırma- sorgulama süreci katkıda bulunabilir. Çünkü sorgulama esnasında yürütülen süreç yaratıcı düşünmeyi gerektiren bir süreçtir (Barrow, 2010).

1.4.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

21. yy. becerilerinden birisi de eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme ile ilgili alanyazın incelendiğinde Sokrates'in sorgulama yöntemine dayandığı ve sorgulamanın bir eleştirel düşünme yöntemi olarak ele alındığı görülmektedir (Yıldırım, 2009). Bunun yanı sıra yine alanyazına bakıldığında eleştirel düşünme ile ilgili birçok tanımın olduğu dikkat çekmektedir. Judge, Jones ve McCreery (2009) ve Nosich (2012), eleştirel düşünmenin bir durum ya da bilgi karşısında sorgulama sürecini yürütmenin ve bu süreçte soru sormanın önemine vurgu yapmışlardır. Çünkü eleştirel düşünme soru sorma ve soruların bu sorulara yanıt bulma sürecidir (Banks vd., 1993). Elder ve Paul'a (2010) göre ise eleştirel düşünme, süreci

iyileştirmek için analizler ve değerlendirmeler yaparak yeniden düşünebilme sürecidir. Tüm tanımların ortak yanlarını birleştirici özelliği olan ve Evancho (2002) tarafından yapılan tanım ise bireyin neye inanacağına, ne yapacağı konusunda kararlı olabilmesi, çözümler yapması, değerlendirme sürecinde bilinçli yargılarda bulunması ve yargıları ifade edebilmesi şeklindedir. Eleştirel düşünme becerisi de fen bilimleri öğretim programının içerisinde vurgulanmakta ve fen bilgisi eğitiminde eleştirel düşünme etkinliklerine önem verilmektedir (MEB, 2018).

1.4.3. İletişim Becerisi

İletişim, bir duygunun veya düşüncenin çeşitli yollar vasıtasıyla bir kişiden başka bir kişiye iletimi (Bingöl & Demir, 2011) olup insanlar arasındaki duygu ve düşünce alışverişidir (Cüceloğlu, 1997). Aynı zamanda iletişim; bizim başkalarını başkalarının da bizi anlamalarını sağlayan bir süreçtir (Anderson, 1997; Akt. Ergin & Birol, 2000). Bu süreç kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirim öğelerini kapsamaktadır (Granvold, 1994). Eğitim bir iletişim süreci olduğundan iletişim becerilerinin kazandırılması ve ölçülmesi eğitim ortamında gerçekleşebilir. Nitekim eğitim süresi boyunca iletişimde olan öğretmen ve öğrenciler adına iletişim becerisi oldukça önemlidir (Genç, 2008). Aynı zamanda iletişim becerisi MEB (2018) fen bilimleri öğretim programında yaşam becerilerinden biridir. Bu nedenle iletişim becerisine fen bilimleri eğitimi kapsamında yer verilmesi ve öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

1.4.4. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme var olan sorunların üstesinden gelmek, belirli bir amaca ulaşmak için etkili çözüm yolları geliştirmek için gösterilen çabalardır. Problem çözme becerisinin herkesin sahip olması gereken temel becerilerden birisi olması, bireylerin yaşamın her kesiminde sorun veya sorunlarla karşılaşabilmesinden kaynaklanmaktadır (Eryılmaz & Uluyol, 2015; Yalçın, 2018). Problemin farkına varma, problemi anlama, problemin çözümü için uygun yöntem belirleme, uygun yöntemi kullanma ve sonuçları değerlendirme aşamalarını içerir ve sistematik bir bütündür. Karşılaşılan sorunlara da bu sistematik yaklaşılmalıdır (Üstündağ & Beşoluk, 2012). 21. yüzyılda problemlerin kısa zaman içerisinde tüm dünyada etkisini gösterir olmasıyla birlikte karmaşık hale gelen yaşam şartları bireylerde problem çözme becerisinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Üstündağ & Beşoluk, 2012). Bu beceriye sahip bireyler karşılaştıkları problemi öncelikle fark eder ve tanımlar, problemlere farklı bakış açılarıyla bakabilir ve çözüm için uygun sorular sorabilir, problemleri geleneksel ve yenilikçi yöntemlerle çözebilirler (Yalçın, 2018). MEB (2018) fen programında da öğrencilerin yaşamlarında karşılarına çıkabilecek problemlere çözümler üretebilmeleri ve bu çözümleri üretirken farklı disiplin alanlarından yararlanmaları beklenerek problem çözme becerisi üzerine vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle problem çözme becerisine fen bilimleri eğitimi kapsamında yer verilmesi ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Yukarıda kısaca tanımlanan bu becerilerin gelişmesi hem bireyin geleceğe hazırlanması hem de fen eğitiminin hedeflerine ulaşması adına önemlidir. Fen bilimleri eğitiminde 21. yy. becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan STEM eğitiminin uygulanma yollarından birisi argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı olabilir. Alanyazın incelendiğinde bu yaklaşımların tek tek 21. yy. becerilerini geliştirmek için etkili olduğu görülmüş fakat argümantasyon ve STEM eğitiminin birlikte kullanılmasıyla meydana gelebilecek gelişmelere ilişkin çalışmalar yetersiz olmakla birlikte son yıllarda araştırmaların odağı olmaya başladığı görülmektedir. (Demirel, 2021; Ekici, 2022; Gülen & Yaman, 2018; Honey vd., 2014; Özcan & Demirel, 2021; Sözen, 2022; Yeşildağ-Hasançebi vd., 2021; Yıldırım, 2018). Ayrıca çağdaş yaklaşımlardan argümantasyon ve STEM eğitiminin bütünleştirilmesi öğretmen ve araştırmacılar için örnek temsil edebilir. Bu bağlamda argümantasyon ve STEM eğitiminin bütünleştirilerek kullanılmasının P21 çerçevesinde ele alınan 21. yy. becerilerinin öğrenme ve

yenilik becerileri teması içerisindeki problem çözme, bilimsel yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmede etkisinin incelenmesi amacıyla bu çalışma yürütülmüştür. Araştırma soruları şunlardır:

1. Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Destekli STEM Eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin iletişim, bilimsel yaratıcılık ve problem çözme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi nedir?
2. Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Destekli STEM Eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, iletişim, bilimsel yaratıcılık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki nedir?
3. 7. sınıf öğrencilerinin Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Destekli STEM Eğitimi sürecine dair görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desen nicel verilerin toplanması ile başlayıp nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi şeklinde gerçekleşmekte olup nitel sonuçlar nicel sonuçların açıklamasına yardımcı olmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Araştırmada beceri ve eğilim düzeylerini belirlemek için nicel verileri toplama araçlarından ölçeklere ihtiyaç duyulmuştur. Uygulama süreci ve sürecin öğrenciler üzerindeki etkisini daha ayrıntılı ortayabilmek ve nicel bulguları desteklemek adına yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile nitel veriler toplanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin Kuzedoğusunda merkeze bağlı bir köy okulunda 7. sınıf düzeyinde öğrenimine devam eden 11 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı sayısının düşük olmasının sebebi okulun köy okulu olması ve 7. sınıf seviyesinde tek bir sınıfın bulunmasıdır. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmacının çevresinden ve kolayca erişilebileceği katılımcıları seçmesi olup veri toplama sürecini daha kısa sürede ve kolay gerçekleştirebilmesini sağlayan bir örnekleme sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada bu okulun seçilmesinin nedenleri, büyük ölçekli bir okulda araştırmanın yapılması planlanmasına rağmen pandemi sebebiyle yüz yüze eğitimin sadece köy okullarında devam etmesi ve uygulamayı yapan öğretmenin ATBÖ ve STEM yaklaşımı konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olmasıdır. Uygulamayı yapan öğretmen ortaokul seviyesinde benzer araştırmaların yapıldığı akademik çalışmalarda görev almıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Bilimsel Yaratıcılık Testi (BYT)

Ölçek Hu ve Adey (2002) tarafından öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerini belirlemek için oluşturulmuştur. Ölçek Kadayıfçı (2008) ile Deniz-Çeliker ve Balım'ın (2012) çalışmalarında Türkçe'ye çevirmiştir. Ölçek ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, bilimsel imgeler, problemi keşfetme, problem çözümü, ürün tasarımı ve fen deneyi konularının hepsi ile ilgili yedi açık uçlu sorudan meydana gelmektedir. Sorulara verilen cevaplar yaratıcılığın alt boyutları içerisindeki akıcılık, esneklik ve orijinallik bağlamında değerlendirme yapılmıştır. Akıcılık, sorulara verilen cevaplardan her biridir ve üretilen cevap ne kadar fazla ise akıcılık o kadar fazladır. Esneklik, verilen cevapların farklı durumlara uygulanmasıdır. Bunun için cevaplar kategorilere ayrılmıştır ve her kategori esnekliği göstermektedir. Orijinallik ise grupta verilen farklı cevaplardır. Orijinal ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .89 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçekten çıkarılan sonuçların Cronbach alfa güvenirlik değeri .63 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçekteki soruların puanlanmasında ve temaların oluşturulmasında üç fen eğitimi uzmanının (fen eğitiminde öğretim üyesi) görüşü alınarak görüşler doğrultusunda ortak görüşlere ulaşılarak analizin güvenirliği sağlanmıştır.

2.2.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği [The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)] Facione ve Facione (1992) tarafından geliştirilmiş olup Amerikan Felsefe Derneği tarafından düzenlenen Delphi Projesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu projenin ardından tekrar düzenlenmiştir (Facione vd., 1998). CCTDI 'nın orijinalinde 7 alt boyut ve 75 madde bulunmaktadır ve ölçeğin güvenilirliği yani Cronbach alfa değeri .86 olarak elde edilmiştir (Kökdemir, 2003). CCTDI Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve orijinalinden farklı olarak 6 alt boyuttan ve 51 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tipi 6'lı likerttir. Ölçek maddelerindeki yüksek öğretime yönelik bazı ifadeler ortaokul seviyesinde araştırmalarda (Yıldırım & Şensoy, 2011; Erdoğan & Şengül, 2017; Güzel, 2019) yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmada da ölçeğin bu hali kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri; hiç katılmıyorum ve tamamen katılıyorum arasında (1-6) değerlendirilmektedir. Bu çalışmada ise ölçekten elde edilen sonuçların Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puanı değerlendirilirken 240 puanın altı “düşük”, 240 ve 300 puanlar arası “orta”, 300 puandan fazlası ise “yüksek” eleştirel düşünme eğilimi şeklinde değerlendirilmektedir (Kökdemir, 2003).

2.2.3. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Korkut (1996) tarafından 5'li likert türünde geliştirilen ölçek 25 madde içermektedir. Ölçekte sırasıyla her zaman, sıklıkla, bazen, nadiren ve hiçbir zaman olacak şekilde 1 ve 5 arasında puanlama yapılmaktadır. Testten elde edilen puanın fazla olması iletişim becerilerinin olumlu anlamda geliştiğini göstermektedir. Korkut (1996) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .76, Köksal ve Çöğmen (2018) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .77 dir.

2.2.4. Problem Çözme Becerileri Envanteri

Ölçek öğrencilerin problem çözme becerilerindeki değişimi belirleyebilmek amacıyla Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiştir. Envanter 6'lı likert tipinde olmakla birlikte 25 maddeden oluşmaktadır. 1 ve 6 arasında puanlama yapılmaktadır. Envanter 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinalinde Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Kardeş ve arkadaşları (2014) ölçeğin 5.sınıf öğrencileri (285 öğrenci) için yeniden uyarlamasını yapmış ve çalışma sonucunda ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .74 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçekten elde edilen sonuçların Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .70 olarak belirlenmiştir.

2.2.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırma süreci sonunda öğrencilerle bu süreçte kendilerinde meydana gelen değişimlerle ilgili bireysel görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme 8 öğrenci ile bireysel yürütülmüştür. Öğrencilerin geri kalanı ses kaydı alınmasına ilişkin onay vermedikleri için görüşmeye dahil edilememiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini artırmak için görüşme soruları iki uzman tarafından incelenmiş ve görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde öğrencilerin görüşlerini etkileyecek davranışlardan kaçınılmış ve düşünceleri ile ilgili herhangi bir yorum yapılmamıştır.

2.3. Uygulama Süreci

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Pandemi sürecinde eğitim süreci yüz yüze devam eden bir köy okulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama grup çalışması şeklinde

gerçekleşeceği için sürecin başında öğrenciler, kendi seçtikleri arkadaşları ile 2-3 kişilik gruplar oluşturmuş ve uygulama boyunca etkinlikleri grup olarak yürütmüşlerdir. Grupların öğrenciler tarafından oluşturulmasının sebebi grup içerisinde olumlu bir dinamik oluşturulması ve birlikte uyumlu çalışabilmeleridir. Öncelikle öğrencilere ön testler uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından Bay Yıldız isimli etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden ölen Bay Yıldız'ın kısa hikayesini okuyarak bir dedektif gibi durumu değerlendirmeleri ve katilin kim olduğunu hikayede belirledikleri kanıtlara dayanarak açıklamaları istenmektedir. Bu etkinlik birçok argümantasyon çalışmasında iddia, delil, argüman vb. kavramların anlaşılması için kullanılmıştır (Bilir & Özkan, 2018; Demirbağ, 2011; Hasançebi, 2014; Yeşildağ Hasançebi vd., 2021; Yeşildağ Hasançebi & Günel, 2013). Öğrencileri argümantasyon sürecine hazırlamak amacıyla gerçekleştirilen bu uygulama sonunda argümanın temel bileşenleri olan iddia, delil, veri ve gerekçe kavramlarının ne olduğu ve nasıl oluşturulduğu üzerine tartışılmıştır. Ayrıca STEM eğitiminin ne olduğu ve bu eğitim sürecinin nasıl ilerleyeceği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma süresi boyunca araştırmacı tarafından geliştirilen ATBÖ Destekli STEM Çalışma Kağıdı kullanılmıştır. Bu çalışma kağıdı üç uzman (öğretim görevlisi ve öğretmen) tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak hazırlanmıştır. Çalışma kağıdı oluşturulurken mühendislik tasarım temelli STEM eğitiminde kullanılan mühendislik tasarım sürecinin basamakları içerisinde ATBÖ uygulamaları yerleştirilmiştir. ATBÖ Destekli STEM Çalışma Kağıdına ilişkin detaylar Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1

ATBÖ Destekli STEM Çalışma Kağıdına Yönelik Detaylı Açıklamalar

Çalışma Kağıdının Basamakları	STEM İçeriği (mühendislik tasarım temelli)	ATBÖ İçeriği
Problem durumunun verilmesi	Uygulamaya günlük hayat içerisinde bir problemle başlanması	Uygulamaya günlük hayat içerisinde bir problemle başlanması
Problem durumunun öğrenciler tarafından belirlenmesi	Mühendislik Tasarım Süreci (MTS) sürecinin ilk basamağının uygulanması	Problem durumunun belirlenmesi sırasında grup içi tartışmalar yapılması ve problem durumuna yönelik ATBÖ uygulamasının başlangıcında yer alan araştırma sorusunu belirleme
Problem durumuna yönelik olarak çözüm önerileri oluşturma	MTS sürecinin ikinci basamağının uygulanması *Problem durumunun içerisinde yer alan kriter ve sınırlılıkların belirlenmesi *Problem durumu ile ilgili neleri biliyoruz, neleri bilmeliyiz kısmının tamamlanması *Çözüm önerisi üretilebilmek ve neler bilmeliyiz kısmını tamamlamak için araştırmalar yapılması	*Problem durumu ile ilgili neleri biliyoruz kısmında ATBÖ sürecinde yer alan başlangıç düşüncelerim kısmının uygulanması *Çözüm önerisi üretilebilmek için problem durumu ile ilgili araştırmalar yapılırken ATBÖ sürecinde yer alan araştırma- sorgulama sürecinin işletilmesi
Problem durumuna yönelik çözüm önerileri içerisinde en iyi çözüm önerisinin seçilmesi	MTS sürecinin üçüncü basamağının uygulanması *Oluşturulan çözüm önerileri arasında en iyi çözüm önerilerini seçerken kriter ve sınırlılıklar bağlamında değerlendirmelerin yapılması	*Çözüm önerilerini kriter ve sınırlılıklar bağlamında değerlendirmek için çözüm önerisine ilişkin yaptıklarım ve bulduklarım bölümünü içermektedir (Gözlem, araştırma veya deney yapma, veri toplama ve bulunan sonuçları değerlendirme) * Grup içerisinde bulduklarından yola çıkarak iddia, delil, gerekçe, sınırlılıklar üzerine düşünme
En iyi çözüm önerisinin belirlenmesinden sonra prototipin yapılması	MTS sürecinin dördüncü basamağının uygulanması *Tasarım yapma	*Tasarımın problemin çözümüne yönelik olduğunu belirtmek için grupça ATBÖ sürecinde yer alan iddia oluşturma ve oluşturulan iddiaları delillerle destekleme *İddia, delil, gerekçe ve sınırlılıkların grup içerisinde tartışmalar sonucunda oluşturulması (Küçük grup tartışması)
Prototipin test edilmesi	MTS sürecinin beşinci basamağının uygulanması *Problemin çözüme ulaşip ulaşmadığına dair test etme	*Grup içerisinde tartışmalar sonucunda oluşturulan iddialar ve delillerin diğer gruplarla paylaşılması ve tartışılması (Büyük grup tartışması) *Tartışma sürecinde gruplar arası karşı argümanların ve desteklemelerin yapılması *ATBÖ uygulamaları içerisinde yer alan bulduklarım-okuduklarım kısmının uygulanması

Tablo 1’de belirtilen tüm süreçler Mühendislik Tasarım Süreci Ekseninde Yapılandırılacak Fen Dersi sürecine yönelik belirlenen araştırmalar ve tasarımlar için ayrı ayrı uygulanmıştır. Uygulama 8 hafta 32 ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Ön ve son testlerin uygulanması 2 hafta, tasarım ve araştırmaların gerçekleştirilmesi 6 hafta sürmüştür. Uygulama süreci Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

ATBÖ Destekli STEM Eğitimi Uygulama Süreci

Aşamalar	ATBÖ destekli STEM Uygulamaları
Aşama 1	Ön testler uygulandı.
Aşama 2	Bay Yıldız isimli etkinlik yapıldı.
Aşama 3	Uzay kirliliği konusunda hazırlanmış olan problem durumu belirlendi.
Aşama 4	Araştırma 1 uygulandı. (ATBÖ uygulaması 1- Uzay Kirliliği)
Aşama 5	Tasarım 1 uygulandı (ATBÖ destekli STEM Uygulaması 1- Afiş Oluşturma)
Aşama 6	Tasarım 2 uygulandı. (ATBÖ destekli STEM Uygulaması 2- Uzay Kirliliği- Araç)
Aşama 7	Tasarım 3 uygulandı. (ATBÖ destekli STEM Uygulaması 3- Karikatür Oluşturma)
Aşama 8	Araştırma 2 uygulandı. (ATBÖ uygulaması 2- Uzay Kirliliği)
Aşama 9	Tasarım 4 uygulandı. (ATBÖ destekli STEM Uygulaması 2- Teleskop)
Aşama 10	Tasarım 5 uygulandı. (ATBÖ destekli STEM Uygulaması 2- Kamu Spotu)
Aşama 11	Son testler uygulandı.

ATBÖ destekli STEM eğitimi süreci, Uzay kirliliği konusuna yönelik olarak hazırlanmış problem durumunun öğrenciye sunulması ile başlamıştır. Öğrenciler öncelikle problem durumunu inceleyip problemde belirtilen kriter ve sınırlılıkları belirlemişlerdir. Daha sonra her grup problemi çözmeye yönelik araştırma sorusu belirleyip bu soruyu cevaplamak için önce araştırmalar yapıp sonrasında da bu araştırmalar ışığında tasarımlarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kısmına geçiş sürecinde her grup problem durumu ile ilgili neler bildiklerini (başlangıç düşüncelerini) ve neler bilmeleri gerektiğini belirlemişlerdir. Öğrenciler problemin çözümüne ilişkin çözüm önerileri geliştirmişler ve çözüm önerilerini yazılar ve çizimlerle ifade etmişlerdir. Çözüm önerilerinin üretilmesinin ardından kriter ve sınırlılıklar bağlamında değerlendirmeler yapılarak en iyi çözüm önerisi belirlenmiştir. Belirledikleri çözüm önerisi ışığında ayrı ayrı tasarımlarını oluşturmaya başlamışlardır. Ayrıca her grup araştırmalarını, tasarımlarını ve sorularının cevaplarını içeren iddialarını oluşturmuş ve delillerle desteklemişlerdir. Daha sonra gruplar her bir tasarımını sunup ve her grup kendi tasarımlarını ve diğer grupların tasarımlarını kriter ve sınırlılıklar bağlamında değerlendirmişlerdir. Sunma sürecinde her grup tasarımına yönelik olarak oluşturduğu iddialarını belirtmiştir. Bu iddialarını destekleyecek delillerini sunmuşlardır. Diğer gruplar ise benzer deliller elde ettikleri durumlarda destekleyiciler sunmakta veya karşıt deliller elde ettikleri durumlarda ise karşı argüman oluşturarak sürece dahil olmuşlardır. Araştırma Uygulaması 1’in ardından 3 tasarım uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uzay kirliliğine yönelik afiş oluşturma tasarımı içerisinde uzay kirliliğinin ne olduğu, neden olduğu ve önleyebilmek için neler yapılabileceği konuları yer almaktadır. Bu afişleri öğrenciler PosterDesign programı ile teknolojiyi kullanarak tasarlamıştır. Afiş tasarımının bir parçası olan uzay kirliliğini önlemek için neler yapılabileceğinden yola çıkılarak oluşturulan ikinci tasarım uzay aracı tasarımıdır. Öğrenciler üç boyutlu olarak hazırladıkları uzay araçlarında uzay kirliliğine sebep olan nesnelere toplamayı amaçlamıştır. Uzay kirliliği hakkında insanlara bilgi vermek ve bilinçlendirmek için eğlenceli karikatürler üçüncü tasarımıdır. Bu tasarımı öğrenciler Paint üzerinden oluşturmuştur. Bu sürecin ardından Araştırma uygulaması 2, Tasarım uygulaması 4 ve Tasarım uygulaması 5 gerçekleştirilmiştir. Tasarım uygulaması 4 kapsamında uzay kirliliğini gözlemleyebilmek için üç boyutlu bir şekilde teleskop tasarımı yapmıştır. Bu tasarımların tamamı sınıf içerisinde değerlendirilmiştir. Sınıf içerisindeki değerlendirmelerden sonra öğrenciler Tasarım uygulaması 5’de konu ile ilgili kamu spotu hazırlamıştır. Hazırlanan bu kamu spotları fen bilimleri eğitimi alanında uzman (fen bilimleri eğitiminde doktorasını tamamlamış öğretim üyeleri ve araştırma görevlileri) olan bilim

insanlarına gönderilmiştir. Bilim insanları kamu spotlarını araştırmacı tarafından hazırlanan ve üç uzman görüşüne başvurularak düzenlenen Kamu Spotu Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrenciler kendi tasarımlarını tekrar gözden geçirmiş, kriter ve sınırlılıklar bağlamında tekrar düzenleyerek kamu spotlarına son şekillerini vermişlerdir. Ayrıca her bir araştırma ve tasarım sonrasında öğrenciler ATBÖ uygulamaları içerisinde yer alan bulduklarım-okuduklarım uygulamasını da gerçekleştirmişlerdir.

2.4. Veri Analizi

Araştırmada veri toplama araçlarından ulaşılan verileri analiz etmek için istatistiksel analiz yöntemleri yürütülmüştür. İstatistiksel olarak analizleri gerçekleştirebilmek için SPSS programı kullanılmıştır. Öğrencilerin 21. yy. becerilerinin uygulama öncesi ve sonrası verilerinin karşılaştırılması için nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (N<30 olduğu için) ve bu becerilerin aralarındaki ilişki durumunun analizi için Kendall's Tau kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Transkrip edilen görüşmeler içerik analizi kapsamında kodlanmıştır. Veriler analiz edilirken araştırmacı tarafından iki kez 3 hafta ara ile analiz edilmiştir. Kodlamalar arası tutarlık %90 olarak belirlenmiştir. Analiz sonunda veriler üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar uygulama sürecinin olumlu yanları, yaşanan sıkıntılar ve 21.yy becerileridir.

BULGULAR

ATBÖ Destekli STEM Eğitiminin 7.sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişimine etkisini incelemek için gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgular alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

3.1. ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinin Bilimsel Yaratıcılık Becerilerine Etkisi

Öğrencilerin ATBÖ destekli STEM eğitiminin bilimsel yaratıcılık becerilerine etkisini belirlemek için uygulamalar öncesi ve sonrası Bilimsel Yaratıcılık Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının alt boyutları ile ilgili ön test ve son teste yönelik betimleyici istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Bilimsel Yaratıcılık Testi'ne Yönelik Ön ve Son Teste İlişkin Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular

Alt boyutlar	Ön Test				Son Test		
	N	Md	Min	Mak	Md	Min	Mak
Akıcılık	11	9.00	7.00	15.00	17.00	13.00	22.00
Esneklik	11	3.00	2.00	8.00	9.00	4.00	13.00
Öznellik	11	6.00	2.00	8.00	8.00	6.00	11.00
Test Toplam	11	17.00	12.00	29.00	34.00	23.00	44.00

Md: Medyan, Min:Minimum, Mak:Maksimum puan

Tablo 3 genel olarak incelendiğinde bilimsel yaratıcılık test toplam puanı ve tüm alt boyutlara ait ortalama puanlarda uygulama sonrasında artış olduğu belirlenmiştir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Bilimsel Yaratıcılık Testi Ön ve Son Test Ölçümlerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Son test-Ön Test		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Akıcılık	Negatif sıra	1	1.50	1.50	2.80	.005
	Pozitif sıra	10	6.45	64.50		
	Eşit	0				
Esneklik	Negatif sıra	1	2.00	2.00	2.76	.006
	Pozitif sıra	10	6.40	64.00		
	Eşit	0				
Öznellik	Negatif sıra	0	.00	.00	2.68	.007
	Pozitif sıra	9	5.00	45.00		
	Eşit	2				
Test toplam puan	Negatif sıra	1	1.00	1.00	2.84	.004
	Pozitif sıra	10	6.50	65.00		
	Eşit	0				

Negatif sıralar temeline dayalı

Bilimsel Yaratıcılık Testi'ne ait ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında öntest toplam puanında (Md=17.00) ile son test toplam puanında (Md=34.00), $z= 2.84$, $p<.05$, $r=.85$ ve bilimsel yaratıcılığın tüm alt boyutlarında; akıcılık ön test (Md=9.00) ile son test (Md=17.00) , $z= 2.80$, $p<.05$, $r=.84$, esneklik ön test (Md=3.00) ile son test (Md=9.00), $z= 2.76$, $p<.05$, $r=.83$ ve öznellik ön test (Md=6.00) ile son test (Md=8.00, $z= 2.68$, $p<.05$, $r=.80$ arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitekim bu sonuca göre ATBÖ destekli STEM eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılık becerilerinin gelişimine olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

3.2. ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi

Öğrencilerin ATBÖ destekli STEM eğitiminin eleştirel düşünme gelişimine etkisini belirlemek amacıyla uygulamalar öncesi ve sonrası CCTDI uygulanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yönelik alt boyutlarına ilişkin ön test ve son teste yönelik betimleyici istatistiklere ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin CCTDI'ye Yönelik Ön ve Son Teste İlişkin Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme alt	Ön Test				Son Test		
	N	Md	Min	Mak	Md	Min	Mak
Doğruyu arama	11	29.00	26.00	34.00	31.00	24.00	38.00
Açık fikirlilik	11	51.00	39.00	56.00	55.00	42.00	63.00
Analitiklik	11	44.00	23.00	48.00	48.00	35.00	53.00
Sistematiklik	11	25.00	15.00	32.00	28.00	25.00	31.00
Kendine güven	11	26.00	14.00	35.00	30.00	19.00	41.00
Meraklılık	11	37.00	23.00	43.00	43.00	29.00	46.00
Test Toplam	11	208.00	165.00	227.00	231.00	201.00	261.00

Md: Medyan, Min:Minimum, Mak:Maksimum puan

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme beceri testinin toplam puanında uygulama sonrası ortalamalarının arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme testinin alt boyutları içerisinde yer alan analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven ve meraklılık boyutlarında ATBÖ destekli STEM eğitimi sonrası artış olduğu fakat sistematiklik ve doğruyu anlama alt boyutlarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin CCTDI'ye ilişkin puanlar ve eleştirel düşünme seviyeleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin CCTDI'ye Yönelik Ön Test ve Son Teste İlişkin Toplam Puanları ve Eleştirel Düşünme Seviyeleri

Öğrenciler	Ön-test	Ön-test Seviye	Son-test	Son-test Seviye
Öğrenci 1	210.00	Düşük	261.00	Orta
Öğrenci 2	208.00	Düşük	254.00	Orta
Öğrenci 3	222.00	Düşük	208.00	Düşük
Öğrenci 4	199.00	Düşük	205.00	Düşük
Öğrenci 5	210.00	Düşük	222.00	Düşük
Öğrenci 6	227.00	Düşük	250.00	Orta
Öğrenci 7	206.00	Düşük	231.00	Düşük
Öğrenci 8	165.00	Düşük	201.00	Düşük
Öğrenci 9	197.00	Düşük	245.00	Orta
Öğrenci 10	198.00	Düşük	258.00	Orta
Öğrenci 11	224.00	Düşük	223.00	Düşük

Tablo 7'de de görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme testi toplam puanları incelendiğinde son testte 5 öğrencinin düşük seviyeden orta seviyeye yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 7'de öğrencilerin CCTDI aldığı puanlar uygulama öncesinde 165 ile 227 puan arasında değişmekte iken, uygulama sonrası 201 ile 261 puan arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak "ATBÖ destekli STEM eğitimi uygulamalarının ardından öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yönelik eğilimlerinin artabileceği" şeklinde ifade edilebilir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin CCTDI Ön Test- Son Test Ölçümlerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Son test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	
Doğruyu arama	Negatif sıra	2	5.00	10.00	1.78	.074
	Pozitif sıra	8	5.63	45.00		
	Eşit	1				
Açık fikirlilik	Negatif sıra	2	6.50	13.00	1.78	.075
	Pozitif sıra	9	5.89	53.00		
	Eşit	0				
Analitiklik	Negatif sıra	2	2.50	5.00	2.96	.022
	Pozitif sıra	8	6.25	50.00		
	Eşit	1				
Sistematiklik	Negatif sıra	3	4.00	12.00	1.88	.059
	Pozitif sıra	8	6.75	54.00		
	Eşit	0				
Kendine güven	Negatif sıra	3	5.17	15.50	1.56	.118
	Pozitif sıra	8	6.31	50.50		
	Eşit	0				
Meraklılık	Negatif sıra	2	4.50	9.00	2,14	.032
	Pozitif sıra	9	6.33	57.00		
	Eşit	0				
Son toplam-Ön toplam	Negatif sıra	2	2.50	5.00	2.49	.013
	Pozitif sıra	9	6.78	61.00		
	Eşit	0				

Negatif sıralar temeline dayalı

Eleştirel düşünme ölçeğine ait ön ve son test puanları karşılaştırıldığında ön test toplam puanı (Md=208.00) ile son test toplam puanında (Md=231.00) , $z= 2.49$, $p<.05$, $r=.75$, eleştirel düşünmenin analitiklik öntest (Md=44.00) ile son test (Md=48.00), $z= 2.96$, $p<.05$, $r=.89$ ve meraklılık ön test (Md=37.00) ile son test (Md=43.00), $z= 2.14$, $p<.05$, $r=.64$ arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ATBÖ destekli STEM eğitimi

uygulamaları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinden özellikle analitiklik ve meraklılık alt boyutlarının gelişimine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

3.3. ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi

Öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında ATBÖ destekli STEM eğitiminin iletişim becerilerine etkisini incelemek için iletişim becerileri değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin iletişim becerilerine yönelik değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön – son test toplam puanları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

Öğrencilerin İletişim Ölçeği’ne Yönelik Ön Test ve Son Teste İlişkin Betimleyici İstatistiklere Yönelik Bulgular

Alt boyutlar	Ön Test				Son Test		
	N	Md	Min	Mak	Md	Min	Mak
İletişim Becerisi	11	83.00	65.00	100.00	108.00	96.00	112.00

Md: Medyan, Min:Minimum, Mak:Maksimum puan

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin iletişim becerisi ölçeğinden elde ettiği toplam puanlar değerlendirildiğinde tüm öğrencilerin son test puanında belirgin bir artış olduğu tespit edilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Son test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	.00	.00	2.93	.003
Pozitif sıra	11	6.00	66.00		
Eşit	0				

Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 9 incelendiğinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden elde edilen sonuca göre öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinden elde edilen ön test (Md=83.00) ve son test (Md=108.00) sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır ($z= 2.93$, $p<.05$, $r=.88$). Bu sebeple ATBÖ destekli STEM eğitiminin iletişim becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

3.4. ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Öğrencilerin ATBÖ destekli STEM eğitiminin problem çözme becerilerinin gelişimine etkisini belirleyebilmek için Problem Çözme Becerileri Envanteri ön ve son test olarak uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Envanteri’ne Yönelik Ön Test ve Son Teste İlişkin Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular

Problem çözme alt boyutlar	Ön Test				Son Test		
	N	Md	Min	Mak	Md	Min	Mak
Problem çözme yeteneğine	11	39.00	30.00	50.00	49.00	38.00	55.00
Yaklaşma-kaçınma	11	47.00	42.00	56.00	58.00	47.00	66.00
Kişisel kontrol	11	20.00	16.00	25.00	23.00	20.00	30.00
Test Toplam	11	105.00	94.00	128.00	133.00	109.00	143.00

Md: Medyan, Min:Minimum, Mak:Maksimum puan

Tablo 10 genel olarak incelendiğinde problem çözme becerilerinin toplam puanı ve tüm alt boyutlarına ait puanlarda genel olarak bir artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Ön Test- Son Test Ölçümlerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Alt boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Problem çözme yeteneğine güven	Negatif sıra	0	.00	.00	2.94	.003
	Pozitif sıra	11	6.00	66.00		
	Eşit	0				
Yaklaşma-kaçınma	Negatif sıra	2	1.50	3.00	2.67	.008
	Pozitif sıra	9	7.00	63.00		
	Eşit	0				
Kişisel kontrol	Negatif sıra	1	2.50	2.50	2.56	.010
	Pozitif sıra	9	5.83	52.50		
	Eşit	1				
Test toplam puan	Negatif sıra	0	.00	.00	2.94	.003
	Pozitif sıra	11	6.00	66.00		
	Eşit	0				

Negatif sıralar temeline dayalı

Problem Çözme Envanterine ait ön test toplam (Md=105.00) ve son test toplam (Md=113.00) puanında ($z=2.94$, $p<.05$, $r=.88$) ve tüm alt boyutlarında; problem çözme yeteneğine güven ön test (Md=39.00) ve son tes (Md=49.00) , $z=2.94$, $p<.05$, $r=.88$), yaklaşma-kaçınma ön test (Md=47.00) ve son test (Md=58.00), $z=2.67$, $p<.05$, $r=.80$) ve kişisel kontrolön test (Md=20.00) ve son test (Md=23.00) , $z=2.56$, $p<.05$, $r=.77$) son test lehine anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçtan yola çıkarak ATBÖ destekli STEM eğitimi uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

3.5. ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme, Bilimsel Yaratıcılık, İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin Gelişimleri Arasındaki İlişkileri

Öğrencilerin ATBÖ Destekli STEM etkinliklerinin ardından eleştirel düşünme, bilimsel yaratıcılık, iletişim ve problem çözme becerilerinin gelişimleri arasındaki ilişki düzeyleri belirlenmiştir. İlişki düzeyleri kriterlerine göre 0,00- 0,30 düşük, 0,30- 0,70 orta, 0,70 ve 1,00 arası yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir (Evans, 1996; Büyüköztürk, 2011). Eleştirel Düşünme, Bilimsel Yaratıcılık, İletişim ve Problem Çözme becerilerinin gelişimine yönelik ilişki düzeyleri Tablo 12’de verilmiştir

Tablo 12

ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme, Bilimsel Yaratıcılık, İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin Gelişimleri Arasındaki İlişkileri

		Bilimsel yaratıcılık	Problem çözme	İletişim	Eleştirel düşünme
Bilimsel yaratıcılık	τ	1			
	p				
Problem çözme	τ	-.164	1		
	p	.484			
İletişim	τ	-.147	.550	1	
	p	.532	.019		
Eleştirel düşünme	τ	.018	.527	.734	1
	p	.938	.024	.002	

Tablo 12 incelendiğinde bilimsel yaratıcılık becerisinin gelişimi ile diğer 21. yy. becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmadığı görülmektedir. Problem çözme becerisi ile iletişim becerisi ($\tau =,550, p<.05$) ve eleştirel düşünme becerisi ($\tau =,527, p<.05$) arasında pozitif orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. İletişim becerisi ile eleştirel düşünme becerisi ($\tau =,734, p<.05$) arasında pozitif yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

3.6.7. Sınıf Öğrencilerinin ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerine Dair Görüşleri

Uygulama süreci sonunda öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları incelendiğinde 3 tema belirlenmiştir. Bunlar öğretim sürecinin olumlu yanları, yaşanan sıkıntılar ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik görüşlerdir. Öğrenci görüşleri Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğrenci İfadelerinin Örneği	f
Olumlu yanlar	Kalıcı öğrenme	<i>Katkıları oldu, konuyu daha iyi anlayabiliyorum. (Ö3)</i> <i>Dersi ve konuyu daha açık bir şekilde anladım. (Ö8)</i> <i>Daha akılda kalıcı oluyor. (Ö6)</i> <i>Dersi iyi anlıyorum ve aklımda kalıyor. (Ö1)</i>	8
	Eğlenerek öğrenme	<i>Yaptığımız etkinlikler dersin daha eğlenceli olmasını sağladı. (Ö4)</i> <i>Etkinliklerle hem eğlendik hem de bir şeyler öğrendik. (Ö2)</i>	6
	Artan Öz güven	<i>Her şeyin üstesinden gelebileceğimi düşünüyorum. (Ö6)</i> <i>Eskiden bana soru sorulduğunda çekiniyordum ama şimdi açıkça düşüncelerimi ifade edebiliyorum. (Ö1)</i> <i>Kendime güvenim arttı. (Ö2)</i>	4
	Etkileşim	<i>Sınıf içerisindeki etkileşim arttı. (Ö7)</i> <i>Sınıf ortamında önceden çok konuşmalar olmuyordu artık herkes birbiriyle paylaşımda bulunuyor. (Ö4)</i>	5
	Derse karşı artan ilgi	<i>Fen dersine karşı ilgi ve düşüncelerim arttı. (Ö8)</i> <i>Fen dersini daha çok sevmeye başladım. (Ö5)</i>	3
	Yeni fikirler üretme	<i>Yaratıcılığım arttığı için yeni fikirler üretiyorum. (Ö1)</i> <i>Araştırmalarımız sonrasında yeni bilgiler ürettik. (Ö3)</i> <i>Aklıma birçok yeni fikir geldi. (Ö4)</i>	3
Yaşanılan sıkıntılar	Grup içi anlaşmazlık	<i>Grup arkadaşlarımızla iyi anlaşamıyoruz. (Ö8)</i> <i>Tasarım yaparken arkadaşlarımızla anlaşmazlık yaşadık. (Ö4)</i>	2
	Sorumluluk almama	<i>Grup içerisinde en çok çalışmalarını ben yaptım. Diğer arkadaşlarım çok çalışmadı. (Ö4)</i> <i>Grup arkadaşlarım verilen görevleri yapmadı. (Ö1)</i>	2
	Tasarımda zorlanma	<i>Çizim ve tasarım yapma aşamasında zorlandım. (Ö8)</i>	1
21. yy. becerileri	Yaratıcılık	<i>Birden fazla yeni fikir üretebiliyorum. (Ö5)</i> <i>Yaptığımız etkinlikler sırasında daha güzel ürünler ortaya koymak için yaratıcı düşünmeye çalıştım. (Ö2)</i> <i>Tasarım yaparken yaratıcılığımı kullandım. (Ö6)</i>	6
	Araştırma-sorgulama	<i>Kitaptan araştırma yaptık. (Ö8.)</i> <i>Araştırma yapmamız gereken çok fazla şey vardı ve sürekli araştırma yaptık. (Ö1)</i>	2
	Eleştirel düşünme	<i>Arkadaşlarımın etkinliklerini eleştirebiliyorum. (Ö5)</i> <i>Arkadaşlarımın sunum yaparken onların eksik yönlerini görmeye ve söylemeye başladım. (Ö7)</i> <i>Arkadaşlarımın yaptığı tasarımı bizim tasarımımızdan daha güzel buldum. (Ö3)</i>	4
	Problem çözme	<i>Problemi daha iyi anlıyorum ve hemen araştırıyorum. (Ö6)</i> <i>Problemlere farklı açılardan bakabiliyorum. (Ö2)</i>	3
	Tasarım yapma	<i>Çizim ve tasarımda becerim arttı. (Ö4.)</i> <i>Fen dersinde tasarım yaptık. (Ö7.)</i> <i>Uzay aracı tasarladık. (Ö5.)</i> <i>Kamu spotu hazırlarken slayt tasarımı seçtik. (Ö1)</i>	4
	İletişim	<i>Herkes daha rahat konuşabiliyor ve güzel iletişim kurabiliyoruz. (Ö7)</i> <i>Eskiden bana soru sorulduğunda çekiniyordum ama şimdi açıkça düşüncelerimi ifade edebiliyorum. (Ö4)</i> <i>Anlamamda ve anlatmam da olumlu değişimler oldu. (Ö3)</i>	4

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin öğretim sürecinin olumlu yanlarını anlatırken konuyu öğrenmelerine yardımcı olduğunu aynı zamanda konuyu öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleştiğini, öğretim sürecine yönelik olumlu görüşler geliştirdiklerini (özgüven, mutluluk, motivasyon vb.), öğretim sürecinde hem eğlendiklerini hem de öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra sınıf içerisinde sosyalleşmenin arttığını, arkadaşlarıyla daha çok etkileşim içinde olduklarını, fen dersine karşı ilgilerinin arttığını, ders içinde yeni fikirler ürettiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme sonucunda elde edilen temalardan biri de öğretim sürecinde yaşanan sıkıntılardır. Bu tema altında öğrenciler özellikle grup içi anlaşmazlıkların olduğunu, bazı arkadaşlarının sorumluluklarını yerine getirmediğini belirtirken birkaç öğrenci ise tasarımlarını yaparken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte görüşme sonuçlarına göre elde edilen üçüncü tema 21. yy. becerilerine yönelik görüşlerdir. Bu tema altında öğrencilerin çoğunlukla yaratıcılıklarını kullandıklarını belirtmeleri dikkat çekmektedir. Ayrıca tasarım yapma, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini de kullandıklarını belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Araştırma-sorgulama, problem çözme becerilerini süreç içerisinde kullandıklarını belirten öğrenciler de bulunmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik tartışma alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinin Bilimsel Yaratıcılık Becerilerine Etkisi

Araştırma sonucunda ATBÖ destekli STEM eğitimi etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık becerilerini arttırdığı sonucundan yola çıkarak bilimsel yaratıcılık becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Öğrenciler ile yapılan görüşme sonuçları da bunu desteklemektedir. Öğrencilerin bilimsel yaratıcılık alt boyutlarından akıcılık, esneklik ve öznellik alt boyutlarında uygulama sonrasında artış olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar mühendislik tasarım süreci ile bir problem çözme süreci ve yaratıcı düşünme sürecinin benzer basamaklar içermesi ile açıklanabilir (Doppelt, 2009; NAE ve NRC, 2009, NAE, 2010). Çünkü yaratıcı düşünme süreci; tasarımın amaçları, sorgulama alanları, çözümlerin çeşitliliği, tercih edilen çözümü seçme, seçilen çözümü uygulama ve süreci değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Doppelt, 2005). Ayrıca uygulama sürecinde MTS süreçlerinin takip edilmesiyle yapılan tasarımların da öğrencilere birer bilim insanı olmanın yanında bir mühendis gibi çalışma fırsatı vererek bir ürün oluşturma, farklı bakış açıları yaratma gibi durumların öğrencilerin bilimsel yaratıcılık becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. MTS basamakları içerisinde yer alan problem durumuna yönelik olarak oluşturulan çözüm önerileri belirleme aşamasında grup içi tartışmalarla birlikte birden fazla çözüm önerisi üretmek için probleme farklı açılardan bakmaları ve yaratıcı düşünmeye maruz kalmaları da öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerinde bir etki oluşturduğu kanısına varılmaktadır. Bununla birlikte alanyazında ATBÖ yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Küçük Demir, 2014; Uçar, 2018; Öç 2019; Özcan, 2019; İkikat, 2019). Özellikle araştırmada yer alan öğrenciler ile benzer yaşlarda (4 ve 6. sınıf) olan öğrenciler ile yapılan araştırmalar bu sonucu desteklemektedir (Uçar, 2018; İkikat, 2019).

Benzer şekilde alanyazında STEM eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşıldığı birçok araştırma bulunmaktadır (Cooper & Heaverlo 2013; Charyton 2014; Denson 2015; Hacıoğlu, 2017; Gülhan, 2016; Tuhtakaya, 2019; Ertuğrul Akyol, 2020). STEM eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini orta düzeyde arttırdığını ortaya koyan araştırmalar dikkat çekmektedir (Atabaş, 2020; Ceylan, 2014; Mayasari vd., 2016). Bunlardan özellikle benzer yaş grubunda olan öğrenciler ile yapılan araştırmalarda STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarına olumlu etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Demir, 2021; Karakuzu, 2021; Toprak, 2023). STEM ve argümantasyonun entegre edildiği araştırmalar incelendiğinde ise araştırma bulgularına benzer şekilde

argümantasyon destekli STEM etkinliklerinin yaratıcılığı olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir (Baydar & Acar, 2018; Demirel, 2021; Gökbayrak & Karışan, 2017; Yeşildağ Hasançebi vd., 2021).

4.2. ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

Araştırmada ATBÖ destekli STEM eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini arttırdığı sonucundan yola çıkarak eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşme sonuçları da bunu desteklemektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme alt boyutları içerisinde yer alan açık fikirlilik, analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında ATBÖ destekli STEM eğitimi sonrasında anlamlı artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu artışın etkinlik sürecindeki sınıf ortamı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini etkileyen en önemli faktörlerden biri demokratik bir sınıf ortamının oluşturulmasıdır (Dönmez, 2016). Demokratik bir sınıf ortamında bir konu hakkında karar verilmesi gerektiğinde öğrenciler öncelikle karar verilmesi gereken görüşün lehine ve aleyhine konuştuktan sonra elde ettiği verilerle karar verebilirler. Demokratik bir sınıf ortamı için tartışma ortamının oluşması sağlanmalı ve karşıt görüşlerin ortaya konularak savunulması teşvik edilmelidir. Ayrıca eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir sınıf ortamında öğrenciler kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmeli, diğer kişilerin düşüncelerini dinleyerek değerlendirebilmeli, öğrencileri düşünme ve sorgulamaya yönlerecek tartışmalara katıldıkları, araştırma ve sorgulama sürecinin yürütüldüğü demokratik bir ortam oluşturulmalıdır (Aybek, 2006; Gürkaynak vd., 2003; Kaya, 2010; Nosich, 2016). ATBÖ yaklaşımının kullanıldığı bir ders ortamının bahsedilen demokratik sınıf ortamının oluşturulabilmesine olanak sağlaması öğrencilerin eleştirel düşünmenin bu alt boyutlarının gelişmesine katkı sağladığını belirtebiliriz. Ancak eleştirel düşünmenin sistematiklik, kendine güven ve doğruyu arama alt boyutlarında ortalamaların artmasına rağmen anlamlı bir gelişme olmaması dikkat çekmektedir.

Probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme, araştırma- sorgulama ve çevrimiçi tartışmalar öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Burns, 2009; McCollister & Sayler, 2010; Kek vd., 2011; Marin & Halpern, 2011; Szabo & Schwartz, 2011). ATBÖ destekli STEM eğitimi sürecinde problem çözme, işbirlikli grup çalışması, araştırma sorgulama ve tartışma etkinliklerini içerisinde barındırması sebebiyle bu süreçte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Argüman oluşturma ve sunma sürecinin eleştirel düşünmeye aktif bir şekilde ortam oluşturmaya, sunulan gerekçelerin kurulan argümanla ilişkili olup olmadığının değerlendirilmesi ve bunu hem kendi argümanı hem de başkalarının argümanları için kullanabilmesi ATBÖ sürecinin eleştirel düşünmeye katkı sağladığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Aktaş, 2022). Alanyazına bakıldığında Argümantasyon yaklaşımının eleştirel düşünme becerisi ile ilişkisine yönelik araştırmalar incelendiğinde fen eğitiminde 6.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ATBÖ yaklaşımının olumlu yönde etki bıraktığı belirlenmiştir (Öz, 2020). STEM etkinliklerinin de benzer sınıf seviyesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve eğilimlerinin gelişimine katkısı bulunduğu ilişkin alanyazındaki pek çok çalışma yer almaktadır (Acar, 2018; Capraro & Jones, 2013; Doğan, 2020; Eker, 2020; Evcim, 2021; Peters Burton, 2014; Şahin vd., 2011; Şirin, 2020; Yarıcı, 2021). STEM eğitimi etkinliklerinin argümantasyon ile zenginleştirerek 7. sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada da benzer şekilde bu uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Uçar, 2019). Ulaşılan alanyazın araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

4.3. ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi

Araştırma sonucunda ATBÖ destekli STEM eğitiminin 7.sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşme sonuçları da bunu desteklemektedir. Fen bilgisi eğitiminde yapılan diğer çalışmalar

incelendiğinde genellikle öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Hem STEM eğitiminin (Bahçe, 2020) hem de argümantasyon yaklaşımının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği yönünde çalışmaların bulunması ATBÖ destekli STEM eğitiminin iletişim becerilerini geliştirmesini destekler niteliktedir (Karakaya vd., 2019; Er & Kırındı, 2020; Tatlısu 2020). Araştırmadan elde edilen bu sonuç ATBÖ destekli STEM uygulamalarının öğrenci etkileşimi için fırsatlar oluşturması ve sürecin doğasında yer alan soru sorma ile açıklanabilir. İletişim becerisinin öğrenme ortamlarında gelişebilmesinde önemli noktalardan biri soru sormaktır (Yeşildağ Hasaıcebi, 2021b). Önemli olduğu düşünölen bir cümlelin açıklanmasında, karşıdaki kişi dikkat edilmesi gereken önemli bir şey söylediğinde, yapılan açıklamaların daha ayrıntılı yapılması gerektiği düşünöldüğünde veya karşıdaki kişiye karşı çıkmanın önemli olduğu hissedildiğinde soru sorma için uygun zaman olduğu belirtilmektedir (Yüksel, 2007). ATBÖ sürecinin başlangıcı olan soru oluşturma, süreç boyunca grup içerisinde yapılan tartışmalar, iddia ve delillerin savunulması ve karşı iddialar oluşturulması gibi bileşenlerin tamamında öğrencilerin birbirlerine sorular yöneltmelerinin onların iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığını söyleyebiliriz. Çünkü ikna etme üzerine kurulu bir söylem oluşturma adına argümantasyon yaklaşımı öğrencilerin aktif iletişim kurması için fırsat oluşturmaktadır (Yeşildağ Hasaıcebi, 2021b). Ayrıca ATBÖ destekli STEM uygulamalarında öğrenciler hem küçük grupta (araştırma /deney/gözlem yaparken iddia/delil oluştururken) hem de büyük grupta (iddialarını savunurken) sürekli iletişim halinde olmaları öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesini (Yeşildağ Hasaıcebi, 2021b) açıklamaktadır. Çünkü küçük ve büyük grup tartışmaları hem öğrenci-öğrenci etkileşimine hem de öğretmen-öğrenci etkileşimine imkân oluşturmakta ve iletişim becerilerini geliştirmektedir (Yeşildağ Hasaıcebi, 2014; Kabataş Memiş, 2017; Ecevit & Kaptan, 2019). Bu konuda alan yazında aksini söyleyen araştırmalara ulaşılamaması iletişimin özellikle argümantasyonun doğasında yer alan olmazsa olmaz bir süreç olması ile açıklanabilir. Çünkü argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı iletişim ve işbirliğinin aktif olduğu (yani sınıf içi etkileşimin etkin olduğu) bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Baydaş vd., 2018).

4.4. ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

ATBÖ destekli STEM eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini arttırdığı sonucundan yola çıkarak öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Öğrenciler ile yapılan görüşme sonuçları da bunu desteklemektedir. Uygulama sürecine bir problem durumuyla başlanması, problem durumunda var olan problemin belirlenmesi ve hem ATBÖ hem de STEM yaklaşımının temelinde olan problem durumlarına çözüm üretme süreci, bu süreç içerisinde farklı çözüm önerileri sunmaları, çözüme ulaşmak için yürütölen tüm etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerine katkıda bulunduğu söylenebilir. Alanyazında bulunan çalışmalar incelendiğinde STEM eğitimi ile problem çözme becerisinin gelişimine yönelik birçok çalışma olduğu görölmektedir (Acar, 2018; Ceylan, 2014; Ertuğrul Akyol, 2020; Topsakal, 2018; Yarıcı, 2020). Yıldırım ve Can (2018) argümantasyon destekli probleme dayalı öğrenme etkinliklerinin problem çözme becerilerini olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Argümantasyon ve STEM'in birlikte kullanıldığı araştırmalarda da benzer sonuçlar göze çarpmaktadır (Demirel, 2021; Yıldırım & Türk, 2018). Bu bağlamda ATBÖ destekli STEM uygulamaları bir probleme çözüm bulma üzerine kurgulandığı için uygulamanın doğasının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini söyleyebiliriz.

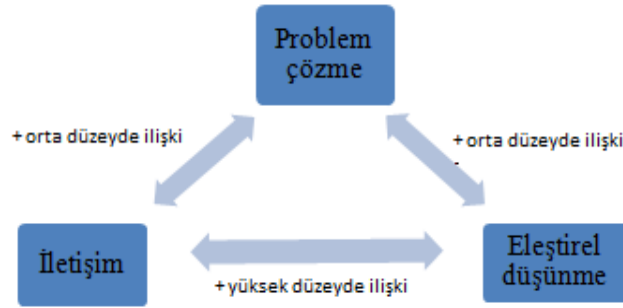
4.5. ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerinde İletişim, Eleştirel Düşünme, Bilimsel Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerilerinin Gelişimleri Arasındaki İlişki

Araştırmada ATBÖ destekli STEM eğitiminde eleştirel düşünme, bilimsel yaratıcılık, iletişim ve problem çözme arasındaki ilişkide incelenmiştir. Bilimsel yaratıcılık becerisinin gelişimi ile diğere beceriler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmazken problem çözme becerisinin iletişim becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi ile pozitif yönde ve orta düzeyde

ilişkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Erdem ve Yazıcıoğlu (2015) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında problem çözme becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğuna ulaşmışlardır. Bu sonuçların aksine Üstündağ Gökmen (2019) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme eğilimi arasında negatif ve orta düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu durumun biyereylerin yaşı veya uygulanan öğretim yöntemi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada iletişim ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Köksal ve Çöğmen (2018) ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirtmişlerdir. ATBÖ destekli STEM etkinliklerinde bu beceriler arasındaki ilişki durumu Şekil 2’de özetlenmiştir.

Şekil 2

ATBÖ Destekli STEM Sürecinde Problem Çözme, İletişim ve Eleştirel Düşünme İlişkisi



Şekil 2’de görüldüğü gibi iletişim becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi arasında yüksek düzeyde ilişki olması ve bunların problem çözme sürecinin bir parçası olması hasabiyle problem çözme becerisi ile ilişkili olması bu sonucu açıklamaktadır. Ancak öğrencilerin problem çözme sürecinde yaratıcı çözümler üretmesi beklenirken bu becerinin hem problem çözme becerisi hemde iletişim becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkili olmaması düşündürücü bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.6. Öğrencilerin ATBÖ Destekli STEM Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme bulguları incelendiğinde ATBÖ destekli STEM eğitimi ile ilgili olarak olumlu yanlar, yaşanan sıkıntılar ve 21. yy. becerilerine yönelik görüşler olmak üzere üç farklı tema oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin ATBÖ destekli STEM eğitiminin olumlu yanlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında aktif bir şekilde derse katılımlarından dolayı konuyu öğrendikleri ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirttikleri görülmektedir. ATBÖ destekli STEM uygulamalarının temelinde yapılandırmacı yaklaşımın olması ve öğrencilere aktif rol sunması bu sonucun sebepleri arasında sayılabilir. Nitekim alan yazında hem STEM hem de ATBÖ yaklaşımlarının öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı belirtilmektedir (Yeşildağ Hasaıçebi vd., 2021). Birçok çalışmada STEM etkinlikleri ile işlenen derslerde kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği belirtilmektedir (Altan vd., 2016; Şahin, 2019; Yeşildağ Hasaıçebi vd., 2021). Benzer şekilde ATBÖ yaklaşımının öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Gülen & Yaman, 2018; İlk, 2019; Ulu & Bayram, 2015; Yeşildağ Hasaıçebi & Günel, 2013). Dolayısıyla öğrenciler, onların sürekli aktif katılımıyla gerçekleşen öğrenme ortamında yer almaları ve süreç sonunda edindikleri bilgileri anlamlı bir şekilde ifade edebilmelerinin avantaj sağladığını düşünmüş olabilirler. Öğrencilerin ATBÖ destekli STEM yaklaşımının olumlu yönlerine yönelik belirtilen başka bir ifade ise öğrenme ortamının eğlenceli olmasıdır. Nitekim STEM eğitim yaklaşımında öğrencilerin derste

kendilerinin uğraş göstermeleri, süreç içerisinde farklı etkinliklerin olması, kendilerinin ürünler ortaya çıkarmış olmaları gibi durumlardan dolayı alıştıkları diğer derslerden farklı olarak daha eğlenceli gelmesinin sebebi olabilir. Alan yazın incelendiğinde STEM eğitime yönelik öğrencilerin eğlenerek öğrenme sağladığı ve öğretim ortamının eğlenceli olduğu görüşünü belirttiği birçok çalışma bulunmaktadır (Bilekyiğit, 2018; Çınar vd., 2016; Karışan & Yurdakul, 2017; Yeşildağ Hasaıçebi vd., 2021). Benzer şekilde ATBÖ uygulamalarının da öğrenciler tarafından eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu alan yazında tespit edilmiştir (Gülen & Yaman, 2018; İlk, 2019; Yeşildağ Hasaıçebi & Günel, 2013).

Öğrenciler ATBÖ destekli STEM eğitim yaklaşımının olumlu yanlarından söz ederken özgüvenlerini, derse karşı ilgilerini ve sınıftaki etkileşimi artırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin özgüvenlerini geliştiğini belirtmeleri eleştirel düşünme eğiliminin kendine güven alt boyutunda anlamlı bir fark olmaması ile çelişmektedir. Alan yazın incelendiğinde birçok araştırmanın sonucunda STEM yaklaşımının, öğrencilerin düşüncelerini olumlu yönde geliştirdiğini görülmektedir (Yıldırım & Türk, 2017; Akgündüz & Akpınar, 2018; Yeşildağ Hasaıçebi vd., 2021). STEM eğitiminin ve argümantasyon yaklaşımının öğrencilerin sosyalleşme davranışlarında ve fen bilimleri dersine karşı ilgilerinde artış olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır (Yıldırım & Selvi, 2018; Ergün & Kıyıcı, 2019; Dilek vd., 2020). Öğrencilerin ifadelerindeki dikkat çeken bir diğer durum ise ATBÖ destekli STEM eğitiminin yeni fikirler geliştirmelerine olanak sağladığını belirtmeleridir. Yeşildağ Hasaıçebi ve arkadaşları da (2021) STEM entegreli argümantasyon uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, yansıtıcı düşünme ve bilimsel yaratıcılık becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında STEM entegreli argümantasyon yaklaşımının öğrenciler de yeni fikirler üretme ihtiyacı hissettirdiğine dikkat çekmişlerdir.

Görüşme bulgularının analizinde ortaya çıkan ikinci tema süreçte yaşanan sıkıntılardır. Öğrenciler ATBÖ destekli STEM eğitimi sürecinde yaşanan sıkıntılarla ilgili grup içinde anlaşmazlıkların olduğu ve sorumluluk almada sıkıntılarının olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler grupları kendileri oluşturmalarına rağmen bazı gruplar süreç içinde sıkıntı yaşamıştır. Etkinlikler öncesinde öğrenci özelliklerine, aralarındaki iletişime bakılmadan grupların oluşturulması grup içinde anlaşmazlıklara ve süreçteki karar vermedeki sıkıntılara yol açmış olabilir. Dolayısıyla uygulamalar esnasında gruplar oluşturulurken öğrenci özellikleri, aralarında iletişim, gruptaki öğrenci sayıları gibi durumların göz önünde bulundurulması öğrencilerin grup çalışmalarına olan isteklerini arttırabilir. Alan yazında STEM etkinlikleri sırasında grup içerisinde anlaşmazlıklar ve sorumluluk almama gibi sıkıntılarının çıktığı görülmektedir (Güldemir & Çınar, 2017; Ceylan, 2014). Benzer şekilde STEM entegreli argümantasyon uygulamaları sürecinde öğrencilerin grup içerisinde anlaşmazlık yaşadıklarını ve sorumluluk alma konusunda sıkıntılarının yaşandığını vurgulamaktadır (Yeşildağ Hasaıçebi vd., 2021). Ayrıca çalışmada ATBÖ destekli STEM eğitimi etkinlikleri sırasında bir öğrenci tasarım yapma sürecinde sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Tarkın-Çelikkıran & Aydın-Günbatır, 2017; Çiftçi & Çınar, 2017). Bu beklenen bir sonuç olup tasarım sürecinin bilgi ve hayal gücü, yaratıcılık gibi bir çok beceriyi gerektirmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ATBÖ destekli STEM eğitimi sürecine yönelik görüşlerinde üçüncü tema 21. yy. becerileridir. Öğrenciler ATBÖ destekli STEM eğitimi sürecinin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Alan yazında Tarkın-Çelikkıran ve Aydın-Günbatır (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sorgulayarak ve araştırarak öğrenmeye teşvik ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde STEM entegreli argümantasyon uygulamalarının öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır (Hasaıçebi vd., 2021). Öğrenciler araştırma sorularına cevap ararken, iddialarına yönelik deliller hazırlarken ve ürün tasarlamaya başlamadan önce ürün için gereken özellikleri sorgulamaya ve ardından kapsamlı bir araştırma yapmaya başladıkları için bu durumu kazanılan bir beceri olarak belirtmiş olabilirler. Ayrıca araştırma ve sorgulama yaparken kendilerinin bilgi edinmeleri ve o bilgileri

kullanarak ürün tasarımları, onlara alışmadıkları bir ders ortamı sunduğu için bu beceriyi kazandıklarını düşünmüş olabilirler. Öğrencilerden alınan görüşler sonucunda ATBÖ destekli STEM eğitiminin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, tasarım yapma ve iletişim becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum STEM eğitim yaklaşımı ve ATBÖ yaklaşımının 21. yy. becerilerini geliştirmesine yönelik yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar içermektedir (Şahin vd., 2014; Çakır vd., 2016; Hacıoğlu, 2017; Yıldırım & Selvi, 2018; Alıcı, 2018; Ergün & Kıyıcı, 2019; Uçar, 2019; Kahraman & Doğan, 2020; Eker, 2020; Yeşildağ Hasaıçebi vd., 2020; Oğul, 2021; Yarıcı, 2021). ATBÖ destekli STEM eğitimiyle işlenen ders sürecinde öğrenciler günlük yaşamdan bir probleme çözüm üretmek için öncelikle araştırma sorgulama yapmış daha sonra kendi özgün fikirlerini oluşturup bir mühendis gibi çalışarak ürünlerini tasarlamışlardır. Tüm bu süreçte öğrenciler bu becerilerini kullandıkları için kendilerinde bu becerilerin geliştiğinin farkına varmış olabilirler. Öğrencilerde gelişen bu becerilerin artırılması ve 21. yy. becerileri olarak adlandırılan diğer becerilerinde öğrencilerde geliştirilebilmesi ATBÖ destekli STEM etkinlikleriyle işlenen derslerin artırılmasıyla sağlanabilir. Öğrencilerde bu becerilerin gelişmesiyle birlikte çağın şartlarına ayak uyduran ve 21. yüzyılda hem kendileri hem de ülkeleri için yararlı girişimlerde bulunan bireylerin yetişmesi mümkün olacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ATBÖ destekli STEM etkinlikleri 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, iletişim ve problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu süreçte problem çözme becerisi ile eleştirel düşünme ve iletişim becerisi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin görüşlerinin ATBÖ destekli STEM etkinliklerinin grup içindeki anlaşmazlıklar dışında hem kalıcı ve eğlenceli öğrenme, özgüven, derse karşı ilgi ve sınıf etkileşimini artırdığı hem de yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma sorgulama gibi becerilerin gelişmesine katkı sağladığı yönündedir. Araştırmanın örnekleminin az olması ve kontrol grupsuz bir yöntem ile yürütülmesi gibi sınırlılık olmasına rağmen araştırmadan edilde edilen sonuçlar STEM'in diğer çağdaş yaklaşımlarla bütünleştirilerek öğrenme ortamına entegre edilmesi adına alanyazına katkı sağlayacaktır.

ÖNERİLER

Araştırma sonunda hem araştırmacılar hem de sınıflarında ATBÖ destekli STEM etkinliklerini uygulamak isteyen öğretmenler için öneriler hazırlanmıştır. Bunlar aşağıda sunulmuştur.

5.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma 8 haftalık bir uygulama süreci ile sınırlıdır. Daha ayrıntılı incelemler için farklı üniteleri içeren daha uzun süreli araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada her ne kadar deney ve karşılaştırma gruplarından oluşan karşılaştırmalı bir çalışma planlansa da gerek okul imkanları gerekse pandemi süreci nedeniyle yürütülemedi. Farklı sınıf düzeylerinde uygulama ve karşılaştırma gruplu araştırmalar yapmak ve nitel bulgularla ayrıntılı incelemeler yapmak STEM destekli ATBÖ uygulamalarının etkililiği ve süreci hakkında daha ayrıntılı bilgi sunabilir.
- ATBÖ destekli STEM eğitimi ve diğer çağdaş eğitim yaklaşımlarının 21. yy. becerileri üzerine etkisine yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu alanda bilimsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerine ilişkin hem argümantasyon hem de STEM eğitiminin etkilerinin incelendiği çalışmaların sayısının sınırlı olması nedeniyle bu alanlarda çalışmalar yapılarak alanyazına katkı sağlanabilir.

- ATBÖ destekli STEM eğitiminin etkisinin incelenmesi sadece öğrencilerle sınırlı kalmayıp 21. yy. becerilerine sahip olması gereken öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de uygulamalarının yapılması ve etkisinin araştırılması alan yazına katkılar sağlayabilir.

5.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- ATBÖ destekli STEM eğitiminin farklı fen bilimleri kazanımlarında da etkili olup olmadığını belirlemek ve farklı fen bilimleri kazanımlarına yönelik öğrenme ortamlarının tasarlanması sağlanabilir. STEM eğitiminin fen bilimleri öğretim programına entegre edilmesinin yanı sıra iki yenilikçi eğitim yaklaşımı olan STEM ve Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımının birbiri birliktile bütünleştirilmesi ile öğretim programına entegresi sağlanabilir. Böylece fen bilimleri dersinde çok çeşitli etkinlikler geliştirilebilir. Bu noktada öğretmenin hem STEM hem de argümantasyon yaklaşımına dair bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada önce her bir yaklaşımı ayrı ayrı deneyip özümsemeleri sonra entegre ederek uygulamaları hem öğrencinin sürece adapte olması hem de öğretmenin deneyim kazanması konusunda fayda sağlayabilir. Her iki yaklaşımda emek, sabır ve zaman gerektirmektedir. Bu noktada bu etkinlikleri öğretmenlerin sürece yayararak sınıflarında uygulamalara yer vermesi önerilmektedir.
- Bu süreçte öğrencileri araştırma sorularına yönlendirmek ve tartışmaları etkili bir şekilde yürütebilmek için öğretmen yönlendirmeleri önem arz etmektedir. Bu yönlendirmelerde sıkıntı yaşamamak için öğretmenlere açık uçlu soru sormaları ve öğrenciler tarafından kendilerine yöneltilen sorulara doğrudan cevap vermeyip öğrencileri düşünmeye yönlendirmeleri önerilmektedir.
- ATBÖ destekli STEM eğitimi yürütülürken öğrenciler grupları kendileri oluşturmalarına rağmen sorun yaşamışlardır. Grup oluştururken öğrenciler işbirliği içinde çalışabilecekleri ve her grup üyesinin eşit sorumluluk alması gerektiği noktalarına dikkat ederek gruplarını oluşturmaları konusunda yönlendirilmelidir. Gerektiğinde öğretmenin müdahale etmesi faydalı olabilir.
- ATBÖ destekli STEM eğitimi öncesinde mutlaka öğretmenin plan hazırlaması önerilmektedir. Hazırlanan plan sürecin daha sorunsuz ilerlemesini ve öğretmenin kendini güvende hissedebilmesini sağlayacaktır. Bu konuda alanyazından destek alınabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, S., & Shariff, A. (2008). The effects of inquiry-based computer simulation with cooperative learning on scientific thinking and conceptual understanding of gas laws. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(4), 387-398.
- Acar, D. (2018). *FETEMM eğitiminin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- ACTS. (2007). The Assessment and Teaching of 21st Century Skills Presentation to The Ahıs Education Forum: Canberra Hyatt Hotel Monday August 30 Patrick Griffin.
- Akgündüz, D. & Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen stem uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 1-26.
- Aktaş, M. (2022). *Sosyobilimsel konuların Sokratik sorgulama yoluyla öğretilmesinin BİLSEM öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

- Akpınar, S. (2011). *Girişimciliğin temel kavramları*. Umuttepe Yayınları.
- Alıcı, M. (2018). *Probleme dayalı öğrenme ortamında STEM eğitiminin tutum, kariyer algı ve meslek ilgisine etkisi ve öğrenci görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Altan, E. B., Yamak, H., & Kırıkkaya, E. B. (2016). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde FETEMM eğitimi uygulamaları: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Amgoud, L., & Prade, H. (2009). Using arguments for making and explaining decisions. *Artificial Intelligence*, 173 (3-4), 413-436. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2008.11.006>.
- Atabaş, Ü. (2020). *STEM eğitiminin fen bilimleri dersinde dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve STEM eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Avcı, Ö. (2018). *Farklaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Aydoğdu, M., & Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Aytaç, Ö. & İlhan, S. (2007). Girişimcilik ve girişimci kültür: sosyolojik bir perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 101-120.
- Bahçe, M. (2020). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin FETEMM etkinlik uygulamalarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Ball, T., Beckett, L., & Isaacson, M. (2015). Formulating the problem: digital storytelling and the development of engineering process skills. In: 2015. *Frontiers in Education Conference (FIE)*.
- Banks, C., McCarthy, J., & Rasool, J. (1993). *Critical thinking-reading and writing in a diverse world*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Baydar, Z., & Acar, Ö. (2018). Fetemm Eğitimi ve Argümantasyona Dayalı Olarak İşlenen 7. Sınıf Elektrik Enerjisi Ünitesinin Öğrenci Kazanımlarına Etkisi. *Bildiri Tam Metin Kitabı Proceeding Book*, 88.
- Baydaş, Ö., Yeşildağ-Hasançebi, F., & Kilis, S. (2018). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımında üniversite öğrencilerinin tartışma süreçlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 564-581.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması*. Pegem Akademi.
- Bellanca, J. A., & Brandt, R. S. (2010). *21st century skills: rethinking how students learn*. Tree Press. Bloomington, IN: Solution.
- Bilekyiğit, Y. (2018). *Biyoloji dersinde gerçekleştirilen STEM etkinliğinin meslekî ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin akademik başarılarına ve kariyer ilgilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

- Bilir, U. & Özkan, M. (2018). Fen bilimleri öğretiminde araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 223-256.
- Bingöl, G. & Demir, A. (2011). Amasya sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, 26(4), 152-159.
- Boran, G. H. (2014). *Argümantasyon temelli fen öğretiminin bilimin doğasına ilişkin görüşler ve epistemolojik inançlar üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bozkurt, E. (2014). *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algularına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Burns, E. (2009). *The use of science inquiry and its effect on critical thinking skills and dispositions in third grade students*. Chicago: Loyola University.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: a 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Californians Dedicated to Education Foundation. (2014). *Innovate: a blueprint for science, technology, engineering, and mathematics in california public education*. Retrived from https://www.cde.ca.gov/pd/ca/sc/documents/innovat_e.pdf
- Capraro, M. M., & Jones, M. (2013). Interdisciplinary STEM project-based learning. In R.M. Capraro, M.M. Capraro, & J. Morgan (Eds.), *STEM Project-Based Learning: An Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) approach* (pp.51–58). Rotterdam: Sense.
- Ceylan, K. E. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanında bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMm) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Charyton, C. (2014). An overview of the relevance of creative engineering design: Background. *Creative Engineering Design Assessment*, 1-10.
- Chin, C., & Osborne, J. (2010). Students' questions and discursive interaction: their impact on argumentation during collaborative group discussions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 883-908.
- Choi, A., Notebaert, A., Diaz, J. & Hand, B. (2007). Examining structure of science argument generated from the science writing heuristic approach across year 7 and 10 students. *ESERA Conference, 2007 August 21st - August 25th At Malmö University, Malmö, SWEDEN*.
- Cooper, R., & Heaverlo, C. (2013). Problem solving and creativity and design: what influence do they have on girls' interest in stem subject areas?. *American Journal of Engineering Education*, 4(1), 27-38.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. (2. Baskıdan çeviri). (Çev. Edl: Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. Remzi Kitabevi.
- Çakır, R., Ozan, C. E., Kaya, E., & Buyruk, B. (2016). The impact of fetemm activities on 7th grade students' reflective thinking skills for problem solving levels and their achievements. *Participatory Educational Research* , 4(2), 182-189.
- Çakıroğlu, E. (2016). *STEM Education Textbook*. Ankara.
- Çelik, H., Bacanak, A., & Çakır, E. (2015). Fen laboratuvarı girişimcilik ölçeği geliştirilmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 12(3), 65-78.
- Çepni, S. (2017). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi*. Pegem Akademi.
- Çınar, S., Pırasa, N., & Sadoğlu, G. (2016). Views of science and mathematics pre-service teachers regarding STEM. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6),1479-1487.
- Çiftçi, M., & Çınar, S. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin STEM eğitiminin fen bilimleri dersine entegrasyonu hakkındaki görüşleri. *Ulead 2017 Annual Congress: Icre*.
- Çorlu, M. S. (2013). Insights into STEM education praxis: An assessment scheme for course syllabi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 1-9.
- Demir, H. (2021). *Doğada STEM etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarına, bilimsel yaratıcılıklarına, yansıtıcı düşünme becerilerine, STEM meslek alan ilgilerine ve tutumlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Demirbağ, M. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen sınıflarında modsal betimleme eğitiminin öğrencilerin fen başarıları ve yazma becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Demircioğlu, T. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının laboratuvar eğitiminde argüman temelli sorgulamanın etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Demircioğlu, T. & Uçar, S. (2014). Investigation of wiritten argüments about akkuyu nuclear power plant. *Elementary Education Online*, 13(4) 1373-1386.
- Demirel, R. (2021). *Işık konusunun argümantasyon destekli tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamaları ile öğretiminin 7.sınıf öğrencilerinin 21.yy yaşam becerileri ve öğrenme ürünlerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Deniş Çeliker, H., & Balım, A. G. (2012). Bilimsel yaratıcılık ölçeğinin Türkçeye uyarlama süreci ve değerlendirme ölçütleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-21.
- Denson, C., Buelin, J., Lammi, M., & D'Amico, S. (2015). Developing instrumentation for assessing creativity in engineering design. *Journal of Technology Education*, 27(1), 23-40.
- Dilek, H., Taşdemir, A., Konca, A.S., & Baltacı, S. (2020). Okul öncesi çocukların sorgulamaya dayalı stem etkinlikleri sırasında bilim motivasyonu ve süreç becerileri, *Journal of Education in Science, Environment and Health* , 6(2), 92-104.
- Doğan, H. (2020). *Beşinci sınıf fen bilimleri dersi ünitelerinin bütünleşik STEM eğitimi yaklaşımı ile tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Doppelt, Y. (2005). Assessment of project-based learning in a mechatronics context. *Journal of Technology Education*, 16(2), 7-24. <https://doi.org/10.21061/jte.v16i2.a.1>
- Dönmez, B. (2016). Sosyal bir sistem olarak sınıf. M. Şişmam ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi (13. Baskı) içinde* (46-59). Pegem Akademi.
- Durak, İ. (2011). Girişimciliği etkileyen çevresel faktörlerle ilgili girişimcilerin tutumları: Bir alan araştırması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 194-213.
- Ecevit, T. & Kaptan, F. (2019). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik tasarlanan argümantasyon destekli araştırma sorgulamaya dayalı öğretim modelinin betimlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 470-488.
- Eilks, I. (2005). Experiences and reflections about teaching atomic structure in a jigsaw classroom in lower secondary school chemistry lessons. *Journal of Chemical Education*, 82(2), 313-319.
- Eker, M. (2020). *STEM eğitimi uygulamalarının 5.sınıf öğrencilerinin fen motivasyonlarına ve girişimciliklerine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ekici, F. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları, STEM görüşleri ve STEM odaklı argümantasyon becerilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ekinci, N. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içerisinde* (93-109). Pegem Yayıncılık.
- Elder, L., & Paul, R. (2010). Critical thinking: competency standards essential for the cultivation of intellectual skills. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 38-39.
- Er, S., & Kıvrıncı, T. (2020). Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 317-343.
- Erdem, A. R., & Yazıcıoğlu, A. (2016). The relation between teacher candidates' ability of solving problems and critical thinking. *OPUS International Journal of Society Researches*, 5(9), 27-41.
- Erdoğan, F. & Şengül, S. (2017). The effect of cooperative learning method enhanced with metacognitive strategies on students' metacognitive skills in math course. *Education And Science*, 42(192), 263-301.
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Ergün, A. & Kıyıcı, G. (2019). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2513-2527.
- Erkan, H. (2000). *Bilgi uygarlığı için yeniden yapılanma*. İmge Yayınevi.
- Eroğlu, S. & Bektaş, O. (2016). Ideas of science teachers took stem education about stem based activities. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67.
- Ertuğrul Akyol, B. (2020). *STEM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi işlemsel, eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(35), 209-229.

- European Commission, (2011). Entrepreneurship education: enabling teachers as acritical success factor. A report on teacher education and training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education. *Final Report, Entrepreneurship Unit, Bruxelles.*
- Evancho, R. S. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student.* [Unpublished master's thesis]. Southern Connecticut State University.
- Evcim, İ. (2021). *Fen bilimleri dersinde STEM entegrasyonu ile kuvvet ve enerji ünitesinin geliştirilerek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve girişimcilik yeterliliklerine etkisinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Evrans, S. N. (2015). *Fen bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının argümantasyon tabanlı bilim öğrenme sürecinde büyük grup çalışmalarının incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing education, 33*(8), 345-350.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (1997). The motivation to think in working and learning. *New Directions For Higher Education, 96*, 67-79.
- Fairweather, J. (2008). *Linking evidence and promising practices in science, technology, engineering and mathematics (STEM) under graduate education.* The National Academies Press.
- Genç, Ş. (2008). *Sosyo-kültürel oluşturma temeline tasarlanan öğretimin ortaöğretim öğrencilerinin periyodik özellikleri öğrenmeleri üzerine etkisinin belirlenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1967). Bilimsel yaratıcılık. *Science Journal, 3*(9), 80-84.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş.* (Çev. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık.
- Gökbayrak, S. & Karışan, D. (2017). An investigation of the effects of stem based activities on preservice science teacher's science process skills. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 8*(2), 63-84.
- Gömlüksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Firat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 39-49.
- Granvold, D. K. (1994). *Cognitive and behavioral treatment.* California: Brooks-Cole Company.
- Gupta, M. L. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 29*(1), 63-73.
- Gülen, S. (2018). Determination of the effect of STEM-integrated argumentation based science learning approach in solving daily life problems. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 10*(4), 95-114.
- Güldemir, S. & Çınar, S. (2017). Fen bilimleri öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *ULEAD 2017 Annual Congress: ICRE.*

- Gülen, S. (2016). *Fen-teknoloji -mühendislik ve matematik disiplinlerine dayalı argümantasyon destekli fen öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Gülen, S. & Yaman, S. (2018). Fen bilimleri dersinde argümantasyon süreci ve STEM disiplinlerinin kullanımı; odak grup görüşmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1184-1211.
- Gülhan, F. (2016). *Fen, teknoloji, mühendislik, matematik entegrasyonunun (STEM) 5.sınıf öğrencilerinin algı, tutum, kavramsal anlama ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Günel, M., Kabataş Memiş, E. & Büyükkasap, E. (2010). Yapararak yazarak bilim öğrenimi (YYBÖ) yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarılarına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 36-48.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). Eleştirel düşünme. Eğitim Reformu Girişimi. Retrieved from: <http://acikerisim.bahcesehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1048/SU0010.pdf?sequence=1>, Erişim Tarihi: 20.03.2021.
- Güven, B. (2006). *Öğretmen adaylarının küresel geometri anlama düzeylerinin karakterize edilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Hacıoğlu, Y. (2017). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi temelli etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Hasançebi, F. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen başarıları, argüman oluşturma becerileri ve bireysel gelişimleri üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Heller, K. A. (2007). Scientific ability and creativity. *High Ability Studies*, 18(2), 209-234.
- Heppner, P. P., & Peterson, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds). (2014). STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research. *National Academy of Engineering and National Research Council*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- İkikat, U. (2019). *Zenginleştirilmiş fen bilimleri dersinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- İlk, A. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- İşcan, Ö. F., & Kaygın, E. (2011). Potansiyel girişimciler olarak üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 275-286.
- Kabataş Memiş, E. (2017). Argümantasyon uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının küçük grup tartışmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 2037-2056.

- Kadayıfçı, H. (2008). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kahraman, E., & Doğan, A. (2020). STEM etkinliklerine yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4 (1), 1-20.
- Karakaya, F., Yantırı, H., Yılmaz, G. & Yılmaz M. (2019). Determination of primary school students' views about STEM activities: Example of 4th grade. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(13), 1-14.
- Karakuzu, B. (2021). *STEM temelli algodoo etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin ışığın madde ile etkileşimi ünitesindeki bilimsel yaratıcılıklarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Kardaş, N., Anagün, Ş. S., & Yalçınoğlu, P. (2014). Problem çözme envanterini ilköğretim öğrencilerine uyarılama çalışması: doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 182-194.
- Karışan, D., & Yurdakul, Y. (2017). Mikroişlemci destekli fen-teknoloji-mühendislik matematik (stem) uygulamalarının 6. Sınıf öğrencilerinin bu alanlara yönelik tutumlarına etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 37-52.
- Kaya, H. İ. (2010). Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 154, 1-22.
- Kearney, M. & Treagust, D. F. (2000). An investigation of the classroom use of prediction-observation- explanation computer tasks design to elicit and promote discussion of students' conceptions of force and motion. NARST 2000, April 28–31, New Orleans, LA, USA.
- Kek, M., Yih C. A., & Huijser, H. (2011). The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *Higher Education Research and Development*, 30(3), 329-341.
- Keleş, O. B., (2000). *Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-11.
- Kingır, S. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kimyasal değişim ve karışım kavramlarını anlamalarını sağlamada kullanılması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Kocabaş, S. (1993). Elements of scientific creativity. AAI Technical Report SS-93-01.
- Konuş, F. Z. (2019). *Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin FETEMM tutumlarını yordama durumu*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sütçü İmam Üniversitesi.
- Korkut, F. (1996). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(28), 143-149.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Köksal, N. & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 278-296.
- Küçük Demir, B. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme öğrencilerin matematik başarılarına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Laius, A., & Rannikmäe, M. (2011). Impact on student change in scientific creativity and socio-scientific reasoning skills from teacher collaboration and gains from professional in-service. *Journal of Baltic Science Education*, 10(2), 127-137.
- Manaf, E. B. A., & Subramaniam, R. (2004). Use of chemistry demonstrations to foster conceptual understanding and cooperative learning among students. *Presented at the Conference of the International Association for the Study of Cooperation in Education, Singapore*.
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1-13.
- Mathis, C. A., Siverling, E. A., Glancy, A. W., & Moore, T. J. (2017). Teachers' incorporation of argumentation to support engineering learning in STEM integration curricula, *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 7(1), 74-89. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1163>
- Mayasari, T., Kadarohman, A., Rusdiana, D., & Kaniawati, I. (2016). *Exploration of student's creativity by integrating stem knowledge into creative products*. In T. Hidayat, A. B. D. Nandiyanto, L. Hasanah, R. Rosjanuardi, A. Jupri, I. R. Suwarma, & L. S. Riza (Eds.), AIP Conference Proceedings (Vol. 1708, No. 1, p. 080005). AIP Publishing.
- McCollister, K., & M. F. Sayler. (2010). Lift the ceiling: Increase rigor with critical thinking skills. *Gifted Child Today* 33(1): 41-47.
- MEB. (2013). *Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2016). *Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2016). *STEM eğitim raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2011). *21.yüzyıl öğrenci profili*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan) Nobel Yayıncılık.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in k-12 stem education. In engineering in pre-college settings: synthesizing research, policy, and practices (pp. 35-60). Purdue University Press.
- Nam, J., Choi, A., & Hand, B. (2011). Implementation of the science writing heuristic (SWH) approach in 8th grade science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9,1111-1133.
- National Academy of Engineering [NAE] ve National Research Council [NRC] (2009). *Engineering in k-12 education understanding the status and improving the prospects*. Edt. Katehi, L., Pearson, G. & Feder, M. Washington, DC: National Academies Press.

- National Academy of Engineering [NAE]. (2010). *Standards for k-12 engineering education?* Washington, DC: National Academies.
- National Research Council [NRC]. (2012). *A framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas.* Washington DC: The National Academic Press.
- Nelson-Legall, S. (1992). *Children's instrumental help-seeking. It's role in the social acquisition and construction of knowledge.* In Lazarowitz Ed. *Interaction In Cooperative Groups: Theoretical Anatomy of Group Learning*, New York: Cambridge University Press.
- Nosich, M. N. (2016). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (Çev. B. Aybek). Anı Yayıncılık.
- OECD. (2009). Take the test: sample questions from. *OECD's PISA Assessments.* OECD.
- Oğul, E. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM uygulamalarındaki gelişim süreçlerinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Öç, U. (2019). *Argümantasyona dayalı fen laboratuvarı uygulamalarının bilimsel süreç becerileri, laboratuvara yönelik tutum ve yaratıcılığa etkisi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Öz, M. (2020). *Fen eğitiminde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ve çoklu modsal betimleme kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Özcan, E. (2019a). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, yaratıcı düşüncelerine ve epistemolojik inançlarına etkisinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özcan, E. (2019b). *Sosyo-bilimsel argümantasyon yönteminin öğrencilerin bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerine, girişimciliklerine ve sürdürülebilir fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions.* http://www.p21.org/documents/P21_Framework_Definitions.pdf
- Peters-Burton, E. E. (2014). Is there a "Nature of STEM"? *School Science and Mathematics, 114*(3), 99-101.
- Polat, H. (2019). *Argümantasyon yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Poock, J. R. (2005). *Investigating the effectiveness of implementing the science writing heuristic on student performance in general chemistry.* [Unpublished doctoral dissertation]. Iowa State University.
- Rawat, T. C. (2010). A study to examine fluency component of scientific creative talent 9 of elementary stage students of himachal pradesh with respect to area, type of 9 school and gender. *International Transactions in Humanities and Social Sciences, 29*(2), 152-161.
- Salami, M. K. A., Makela, C. J., & de Miranda, M. A. (2017). Assessing changes in teachers' attitudes toward interdisciplinary stem teaching. *International Journal of Technology and Design Education, 27*, 63-88.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Gazi Kitabevi.

- Slavin, R.E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. 145-173 in Hertz-Lazarowitz and Miller (Eds.) *Interaction in Cooperative Groups*, NY, NY: Cambridge University Press.
- STEM Akademi. (2013). *Dünyada STEM*. www.stemakademi.com.tr.
- Sözen, M. (2022). *Entegre STEM eğitiminin 7. Sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Szabo, Z., & J. Schwartz. (2011). Learning methods for teacher education: the use of online discussions to improve critical thinking. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 79-94.
- Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 309-322.
- Şahin, B. (2019). *STEM etkinliklerinin fen öğretmeni adaylarının stem farkındalıkları, tutumları ve görüşleri üzerine etkisinin belirlenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Şirin, E. (2020). *STEM etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerine ve STEM tutumlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Tarkin-Çelikkıran, A., & Aydın-Günbatır, S. (2017). Investigation of pre-service chemistry teachers' opinions about activities based on STEM approach. *YYU Journal of Education Faculty*, 14(1), 1624-1656.
- Tatlısu, S. (2020). *Fen bilimleri dersinde argümantasyon yönteminin kullanılmasının 7.sınıf öğrencilerinin fen öğrenme becerisi ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarılma, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Topsakal, İ. (2018). *Probleme dayalı STEM eğitiminin öğrencilerin öğrenme iklimlerine, eleştirel düşünme eğilimlerine ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisinin araştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Tuhtakaya, (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının mühendislik tasarım süreci uygulamalarına yönelik görüşleri, mühendislik becerileri ve bilimsel yaratıcılıklarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Uçar, C. (2018a). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları, girişimcilikleri ve sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Uçar, S. (2018b). Girişimcilik ve STEM eğitimi. Akgündüz, D. (Ed.), *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi* içinde 98-112. Anı Yayıncılık.
- Uçar, R. (2019). *Argümantasyonla zenginleştirilmiş STEM etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin 'güneş sistemi ve ötesi' ünitesindeki akademik başarılarına, astronomi "ye yönelik tutumlarına, eleştirel düşünme eğilimlerine ve STEM kariyer ilgilerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

- Ulu, C. & Bayram, H. (2015). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmelerine etkisi: yaşamımızdaki elektrik ünitesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 61-75. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/33862/374978>
- Uzel, L. (2019). *6. Sınıf madde ve ısı ünitesinde gerçekleştirilen mühendislik tasarım temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme ve tasarım becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Üstündağ, S. & Beşoluk, Ş. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde. Erişim adresi: http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2441-30_05_2012-20_26_26.pdf.
- Üstündağ Gökmen, S. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stilleri, problem çözme algıları, yaratıcı düşünceleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Van Laar, E., Van Deursen A. J.A., Van Dijk, A. J., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: a systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588.
- World Economic Forum. (2015). New vision for education: unlocking the potential of technology. *World Economic Forum*, Geneva, Switzerland.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yarıcı, M. (2021). *STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına, girişimcilik ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yeşildağ Hasaıçebi, F. (2021a). Eleştirel düşünmenin eğitim açısından önemi. Kabataş Memiş, E. ve Kaçar, A. (Ed.), *Eleştirel ve Analitik Düşünme* içinde (92-109). Pegem Yayıncılık.
- Yeşildağ Hasaıçebi, F. (2021b). İletişim becerisi. Kabataş Memiş, E. (Ed.), *21.yy Becerileri için Fen Eğitimi* içinde (280-300). Pegem Yayıncılık.
- Yeşildağ Hasaıçebi, F. Güner, Ö., Kutru, Ç., & Hasaıçebi, M. (2021). Impact of STEM integrated argumentation-based inquiry applications on students 'academic success, reflective thinking and creative thinking skills. *Participatory Educational Research*, 8(4), 274-296.
- Yeşildağ Hasaıçebi, F., & Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarısına etkisi. *İlköğretim Online*. 12(4), 1056-1073.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvarı dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri*, 2(2),28-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ecjse/issue/4899/67132> adresinden erişildi.
- Yıldırım, B. & Türk, C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195-213.

- Yıldırım, B. & Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 47-54.
- Yıldırım, H. İ. & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kasmonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.
- Yıldırım, B. & Türk, C. (2018). Argümantasyon destekli STEM uygulamalarının etkililiği. *STEMES 2018*, 5.
- Yıldırım, C. & Can, B. (2018). Argümantasyon destekli probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 251-277. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/37689/425309>
- Yıldırım, H. İ. (2009). *Eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yüksel, N. A. (2007). *İletişim bilgisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Zhou, G. (2010). Conceptual change in science: a process of argumentation. *Eurasia Journal of Matematic, Science and Technology Education*, 6(2), 101-110.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In this research, it was conducted to examine the effects of using argumentation and STEM education integrating, on the development of critical thinking, problem solving, creativity and communication skills within the theme of learning and innovation skills of 21st century skills, which are considered within the framework of P21. It is possible that this study can fill the gap in the literature on this subject. The research questions are:

- What is the effect of Argumentation-Based Inquiry (ABI) supported STEM Education on 7th grade students' communication, scientific creativity and problem solving skills with critical thinking disposition?
- What is the relationship between communication, critical thinking disposition, scientific creativity and problem solving skills of students receiving Argumentation-Based Inquiry (ABI) Supported STEM Education?
- What are the views of 7th grade students about the Argumentation-Based Inquiry (ABI) Supported STEM Education process?

Method

In the research, qualitative and quantitative research methods were used together. The research is a one-group pre-post-test weak experimental design weighted research among the quantitative research methods. In order to support the quantitative data, qualitative data were collected through semi-structured interviews. The participants of the research consisted of 11 students studying at the 7th grade in a village school located in the Black Sea Region. In the determination of the sample, easily accessible sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The reason for choosing this school in the research is that the teacher who does the application has knowledge and experience about ABI and STEM approaches. In the research, Scientific Creativity Test (BYT) developed by Hu and Adey (2002), California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) developed by Facione and Facione (1992),

Communication Skills developed by Korkut (1996) Evaluation Scale (IAS), Problem Solving Skills Inventory developed by Heppner and Peterson (1982), and semi-structured interview form were used. The research was carried out in a village school whose education process continued face to face during the pandemic process in the 2020-2021 academic year. Since the application will be carried out with group activities, at the beginning of the process, the students were divided into groups of 2-3 people with the friends they chose, and the activities were carried out as a group throughout the application. Groups were created by students. While forming their groups, the students were directed to choose people with whom they could work in harmony with each other. First of all, pre-tests were applied to the students. After the application named Mr. YILDIZ was made. In this application, in order to prepare the students for the argumentation process, while questioning who the murderer is through a mysterious death story, the basic components of the argument, the concepts of claim, evidence, data and justification, were discussed and how they were created. In addition, information was given about what STEM education is and how this education process will progress. ABI Supported STEM Worksheet developed by the researcher was used throughout the research period. This worksheet was examined by three experts (lecturer and teacher) and prepared by making necessary arrangements as a result of expert opinions. While creating the worksheet, ABI applications were included in the steps of the engineering design process used in design-based STEM education. Statistical analysis methods were used in the analysis of the data obtained from the data collection tools in the research. Wilcoxon Signed Ranks Test (because $N < 30$) was used, one of the non-parametric tests, to compare the data of students' 21st century skills before and after the application. Content analysis was used in the analysis of qualitative data.

Results and Discussion

When the pre- and post-test of the Scientific Creativity Test were compared, in the pre-post test total score ($z = 2.84$, $p < .05$, $r = .85$) and in all sub-dimensions; fluency ($z = 2.80$, $p < .05$, $r = .84$), flexibility ($z = 2.76$, $p < .05$, $r = .83$), and subjectivity ($z = 2.68$, $p < .05$, $r = .80$) It was determined that there was a significant difference in favor of the post-test. When the pre- and post-test of the critical thinking disposition scale were compared, the pre-post test total score ($z = 2.49$, $p < .05$, $r = .75$) and the analytical thinking ($z = 2.96$, $p < .05$, $r = .89$) and it was determined that there was a significant difference in favor of the post-test from the sub-dimensions of curiosity ($z = 2.14$, $p < .05$, $r = .64$). According to the Wilcoxon Signed Rank Test results, when the pre-post-test results obtained from the students' communication skills assessment scale were compared, it was determined that there was a significant difference in favor of the post-test score. When the pre- and post-test of the Problem Solving Inventory were compared, in the pre-post-test total score ($z = 2.94$, $p < .05$, $r = .88$) and in all sub-dimensions; confidence in problem solving ability ($z = 2.94$, $p < .05$, $r = .88$), approach avoidance ($z = 2.67$, $p < .05$, $r = .80$), and personal control ($z = 2.56$, $p < .05$, $r = .77$) there is a significant difference in favor of the posttest. It is seen that there is no significant relationship between the development of scientific creativity skills and other 21st century skills. There is a positive and moderate relationship between problem solving skills and communication skills ($\tau = .550$, $p < .05$) and critical thinking disposition ($\tau = .527$, $p < .05$). There is a positive and high level relationship between communication skills and critical thinking skills ($\tau = .734$, $p < .05$). When the results of the semi-structured interviews with the students at the end of the application process were examined, 3 themes were determined. These are the positive aspects of the teaching process, the difficulties experienced and the views on 21st century skills.

As a result of the research, we can say that ABI supported STEM education has a positive effect on the development of 7th grade students' scientific creativity, critical thinking, communication and problem solving skills. It was concluded that there is a positive and moderate relationship between problem solving skills and critical thinking skills. Similarly, it was concluded that there is a positive and moderate relationship between problem solving and communication skills. In addition, it was concluded that there is a positive and high level

relationship between communication skills and critical thinking skills. It has been determined that the students have the opinion that the stated 21st century skills have improved with STEM education supported by ABL.

Madalyonun İki Yüzünü de Görme Boyutuyla Öğretmen-Veli Hediyeleşmesine Bakmak: Minnet mi Çıkar mı?

Examining the Two Faces of the Medal in Teacher-Parent Gift Exchange: Gratitude or Benefit?

Yücel Kabapınar¹, Cansu Türkmen Demir², Miray Oğuzgiray³

¹Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, ykabapinar@marmara.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-6039-0096>)

²Sorumlu Yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, cansu.turkmn@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5893-2105>)

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mirayoguzgiray@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-5158-5975>)

Geliş Tarihi: 09.08.2023

Kabul Tarihi: 17.11.2023

ÖZ

Bu araştırmada, velilerin ve öğretmenlerin özel günlerde hediye alımı/kabulü ile ilgili bakış açılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması desenine sahiptir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkökul ve ortaokullarda öğrenim gören çocuğu bulunan 22 veli ve devlete bağlı farklı ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 23 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında anket formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen araştırmada, elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre veliler ve öğretmenler özel günlerde öğretmenlerin manevi değer gözeterek hediye kabul etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Veliler, öğretmenlerin maddi değeri yüksek olan ve sınıf annelerinin baskıları ile alınan hediyeleri kabul etmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu düşüncelere paralel görüşler ortaya koyan öğretmenler ise hediyeleşmeyi toplumsal yaşamda yeri olan bir sembol olarak gördüklerini ifade etmiştir. Ortaya çıkan bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etik, hediyeleşme, öğretmen, veli.

ABSTRACT

In this research, it is aimed to reveal the perspectives of parents and teachers regarding the purchasing of gifts on special occasions. The research is a qualitative research that has a case study pattern. The study group of the research was created and evaluated between 22 parents whose children are studying in primary and secondary schools, and 23 teachers who are working in different primary and secondary state schools in 2022-2023 academic year. Questionnaire forms and semi-structured interview forms had been used to collect the research data. In the voluntary based research, the obtained data had been analyzed by using content analysis. According to the results of the research, parents and teachers had emphasized that teachers should accept gifts on special days by considering moral values. The parents stated that teachers should not accept gifts and the gifts that have been purchased by under pressure from class mothers. Teachers, who put forward parallel opinions to these thoughts, stated that they see gift giving as a symbol that has a place in social life. Suggestions were made in line with the findings.

Keywords: Ethics, gift giving, teacher, parent of student.

GİRİŞ

Doğum günleri, kişisel ya da mesleki özel günler, bayramlar, yıldönümleri hediye alıp vermeyi gündeme getiren zamanlar/anlar olarak yaşamda ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda hediyeleşme, geçmişten günümüze anlamı ya da ifade ettikleri değişim içinde olsa da, karşımızdaki kişiye önem verdiğimiz bir göstergesi olma anlamını sürdürmektedir. Hediye gibi günlük yaşamda kullanım alanı bu denli yaygın olan bir olgu doğal olarak eğitim içerisinde de kendine bir yer bulmaktadır. Türkçede “hediye” sözcüğü; “birini sevindirmek, mutlu etmek, onurlandırmak, kutlamak için veya anı olarak verilen şey” biçiminde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Hediye, ilkel ya da çağdaş tüm kültürlerde kendini gösteren ve evrensel olmasının yanısıra işlevsel bir anlamı da bulunan kültürel bir yapıdır. Geçmişten günümüze tüm toplumlarda insan ilişkilerinin şekillenmesi açısından önemli bir yeri bulunan hediyeleşme ise toplumsal yapı içerisindeki tüm kurumlarda anlamlı bir yere sahiptir (Tezcan, 1989). Genellikle istekli olarak, zaman zaman isteksiz/gönülsüz, bazen kapitalizmin zorlamasıyla (sevgililer günü gibi) bazen de “kaz gelecek yerden tavuk esirgenmez” düşüncesiyle hareket edilse de hediyeleşme tüm toplumlarda geçerliliğini devam ettirmektedir.

Hediyeleşmenin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etik noktasının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ilgaz ve Bilgili'ye (2006) göre eğitimin etik ve ahlaki boyutu, toplumların karşı karşıya kaldığı bir problem olarak görülmektedir. Etik, çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Etik, Yunancada bilgece bir eylem yolu arayışına karşılık gelmektedir ve felsefenin bir parçası olarak pratik bir varoluşu iyi bir yaşam tasarımı etrafında düzenlemektedir. Etik, bugün “olup bitenler”le nasıl bir iletişim şekli kurabildiğimize dair ilkelerle tarihsel, teknik-bilimsel, toplumsal ya da medya durumları ile ilgili yorumlarımızı düzenleme biçimimizi göstermektedir (Badiou, 2013). İnsanların hayatlarındaki önemli durumlarla ilgili yapabilecekleri hareketlerin sınırlarını belirleyen davranışların yapılmasından önceki yol gösteren ve sınırlayan hareket topluluğu ya da insan davranış ve tutumlarının en yalın hali ile iyi/kötü ya da doğru/yanlış şeklinde değerlendirilmesi şeklinde de tanımlanmaktadır (Avcıoğlu, 2011).

Etik aslında başka insan eylemlerini öven ya da kınayan herkesle ilgilidir ve eğitimde de oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü öğretmen ve eğitim yöneticileri, ahlaki sorunlarla kuşatılmalarının yanısıra öğrencilerin yani gelecek nesillerin eğitiminin ve ahlaki iyiliklerinin sorumluluğu ile de yüzyüze kalmaktadır (Haynes, 2020). Aynı zamanda kamuda çalışan personel olan öğretmenin de etik açıdan yüksek değerleri olan ve yaptıkları her eylemde var olan etik değerleri koruyup kollayan kişiler olmaları beklenmektedir (Özdemir, 2008). Öğretmenlerin mesleki etik çerçevesinde davranışları, öğrencilerine ve bir noktada topluma model olmaları anlamına gelmektedir. Özellikle de ilköğretim çağındaki öğrencilerin bu etik ilkeleri öğretmeninden görerek öğrenmeleri, öğretmenlerini taklit ederek bu ilkeleri benimsemeleri ve uygulamaları konusu büyük önem taşımaktadır. Bunun için de öğretmenlerin mesleki etik bilincine erişmiş olmaları gerekmektedir (Karataş, 2013).

Son yıllarda özellikle etik konusu, kamu çalışanları dolayısıyla öğretmenler için tartışılan bir alan haline gelmiştir. Türkiye’de kamu yönetiminde sıkça kullanılmaya başlanan etik kavramının kamu yönetiminin işleyişine yansıtılması amacıyla “Kamu Yöntemi Reformu” olarak takdim edilen düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda 25.05.2004 tarih ve 5176 sayılı yasa ile “Kamu Görevlileri Etik Kurulu” kurulmuştur (Arap & Yılmaz, 2006). Bu gelişme, kamu yönetiminde etik davranışlarının geliştirilmesi amacıyla atılan önemli bir adımdır. Kamu Görevlileri Etik Kurulu kurulması ile birlikte “Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” kabul edilmiş ve kamu çalışanlarının uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verilebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik ilkeler belirlenmiştir (Koçak & Yüksel, 2010).

Etik ilkelerin belirlenmesi ile birlikte kamu görevlilerine, hediye alma ve bundan menfaat sağlama ile ilgili yasak getiren etik davranış ilkeleri gündeme gelmiştir (Eken & Güldüler, 2020). Bu durumu düzenlemek adına 13.04.2005 tarihinde “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik” çıkarılmış ve yönetmelik içindeki İkinci Bölüm: Etik Davranış İlkeleri 15. Maddesi ile de “Hediye alma ve menfaat sağlama yasağı” ayrıntılı olarak düzenlemiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2015/21 sayılı genelgesi ile yürürlüğe konulan “Eğitim-Öğretim Hizmeti Verenler için Mesleki Etik İlkeler” ile bu çerçevenin davranışa dönüştürülmesi ve takibinin yapılması hedeflenmiştir. Bu ilkelerin özellikle 12. maddesi de hediye alma ile ilgilidir. Kamu Görevlileri Etik Kurulu’nun ilke kararı, “*Eğitimci, Öğretmenler Günü gibi özel gün ve haftalarda verilen, maddi değeri olmayan sembolik nitelikteki hediyeler hariç, mesleki kararını ve tarafsızlığını etkilemesi muhtemel herhangi bir hediyeyi kabul etmez.*” şeklinde olması dolayısıyla öğretmenlerin maddi değeri olmayan sembolik hediyeler hariç aldığı tüm hediyeleri yasak kapsamında değerlendirmektedir. Şen’e göre (2014) maddi değeri olan hediyelerin kabulü kamu görevlisinin tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Hatta sembolik hediyelerin bile kamu görevlisini etkileyebileceği dikkat edilmesi gereken bir konu olarak görülmektedir.

Öğretmenlere sunulan hediyelerin sevgi ve saygı gösterme temelli olduğu ve maddi değerlerinden çok manevi değerlerinin ön planda olması gerektiği düşünülse de bu durum uygulamada böyle olmamaktadır. Özellikle de öğretmenler günü kutlaması adı altında hediye verilmesinin çıkar düzenini besleyen bir yapıya dönüştüğü ve rüşvet ile hediye arasındaki sınırın kalktığı durumlara da zemin hazırladığı görülmektedir. Günümüzde reklam unsurunun ön plana çıkarılması ile hediyein kültürel anlamından uzaklaşarak maddiyata dayandırılması söz konusu olabilmektedir (Sakarya, 2006). Her ne kadar hediyeleşmenin olumlu özellikleri bulunsun da, hediye alıp vermenin bir nevi alışveriş olduğu ve karşılıklılık ilkesi taşıdığı da görülmektedir (Tezcan, 1989). Öğretmen veli hediyeleşmesi olumlu ve olumsuz bakış açılarıyla ulusal ve uluslararası basın ve yayın organları aracılığıyla toplum gündeminde de yer bulmaktadır. Bu haberlerden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Şekil 1

Hediyeleşme İle İlgili Gazete Haberleri



Öğretmen veliden hediye alır mı?

#Mark Twain

#Geleneksel Türk Tiyatrosu

#Arkara

Mar 26, 2019 10:49

3dk okuma

Paylaş

Son yıllarda öğretmenler sadece öğretmenler gününde değil, çay partilerinde, doğum günlerinde ve bazı özel günlerde de hediyelere boğuluyor. Veli grupları, aralarında para toplayıp öğretmene en pahalı hediyeyi almak için yarışıyor. Gruba katılmayan veliler dışlanabiliyor. Peki, ama bu durum öğretmen veli ve öğrenci ilişkisini nasıl etkiliyor? "Öğretmenim Bir Bakar mısın?" kitabının yazarı Prof. Dr. Doğan Cüceloğlu'na sorduk.

Öğretmene hediye almak doğru mu?

(Daily Mirror Online, 12.10.2022; Hürriyet, 26.03.2023; The Guardian, 21.11.2018)

Gazete haberlerine göre öğrenciler, okul yetkilileri ve velilerle birlikte öğretmenlerin özel günlerini kutlamak için etkinlikler düzenlemek için büyük çaba sarf etmektedirler. Ancak günümüzde manevi değeri olan hediyelerden, maddi değeri yüksek olan hediyelerin verilmeye başlanması ile birlikte ticarileşme yaşandığı görülmektedir. Bu hediyelerle öğretmenlere sevgi ve takdir göstermek istediklerini ancak bunun için farklı yöntemlerinin de olduğu, “teşekkür ederim” demenin yeterli olmadığı bazı velilerce vurgulanmakta ve bu konudaki rahatsızlıklar dile getirilmektedir. Benzer şekilde haberlerde öğretmenlerin de hediye beklemediği ve hiçbir öğrencinin bunun gerekli olduğu konusunda baskı hissetmemesi gerektiği dile getirilmiştir. Öğretmenlerin hediye beklentisi olmaması ve bu durumun eğitimi etkilemeyeceği vurgulanmış olsa da, bu durum Türkiye’de hala göz ardı edilmemesi gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Flynn ve Adams (2009), hediyeyi kişilerarası ilişkiler kuran güçlü bir iletişim aracı olarak tanımlarken iyi niyetle verilen hediyelerin yanısıra bir amaç beklentisiyle verilen hediyelerin de bulunduğu belirtilmektedir. Taşçı (2012) ise, hediye vermek kadar almanın da normal bir durum olduğunu, hediyein reddedilmesinin özellikle kültürümüzde kabalık ve saygısızlık olarak görülebileceğini belirtmektedir. Buna karşın öğretmenlerin sembolik dahi olsa kabul ettikleri hediyelerin, yaptıkları işin gerçekliğinden uzaklaştırılması tehlikesine yol açabildiği görülmektedir.

Hediyeleşme davranışının tüm toplumlarda gözlemlendiği ve öğretmene veliler tarafından verilen hediyelerin de bu sosyal olgunun kapsamında bulunduğu belirtilmektedir. Ancak günümüzde, velilerin öğretmenlere hediye alması rekabetçi bir hale getirilmektedir. Erdemli ve Güner Demir (2018) yaptıkları araştırmada hediyeleşmenin Türk kültüründe önemli bir yeri olduğunu vurgularken hediyeleşmede karşılıklılık ilkesinin de gözden kaçırılmaması gereken bir gerçek olduğunu belirtmektedirler. Uzun ve Elma (2012) da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin büyük kısmının velilerden gelen hediye kabul etmekten uzak durdukları ve bunun bir nevi rüşvet olarak değerlendirip etik dışı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Fakat özellikle günümüzde, velilerin öğretmenlere hediye alma sürecinin menfaat üzerine şekillenmesi, öğretmenlik meslek değerinin hediyein maddi değeri ile ölçülmesine ve mesleğin saygınlığını etkileyen bir sorun haline gelmesine de neden olabilmektedir. Bu nedenle, hediyelerin kabul edilmesiyle ilgili süreçler; Aydın ve diğerleri (2021) tarafından belirtildiği gibi tartışılması gereken önemli konu haline gelmiştir.

Öğretmenlerin velilerden gelen hediyeleri kabul etmelerinin, kişisel çıkarlara dayanabileceği ve oluşan bu sorunun öğretmenlerin tarafsızlığını, kararlarını ve performansını olumsuz etkileyebileceği savunulmaktadır. Bunun yanısıra başlangıçta zararsız görünen hediyelerin bile ileride kamu görevlilerini etik ikilemlerle karşı karşıya bırakabileceği görülmektedir (Aydın, 2019; Şen, 2019). Karataş ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırmada, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının etkili öğretmen özelliklerini tarif ederken “pahalı hediye alma rüşvet kabul etmeme” gibi bir özelliği etik öğretmen özelliklerinden biri olarak belirttikleri görülmektedir. Genel olarak, öğretmenlerin velilerden hediye kabul etmesi, kamu görevlisi olarak etik davranışlarına olumsuz etki edebilecek bir davranış olarak değerlendirilebilir. Tüm sınırlamalara rağmen öğretmenler; öğrenci ve velilerden hediye kabul edebilmektedir. Bu nedenle bu araştırma ile velilerin öğretmene hediye alması ve öğretmenlerin velilerden gelen hediye kabul etmesi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna ve bu sorunun alt sorularına cevap aranacaktır:

1. Velilerin ve öğretmenlerin özel günlerde hediye kabulüne yönelik bakış açıları nasıldır?

- Velilerin, öğretmenin hediye kabulüne ilişkin görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin hediye kabulüne ilişkin görüşleri nasıldır?
- Velilerin hangi özel günlerde öğretmene hediye verildiğine ilişkin görüşleri nasıldır?

- Öğretmenlerin hangi özel günlerde öğretmene hediye verildiğine ilişkin görüşleri nasıldır?
- Velilerin, öğretmene hediye alımına ilişkin yaşadıkları anıları nasıldır?
- Öğretmenlerin hediye alımına ilişkin yaşadıkları anıları nasıldır?
- Velilerin hediye alma gerekçelerinin geçmişten günümüze değişip değişmediğine ilişkin bakış açıları nasıldır?
- Öğretmenlerin kabul edilebilecek/edilemeyecek hediyelerin sınırına ilişkin bakış açıları nasıldır?

YÖNTEM

Öğretmenlere özel günlerde hediye alınmasına yönelik veli ve öğretmenlerin bakış açılarının tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırma, velilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla taşıdığından iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılarak hazırlanmış bir durum çalışmasıdır. İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum başlığı altında birden fazla alt birim veya tabaka içeren, birden çok analiz biriminin incelendiği bir desendir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada öğretmen-veli hediyeleşmesinin değerlendirilmesi durumu için paydaşların her biri farklı analiz birimi olarak düşünülmüştür. Bu çalışma için gerekli olan etik kurul izni Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 25.05.2023 tarih ve 05/12 sayılı toplantısında alınmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkökul ve ortaokullarda öğrenim gören çocuğu bulunan 22 veli ve devlete bağlı farklı ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 23 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile ölçüt örnekleme birlikte kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı, erişimi kolay ve yakın olan durumu seçmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmesinin nedeni, araştırmacıların görev yaptıkları okullarda ve sosyal çevrelerinde bulunan katılımcılara ulaşmasının kolay olmasıdır. Araştırmada en az bir çocuğu ilkökul ve ortaokulda öğrenim gören velilerin seçilmesi ise ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan veli ve öğretmenlere ait bazı demografik bilgilere aşağıdaki Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Velilerin ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Tablosu

Velilerin Demografik Özellikleri		Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	
Cinsiyet	N	Cinsiyet	N
Kadın	20	Kadın	17
Erkek	2	Erkek	6
Yaş		Yaş	
25-30	1	30-35	8
31-35	9	36-40	7
36-40	7	41-45	6
41-45	5	46+	2
Eğitim Durumu		Eğitim Durumu	
İlkokul	2	Lisans	16
Ortaokul	2	Yüksek Lisans	6
Lise	4	Doktora	1
Lisans	10		
Yüksek Lisans	4	Mesleki Deneyim	
		5-10 yıl	6
		11-15 yıl	8
		16-20 yıl	6
		20+	3

Tablo 1'e göre çalışma kapsamına giren velilerin çoğunluğunun 31-35 yaş aralığında ve kadın olduğu görülmektedir. Lisans mezunu olan veliler çalışma grubunun önemli bir kısmını oluştururken, lise mezunlarının da yoğun olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamına giren öğretmenlerin ise çoğunlukla 30-45 yaş aralığında bulunduğu ve önemli bir kısmının kadın olduğu görülmektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu ve meslekte deneyimli öğretmenlerin çalışma grubunu oluşturduğu söylenebilir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında anket formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formlar alanyazından faydalanılarak oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemleri konusunda bir uzmanın görüşleri alınarak formlarda gerekli düzenlemeler yapılmış ve bir gönüllü öğretmen-veli ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulamalar doğrultusunda formlar son halini almıştır.

Oluşturulan anket formları iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların demografik bilgileri, ikinci kısımda ise öğretmen veli hediyeleşmesine ilişkin katılımcıların yaşadıkları duygu ve düşüncelerin sorgulanması amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından veliler için hazırlanan anket formunda 6 soru, öğretmenler için hazırlanan anket formunda ise 4 soru bulunmaktadır. Veli ve öğretmen bakış açılarının tespit edilmesi amacıyla hazırlanan anket formlarının aynı konuyla ilgili farklı yönlerin saptanabilmesi amacıyla aynı doğrultuda hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Anket formunda yer alan sorular, "öğretmene hediye alma" konusuyla ilgili çeşitli yönleri araştırmayı amaçlamaktadır. Anketteki sorular arasında öğretmene hangi özel günlerde hediye alındığı, özel günlerde hediye alma konusunda duyulan zorunluluk hissi, hediye almanın veya almamanın öğretmenle ilişkiyi nasıl etkilediği, geçmişte ve günümüzdeki hediye alma gerekçeleri arasındaki farklılıklar, "öğretmene hediye kabul etmelidir/etmemelidir" görüşüne ilişkin düşünceler ve unutulmaz bir hediye alma anısı konuları bulunmaktadır. Bu sorular aracılığıyla öğretmenlere hediye verme eyleminin farklı boyutları nedenleriyle incelenmekte, bireylerin deneyimleri ve düşünceleri hakkında bilgi toplanmaktadır.

Verilerin derinleştirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Kolay ulaşılabilir olma özelliği göz önünde bulundurularak üç veli ve üç öğretmen ile hediyeleşme ile ilgili bakış açılarının incelenmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, görüşmeler sırasında önemli yerlere ilişkin gerekli notlar da tutulmuştur. Yapılan görüşmelerde öğretmene hediye alma ile ilgili olumlu/olumsuz kavramlar, öğretmenin hediye kabul edip etmemesi ile ilgili görüşler ve öğretmene hediye alırken ya da öğretmen hediye kabul ederken dikkat edilen durumlar sorularak verilerin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri toplanmaya başlanmadan önce etik ilkeler gözetilmiştir. Etik kurul onayı alınmış, verilerin toplanması aşamasında katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, gerekli izinler alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin, ortaya çıkacak kavram ve temalar yoluyla okuyuculara anlamlı gelecek yapılara dönüştürülme sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada velilerin ve öğretmenlerin görüşleri kavramsallaştırılarak kodlar oluşturulmuştur. Benzerlikleri ve farklılıkları dikkate alınarak kodlar, tema başlıkları altında toplanmıştır. Elde edilen kodlar ve temalar tablolar halinde sunularak bulgular ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırmada öğretmen ve velilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Velilerin alıntılarında yer verilirken V1, V2, V3 öğretmenler için ise Ö1, Ö2, Ö3; yüzyüze görüşme yapılan öğretmenler için ÖG1, ÖG2, ÖG3, yüzyüze görüşme yapılan veliler için VG1, VG2, VG3 gibi kısaltmalar kullanılmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda doğru bilgiye ulaşmak için çeşitli önlemlerin alınması “geçerlik”; araştırma sürecinin bir başka araştırmacının değerlendirmesine imkân verecek biçimde ayrıntılı bir Şekilde tanımlanması ise “güvenirlik” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Lincoln ve Guba’ya (1985; akt. Yıldırım & Şimşek, 2021) göre geçerlik ve güvenirliğini sağlayabilmek için bazı yöntemler uygulanmalıdır. Bu yöntemler “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik” olarak adlandırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için alınan önlemler aşağıda açıklanmaktadır:

İnandırıcılık: Oluşturulan anket formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uzmanların görüşüne sunulmuş, gerekli düzenlemeler yapılarak ilerlenmiştir. Analizler ikinci bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Fikir ayrılığına düşülen kodlamalar tekrar incelenerek tartışılmış ve fikir birliğine varılarak temaların ve kodlamaların son hali oluşturulmuştur.

Aktarılabilirlik: Bu araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; süreç ve katılımcıların özellikleri detaylı olarak belirtilmiştir. Araştırma bulguları velilerin ve öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Tutarlılık: Bu araştırmada, toplanan veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Velilerin ve öğretmenlerin formlarından doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın i güvenirliği sağlanmıştır. Toplanan veriler birbiri ile karşılaştırılarak bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Teyit Edilebilirlik: Bu araştırmanın teyit edilebilir olması amaçıyla toplanan veriler tekrar incelemeye olanak sağlaması amaçıyla araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

BULGULAR

3.1. Velilerin ve öğretmenlerin zel Günlerde Hediye Kabulüne Yönelik Bakış Açıları Nasıldır?

Velilerin, ğretmenin hediye kabulüne ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada, velilerin öğretmenlerin hediye kabul edip etmemesi ile ilgili görüşleri “etmelidir/etmemelidir/değişkenlik gösterir” temaları altında kategorize edilerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Velilerin “Öğretmen Hediye Kabul Etmemelidir” İfadesi ile İlgili Görüşleri (n=19)*

Velilerin Görüşleri	(f)
Etmelidir	13 kişi
Etmelidir diyenlerin gerekçeleri	
Toplam	20
Öğretmenlik kutsaldır ve hediye değer verildiğini anlatma şeklindedir.	5
Hediye geri çevrilmemelidir çünkü kabalık olur.	3
Maddi açıdan yüksek olmaması kaydıyla kabul edilebilir.	3
Öğretmenlerimiz manevi değeri olan hediye tercih etmelidir.	2
Bireyler hediye kabul etmekte özgürdür.	1
Velilerin yarış haline getirmemesi kaydıyla kabul edilebilir.	1
Kabul edilmezse öğrenci/veli açısından kırıcı bir durum oluşturabilir.	1
Mesleğine saygı duyan öğretmenin hediye ile öğrencilere davranışının değişeceğini düşünmüyorum.	1
Hediye öğretmene bir hatıradır, neden bundan yoksun kalsınlar ki.	1
Öğretmen ve öğrencinin mutlu olmasını sağlayacak sevginin bir ifadesidir.	1
Hediyelerin maksimum ücret belirlenerek alınması ve öğrenciler arasında üzüntü yaratabilecek karşılaştırmaların önüne geçilmesi önemlidir.	1
Etmemelidir	1 kişi
Etmemelidir diyenlerin gerekçeleri	
Toplam	1
Öğretmen hediye kabul etmiyorum dese bile yine de beklenti içine girmesi can sıkıcıdır.	1
Değişkenlik Gösterir	5 kişi
Değişkenlik gösterir diyenlerin gerekçeleri	
Toplam	6
Kişisel bir karar/inisiyatife bağlıdır.	3
Öğretmenlerin beklentisi bulunmamaktadır.	1
Hediyenin kabul edilip edilmeme durumu gelişi ve gerekçesi ile bağlantılı olmalıdır.	1
Zorunluluk ve belli limitlerin üstünde hediyelerin verilmesi şartmış gibi bir anlayış olumsuzdur.	1
Genel Toplam	27

Tablo 2’de velilerin öğretmenlerin hediye kabulüne ilişkin görüşleri yer almaktadır. Velilerin önemli bir kısmının, öğretmenlerin hediye kabul etmeleri gerektiğini belirttiği görülmektedir. Buna karşın 1 veli öğretmenlerin hediye kabul etmemeleri gerektiğini söylerken velilerin bir kısmı da hediye kabulünün duruma göre değişkenlik gösterebileceğini belirtmektedir. Velilerin öğretmenlerin hediye kabul etmelerine dair görüşleri genel olarak “*Öğretmenlik kutsaldır ve hediye değer verildiğini gösterme şeklindedir*”, “*Hediye geri çevrilmemelidir çünkü bu kabalık olur*”, “*Maddi açıdan yüksek olmaması kaydıyla kabul edilebilir*” şeklinde ifade edilmiştir. Yine bir velinin “*Velilerin yarış haline getirmemesi kaydıyla verilebilir*” görüşü ise hediye alımındaki niyetin de göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin hediye kabul etmemesi gerektiğini söyleyen veli ise “*Öğretmen hediye kabul etmiyorum dese bile yine de beklenti içine girmesi can sıkıcıdır*” şeklinde kendini ifade etmiştir. Öğretmenlerin hediye almalarının duruma göre değişkenlik gösterebileceğini belirten veliler de mevcuttur. Bu görüşte olan veliler ise öğretmenlerin hediye kabul etmelerinin “*Kişisel bir karar*” olduğu görüşü üzerinde durmuştur. Aşağıda bazı velilere ait değerlendirmeler yer almaktadır.

Şekil 2

V19 Kodlu Veli Görüşü

6. "Öğretmen hediye kabul etmemelidir" görüşüyle ilgili neler düşünüyorsunuz? Detaylarıyla yazınız.

Öğretmen hediye almaz diye net bir cümle kurulabilir mi bilmiyorum. Öğretmen hediye tabiri olabilir. Öğrencisinin kendi için hazırladığı bir mektup veya bir teşekkür notu ya da bir çiçekte hediyedir sonuçta. Hediyein kabul edilip edilmediği durumu gelis ve hikayesi "gereksiz" bağlantılı oldu.

V19 kodlu velinin belirttiği ifadeye göre; "Öğretmen hediye almaz." şeklinde net bir cümle kurulamayacağını, öğrencilerin öğretmenleri için hazırladığı bir mektup, teşekkür notu veya çiçek gibi hediyelerin öğretmen tarafından kabul edilebileceği belirtilmektedir. Bu ifade, öğretmenlerin hediye kabul etme durumunun sadece öğrencilerin jestleri ve bu hediyelerin anlamlarıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. V19 kodlu veliye göre; öğretmenler, öğrencilerinden gelen bu tür hediye ve jestleri değerli bulabilir ve kabul edebilirler. Aşağıda V11 kodlu velinin hediye kabulüne ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Şekil 3

V11 Kodlu Veli Görüşü

6. "Öğretmen hediye kabul etmemelidir" görüşüyle ilgili neler düşünüyorsunuz? Detaylarıyla yazınız.

Tamamen katıldığım ve savunduğum bir görüş. Tabii, bunu isteyen öğretmene saygı da çok önemli ama bu maalesef mümkün değil. "Öyle der yine beklerler" zihniyeti ile alınan hediyeler hep can sıkıntısı olmuştur.

V11 kodlu veli, öğretmenlerin hediye kabul etmemesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenin hediye kabul etmesi durumunda, öğretmene saygı duyulmasının mümkün olmadığını da belirtmektedir. Bir öğretmenin hediye kabul etmeyi reddetmesine rağmen öğrencilerden hediye beklemesinin de mümkün olduğunu ve bu durumun veliyi rahatsız ettiği görülmektedir. Aşağıda V13 kodlu veliye ait ifadeler yer almaktadır.

Şekil 4

V13 Kodlu Veli Görüşü

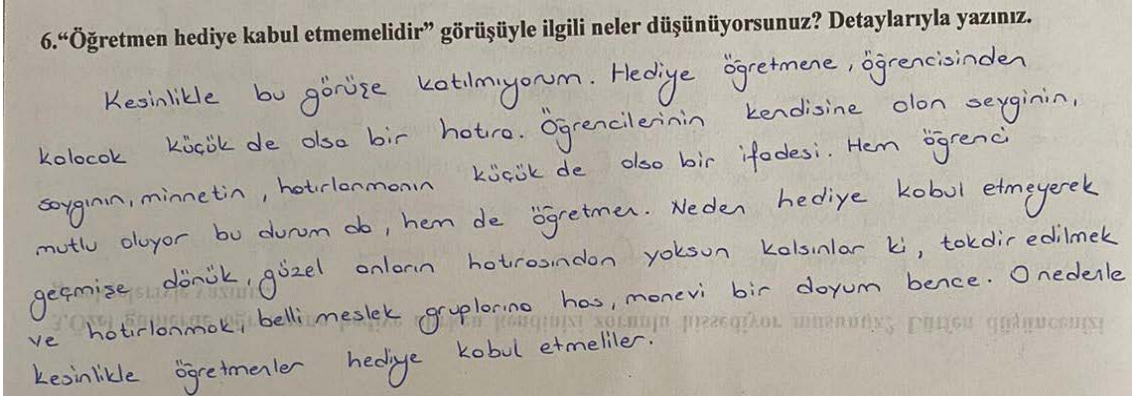
6. "Öğretmen hediye kabul etmemelidir" görüşüyle ilgili neler düşünüyorsunuz? Detaylarıyla yazınız.

Mantıklı bir görüş değil. Kendini bilen, mesleğini seven ve mesleğine saygı duyan hıtabir öğretmenin hediye ile öğrencilere davranışının değişeceğini düşünmüyorum. Her insan hediye almaktan, hatırlanmaktan, emeğinin fark ve takdir edilmesini görmekten mutlu olur.

V13 kodlu veli öğretmen hediye kabul edebileceğini ifade etmektedir. Hediye almanın; öğretmenin emeğinin ve çabasının fark edilmesinin bir yolu olduğunu ve öğretmenin motivasyonunu artıracak olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin hediye almasının, öğrencilere karşı olan davranışlarını değiştirecek ve öğrenciler arasında ayrımcılık yaratabilecek sonuçlarının olmayacağını savunmaktadır. Aşağıda V14 kodlu velinin ifadeleri yer almaktadır.

Şekil 5

V14 Kodlu Veli Görüşü



V14 kodlu velinin, öğretmenlere hediye alınmasını destekleyen bir tutum sergilediği ve hediyelerin olumlu etkilerinin olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Velinin hediye vermeye yüklediği anlamlardan birinin, hatıralar oluşturmak olduğu vurgulanmaktadır. Hediye; öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirmekle birlikte öğrencilerin gelecekte öğretmenlerini hatırlayabilecekleri bir hatıra dönüşebilir.

Araştırma bulgularının anket formlarından elde edilmesinden iki ay sonra üç veli ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde velilerin, öğretmenlerin hediye kabul edip etmemesine dair görüşleri alınmıştır. Bu konu hakkında VG1 görüşlerini "Değerli öğretmenlerimiz hediye bizce kabul etmelidir" şeklinde belirtirken bunun nedenini "öğrencileriyle geçen süreçte onlar için sadece öğretim değil eğitim, psikolojik danışmanlık yapıyorlar, dert ortağı ve başarıya giden yolda en etkili yol gösterici oluyorlar. En önemlisi de aile ve öğrencisi arasında en doğru köprü görevi görüyor, aileye de destekte bulunuyorlar" şeklinde ifade etmiştir. Hediye kabulünü bir şarta bağlayan VG2 ise "Öğretmen, veli-öğrenci ilişkisinin devam etmekte olduğu sınıftan maddi olarak yüksek değerde hediye kabul etmemelidir. Bunu etik olarak doğru bulmuyorum." ifadesiyle öğretmenin maddi değeri yüksek hediye kabul etmemesi gerektiğini belirtmiştir. Hediye kabul etmenin öğretmene mahcubiyet yüklediğini ve veliler arasında eşitsizliğe sebep olacağını belirten VG2 "Öğretmenin pahalı hediye getiren veliye ve öğrenciye taraflı davranabileceği şüphesini doğurur. Bu sebeple sınıf dinamizmi zedelenir. Maddi değeri yüksek olmayan ama öğretmenin hoşuna gidecek bir buket çiçek, öğrencilerin yazacağı bir mektup, çocuğumla birlikte hazırlayacağım bir kurabiye tabağı vs gibi hediyeleri kabul etmesi beni memnun eder." ifadeleriyle manevi değeri olan ve öğrenci tarafından hazırlanan hediyelerin kabul edilebileceğini de belirtmektedir. Hediye kabul edilmesi gerektiğini düşünen VG3 görüşlerini "Genel kabul hediye kabul etmek üzerine kurulu sanki. Çevremde de kabul etmeye rastlamadığım için kabul edilmesi gerektiğini düşünüyorum." şeklinde belirtmiştir. Bu durumun sebebi olarak da kabul etmemenin kabalık olacağını "Hediyesi reddedilen bir insanla empati yapacak olursam, çok kötü bir durum olacağını hayal ediyorum. Ama sanırım öğretmenin böyle bir tavrı varsa öncesinde açıklama yapmalı ve hediye geldiği gün bu şekilde davranmaktan kaçınmalıdır." ifade ederek farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenin maddi değeri yüksek hediyeleri kabul etmemesi gerektiğini "Maddi değeri

yüksek şeyler beklememeli ve öyle hediyeleri kabul etmemelidir. Böyle öğretmenlerin gözümde hiçbir değeri olamaz. Öğretmenlik sınıf içinde yapılan ve toplumla direkt ilintili bir meslek, kişisel meselelerin çok ötesinde düşünülmeli ve öyle de davranılmalıdır.” şeklinde ifade ederek hediyein toplumsal açılardan da düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin hediye kabul edip etmemesi ile ilgili görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin “Öğretmen Hediye Kabul Etmelidir/Etmemelidir.” İfadesi ile İlgili Görüşleri (n=20)

Öğretmenlerin Görüşleri	(f)
Etmelidir	11 kişi
Etmelidir diyenlerin gerekçeleri	
Toplam	26
Manevi değeri olan, makul ve basit olması şartıyla kabul edilebilir.	4
Hediyein toplumsal yaşamda yeri vardır, insana değerli olduğunu hissettirmektedir.	4
Öğrencilerin duygularını incitmek ve onları değersiz hissetmemek için kabul edilebilir.	4
Hediye verilen değeri gösteren bir semboldür.	3
Öğrencilerin öğretmenleri mutlu etmek için aldıkları hediyeler geri çevrilmemelidir.	3
Hediye öğretmen öğrenci ilişkisini etkilemeyeceği için kabul edilebilir.	1
Maddi durum doğrultusunda öğrenci hediye alabilir.	1
Hediye alımı öğretmenin tercihine bırakılmalıdır.	1
Hediye konusu yoruma açık bir konu değildir; alabilmelidir.	1
Hediye kabulü öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi daha iyi hale getirir.	1
Öğrencinin akademik başarısına, sosyal duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır.	1
Hediye öğretmen-öğrenci-veli ilişkisini etkilemediği takdirde kabul edilebilir.	1
Öğretmenin öğrencilere manevi değeri olan hediyelerin kıymetli olduğunu anlatması gerekir.	1
Hediyein kabulü öğretmenden çok öğrenciyi mutlu etmektedir.	1
Etmemelidir	3 kişi
Etmemelidir diyenlerin gerekçeleri	
Toplam	6
Öğretmen öğrenci ilişkisini etkileyeceği için kabul edilmemelidir.	1
Kanunen kabul etmemelidir.	1
Günümüzde hediyein boyutu değişti.	1
Maddi değeri yüksek hediyeler veliler arasında rekabete neden oluyor.	1
Hediye öğretmen üzerinde imtiyaz hakkı doğurmaktadır.	1
Veliler arasında öğretmen hakkında meslek ahlakını zedeleyici konuşmalara sebep vermektedir.	1
Değişkenlik Gösterir	6 kişi
Değişkenlik gösterir diyenlerin gerekçeleri	
Toplam	12
Hediyein maddi/manevi boyutuna bağlı olarak durum değişir.	4
Sınıf annelerinin iyi niyetli olarak organize ettiği hediye alımları veliler üzerinde baskı oluşturabilir.	2
Kişinin kendi etik ilkeleri hediye kabulünü etkiler.	2
Velilerin hediye alım amaçlarının belirsizliği nedeniyle çekimsiz yaklaşıyor.	2
Hediyein kimden geldiği ve ne amaçla geldiği belirleyicidir.	1
Kişiyi, bulunduğu yere ve ülkeye göre değişkenlik gösterir.	1
Genel Toplam	44

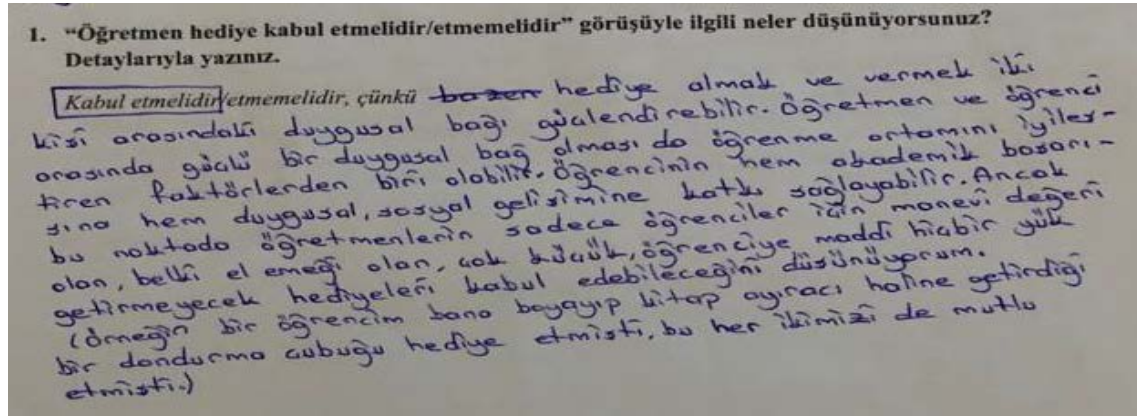
Tablo 3’te öğretmenlerin hediye kabulüne ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu hediyein kabul edilmesi gerektiğine yönelik görüş bildirirken bir kısmı da duruma göre değişkenlik gösterdiğini belirtmektedir. Hediyein kabul edilmesi gerektiğini belirten öğretmenler, hediye manevi değeri bulunan ve toplumsal yaşamda yeri olan bir sembol olarak

görmektedir. Bu düşünceye sahip olanların gerekçesi, öğrencilerin masum hislerini yok saymamak ve onların kendilerini değersiz hissetmelerini engellemektir. Duruma göre değişkenlik gösterir diyen öğretmenler ise maddi değeri yüksek hediyelerin kabul edilemeyeceğini, ancak manevi değeri olan hediyelerin kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca sınıf annelerinin organizasyonu sebebiyle velilerde oluşabilen rahatsızlıklar ve hediye alım amacının belirsizliği, öğretmeni hediye kabulü noktasında kararsız bırakmaktadır.

Hediye kabul edilmemesi gerektiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Veliler arasında öğretmenler hakkında yer alan olumsuz söylemler, öğretmenlerin meslek itibarını sarsmakta ve bu da öğretmenlerin hediye kabul etmemesi için bir neden oluşturmaktadır. Hediye alımının mesleki etik ilkelerine aykırı olması, veliler arasında rekabeti artırması, öğretmen öğrenci iletişimini olumlu/olumsuz etkilemesi ve hediye alımının öğretmen üzerinde psikolojik baskı oluşturması diğer gerekçeler olarak görülmektedir. Aşağıda Ö10 kodlu öğretmene ait görüşlere yer verilmektedir.

Şekil 6

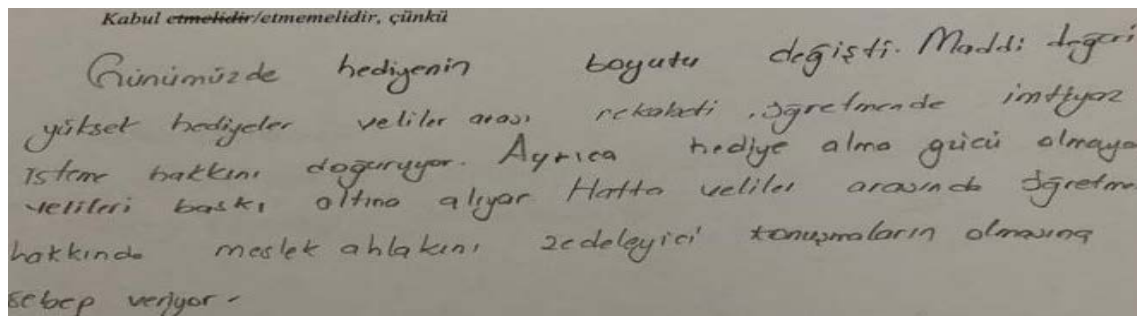
Ö10 Kodlu Öğretmen Görüşü



Ö10 kodlu öğretmenin hediye kabulüne yönelik görüşleri incelendiğinde hediye alımının eğitim ortamına ve öğrencilere sağlayacağı faydalara değindiği görülmektedir. Hediye alımının, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi güçlendireceğini ve bunun bir sonucu olarak da öğrencinin akademik başarısının artacağını düşünmektedir. Ancak burada öğrenciyi maddi anlamda hiçbir şekilde zorlamayacak hediyelerin kabul edilmesine dikkat çekmektedir. Aşağıda Ö20 kodlu öğretmene ait görüşlere yer verilmektedir.

Şekil 7

Ö20 Kodlu Öğretmen Görüşü



Ö20 kodlu öğretmen, hediyein anlamının ve amacının geçmişten günümüze değişen yönlerine dikkat çekmektedir. Hediye alınmasının veliler arasında rekabete neden olduğunu ve öğretmende psikolojik baskı yarattığını, bu nedenle de öğretmenin hediye kabul etmemesi gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmenler ile gerçekleştirilen yüzyüze görüşmeler ile öğretmenlerin hediye kabul edip etmemesine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu konuda ÖG1 hediyein toplu alınması ve manevi yönünün olması kaydıyla kabul edilebileceğini “Eğer toplu olarak maddi değeri fazla olmayan hediye alınırsa olumludur.” şeklinde ifade etmiştir. Bu düşüncesinin gerekçesini, hediye kabulünün öğrenciyi ve veliyi beklentiye sokabileceğini “Bireysel alınan hediyeler öğrenci ve veli farklı bir beklentiye girebilir. Kayrılmak isteyebilir. Bundan dolayı toplu hediyein olabileceğine inanıyorum. Ancak olmasa da öğrencilerin varlığı yeterlidir.” ifadeleriyle belirtmiştir. Öğretmenin hediye kabul etmesi gerektiğini belirten ÖG2 ise bu durumun gerekçesini “Etmediği zaman çocuk sevilmediğini ya da daha pahalı bir hediye alması gerektiğini düşünür.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenin aldığı hediye karşısında tepkisinin önemli olduğunu belirten ÖG2, düşük maliyetli ve öğrenci tarafından hazırlanan hediyelerin daha değerli olduğunun hissettirilmesi gerektiğini “Satın alma yerine öğrencinin kendi oluşturduğu (mektup, kendi tasarladığı bir takı vb.) düşük maliyetli hediyelere değer verdiğini hissettirmeli. Hatta öğrencinin mutluluğunun onun için yeterli olduğunu göstermesi lazım.” ifadeleriyle belirtmiştir. Öğretmenin hediye kabul etmesi gerektiğini, bunun bir paylaşım süreci ve insani bir olgu olduğunu belirten ÖG3, maddi değeri yüksek hediyein her iki tarafı da sıkıntıya düşüreceğini bu nedenle kabul edilmemesi gerektiğinin altını çizmiştir. Veli gruplarının oluşturduğu hediye alma baskısının olumsuz taraflarından bahseden ÖG3, “Ama günümüzde yapılan yılbaşında şunu toplayalım şunu alalım gibi zorunluluklar, veli gruplarında gördüğümüz öğretmenler gününde toplanalım şunu alalım gibi durumlarda ise kabul edilmemesi lazım. Öğretmen eğer o velilerden ya da o öğrencilerden bir şeyler bekliyorsa o zaten öğretmenlik meslek etiğine çok uygun davranmıyor demektir. Çünkü öğretmenlik ilk başta her koşulda ve her yerde, zaman mekân olmadan bir şey öğretebilmek, karşı tarafa bir şeyler kazandırabilmektir” görüşüyle öğretmenin hediye beklentisinin de meslek etiğine uygun olmadığını belirtmiştir. Velilerin öğretmene özel günlerde hediye alıp almadıkları, alıyorsa da hangi özel günlerde hediye aldıkları sorusu ile ilgili bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Velilerin Öğretmene Özel Günlerde Hediye Alımına Yönelik Görüşleri (n=19)

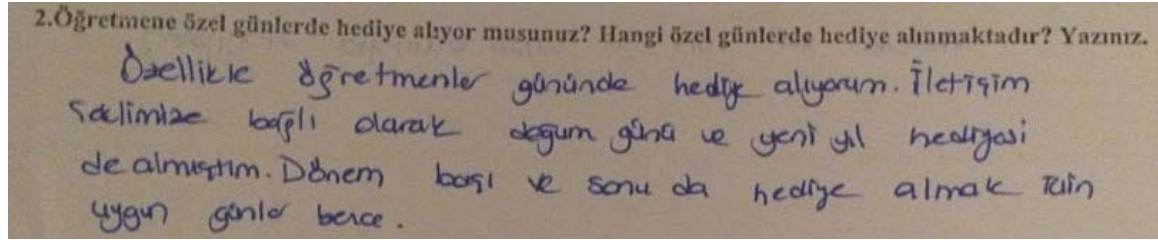
Velilerin Görüşleri	(f)
Evet	17 kişi
Özel Günler	
Toplam	29
24 Kasım Öğretmenler Günü	15
Doğum Günü	5
Hediyein Günü Olmaz	3
Dönem Başı	2
Yeni Yıl Hediyesi	2
Dönem Sonu	1
Anneler Günü	1
Hayır	2 kişi
Hayır diyenlerin gerekçeleri	
Toplam	2
Öğretmen hediye kabul etmemekte	2
Genel Toplam	31 kişi

Tablo 4’te velilerin öğretmene hediye alıp almadıkları, alıyorsa da hangi özel günlerde hediye aldıklarına yönelik görüşleri yer almaktadır. Ortaya çıkan verilere göre velilerin çoğunluğu

öğretmene özel günlerde hediye aldıklarını belirtmektedir. Hangi özel günlerde hediye aldıkları sorusuna ise çoğunluk “Öğretmenler günü” cevabını verirken bazı velilerin “Hediyein günü olmaz” cevabını vermesi dikkat çekicidir. Ayrıca bazı veliler öğretmene hediye almadıklarını belirtirken bunun nedeni olarak da “Öğretmen hediye kabul etmemekte” cevabını vermiştir. Aşağıda velilerin öğretmenlere özel günlerde hediye alımına yönelik görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

Şekil 8

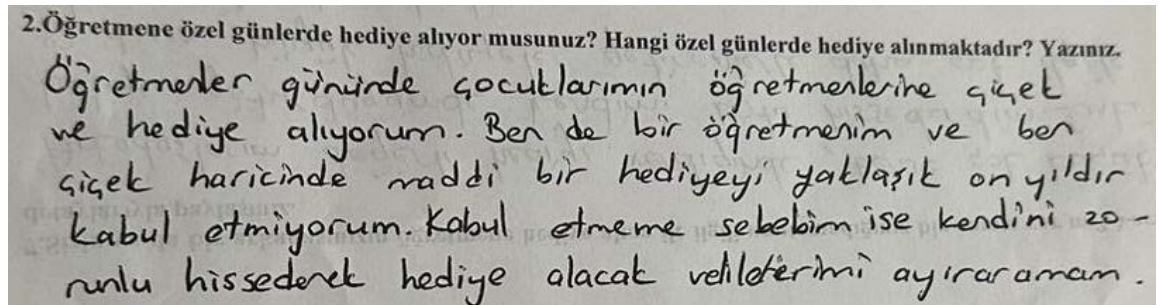
V12 Kodlu Veli Görüşü



V12 kodlu veli, öğretmenler günü başta olmak üzere öğretmenle ilişkisini göz önünde bulundurarak çeşitli özel günlerde hediye aldığını belirtmiştir. Aşağıda V17 kodlu velinin ifadeleri yer almaktadır.

Şekil 9

V17 Kodlu Veli Görüşü



V17 kodlu veli, bu soruyu hem veli hem öğretmen bakış açısıyla cevaplandırmıştır. Veli olarak öğretmenler gününde, öğretmene çeşitli hediyeler aldığını belirtmiştir. Öğretmen bakış açısı ile verdiği cevapta ise çiçek haricinde maddi bir hediyeyi kabul etmediğini, buna neden olarak da bazı velilerin hediye alımında kendini zorunlu hissettiğini ve bu niyetle alınan hediyeleri ayırt edemediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin hangi özel günlerde kendilerine hediye geldiği sorusu ile ilgili görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5*Özel Günlerde Hediye Alımına Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=20)*

Öğretmenlerin Görüşleri	(f)
Özel Günler	
24 Kasım Öğretmenler Günü	18
Doğum Günü	7
Anneler Günü	5
Babalar Günü	2
Hediyenin Günü Olmaz	2
Mezuniyet	2
Yeni Yıl Hediyesi	1
Dönem Sonu	1
Evlilik Yıl Dönümü	1
Öğretmenin Özel Günleri (Nişan, Düğün, Çocuk Sahibi Olma, Yakınını Kaybetme)	1
Milli Bayramlarda Gösteri Sonrasında	1
Genel Toplam	42

Tablo 5’te öğretmenlere hediye verilen özel günler bulunmaktadır. Bu özel günler içinde en çok hediye verilen özel günün “24 Kasım Öğretmenler Günü” olduğu görülmektedir. Bu özel günü takiben doğum günü ve anneler günü de sıklıkla hediye verilen özel günler arasında yer almaktadır. Babalar günü, mezuniyet, yeni yıl hediyesi ve öğretmenin özel günleri de dâhil olmak üzere çeşitli günlerde öğretmene hediye verildiği ifade edilmektedir. Aşağıda Ö12 kodlu öğretmene ait görüşler yer almaktadır.

Şekil 10*Ö12 Kodlu Öğretmen Görüşü*

2. Hangi özel günlerde veliler tarafından öğretmenlere hediye verilmektedir? Açıklayınız.

Genel olarak 24 Kasım dizebilirim. Ama son yıllarda öğretmenlerin özel tarihler (doğum günü, evlilik yılı...) gibi de de hediyeler verilmektedir. whatsapp anneleri artık nasıl organize olursa...

Ö12 kodlu öğretmen “WhatsApp/Sınıf anneleri”nin hediye alımında aktif olduklarını ve süreci ne denli abartabildiklerini vurgulamaktadır. Velilerin kendilerinin ya da bir arkadaşlarının öğretmene hediye alma ile ilgili anlarına yönelik görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

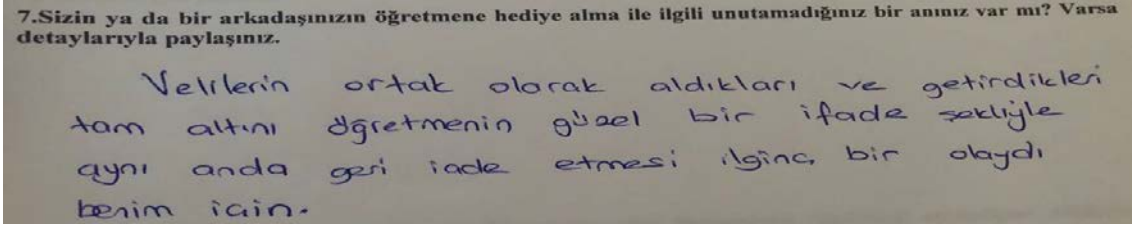
Tablo 6*Velilerin Hediye Alma ile İlgili Yaşadıkları Anılar (n=19)*

Velilerin Görüşleri	(f)
Anım yok	14 kişi
Anım var	5 kişi
Anıların Kapsamı	6
Öğretmenler gününde heyecandan hediye karıştırılması	1
Hediye vermenin aşırı heyecan yaratması	1
Öğretmene alınan hediyeler karşısında kıyaslamaların yapılması	1
Öğretmenin maddi değeri yüksek olan hediye iade etmesi	1
Öğretmene hediye olarak nakit paranın verilmesi	1
Öğrencinin öğretmene alınan hediye haberini olmaması	1
Genel Toplam	6

Tablo 6’da velilerin hediye alma ile ilgili yaşadıkları anılara ilişkin görüşlerine yer verilmektedir. Velilerin çoğunluğu hediye alma ile ilgili anılarının olmadığını belirtmektedir. Hediye alma ile ilgili anılarının olduğunu belirten veliler ise şu şekilde durumu ifade etmektedir:

Şekil 11

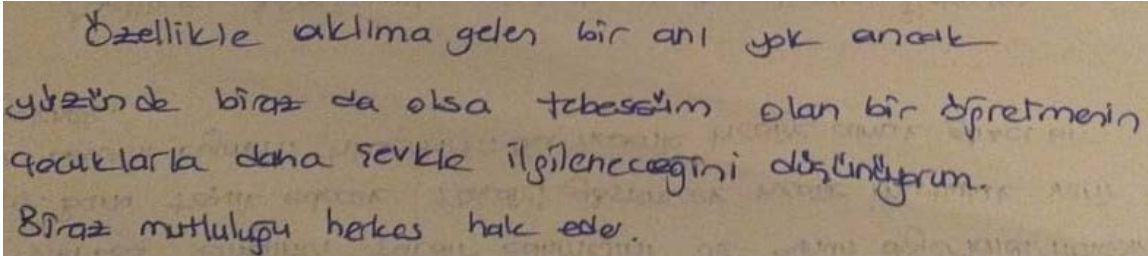
V19 Kodlu Veli Görüşü



V19 kodlu velinin ifadeleri incelendiğinde maddi değeri yüksek olan hediye karşısında öğretmenin tutumu, velinin dikkatini çekmektedir. Maddi değeri yüksek hediyeyi öğretmenin iade etmesini beklenmeyen bir durum olarak değerlendirmektedir. Aşağıda V17 kodlu velinin görüşlerine yer verilmektedir.

Şekil 12

V17 Kodlu Veli Görüşü



V17 kodlu veli hediye, öğretmeni mutlu edeceğini ve dolayısıyla öğretmenin mesleğine karşı motivasyonunu arttıracaklarını belirtmektedir. Bu motivasyonun, öğrencilere de olumlu etkilerinin olacağını düşünmektedir. Velilerin hediye alımına yönelik yaşadıkları anılar genel olarak değerlendirildiğinde heyecan ve tebessüm uyandıran olayların yoğun olduğu görülmektedir. Öğretmene hediye vermenin bu heyecan dolu anıları yaratmasının yanısıra kıyaslanma endişesine neden olduğu anılar da yer almaktadır.

Velilerle yapılan yüzyüze görüşmelerde öğretmene hediye alma denilince akla gelen olumlu/olumsuz üç kavram sorulmuştur. Olumlu kavramlar, *sevgi, değer verme, emek, öğretmenler günü, değerli hissettirme* şeklinde ifade edilirken; olumsuz kavramlar *yarış, toplumsal baskı, tutsaklık* şeklinde belirtilmiştir. VG1 hediye vermede önemli bir kavram olan değer vermeyi “Her fert değer verdiği kişiyi mutlu etmek ister.” ile ifade etmiştir. VG2 öğretmenler gününün bir hediye alma baskısına neden olduğunu “Toplumumuzda özellikle öğretmenler gününde hediye alma neredeyse zorunluluk niteliğindedir. Öğrenci ve veliler arasında ayrımcılığa sebebiyet verecek bu sisteme karşı çıkmak isteyen velilerin de mahalle baskısı nedeniyle çoğunluğa uyum sağladığı düşüncesindeyim.” şeklinde ifade ederken VG3 de benzer bir şekilde öğretmenler gününün bir yarışa dönüştürüldüğünü “Maalesef bazı veliler arasında öğretmene alınan pahalı hediyeler bir yarış amacına dönüşmüş ve asıl gayesinden uzaklaşmıştır. Bu tip yarışlar hem maddi durumu düşük velileri ve öğrencileri üzmekte, mahcup

hissettirmekte hem de öğretmeni zor durumda bırakmaktadır.” şeklinde ifade etmişlerdir. VG3 toplumsal baskı ve tutsaklık olumsuz kavramlarını kullanarak “Son yıllarda özellikle WhatsApp grupları nedeniyle velilerin hediye almaya zorlandığını da görmekteyim. Bu da velide bir baskı oluşturuyor. İzlenen reklamlardan WhatsApp grup sohbetlerine kadar her şey hediye alımı konusunda kişiyi baskı altına alıyor. Böyle olunca da bunun bir zorunluluk haline gelmesi söz konusu oluyor. Bence hepimiz bir şekilde WhatsApp gruplarının tutsağı durumuna getiriliyoruz. Ne kadar yapmayız, etmeyiz, sürece dahil olmayız desek de bir anda kendimizi aynı çarkın içinde buluyoruz ne yazık ki” ifadeleriyle görüşlerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin hediye kabulü ile ilgili anılarına yönelik görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Hediye Alma ile İlgili Yaşadıkları Anılar (n=20)

Öğretmenlerin Görüşleri	(f)
Anım var	13 kişi
Anıların Kapsamı	
Toplam	16
Okuma-yazma öğrettiği bir öğrencisinin “lale” getirmesi.	1
Zümresine altın gelen öğretmenin sinirlenip kendisine gelen tüm hediyeleri çöpe atması.	1
Hediye olarak altın kabul etmeyeceğini söyleyen öğretmene altından değerli hediyelerin gelmesi.	1
Bir öğretmenin evindeki eksik eşyaları velilere hediye olarak aldırması.	1
Öğretmenin gelen altın hediyeyi iade etmesi ancak velilerin ısrarlarıyla geri alması.	1
Öğretmene hediye gelen çiçeklerin okul yardımcı personeli tarafından okul önünde satılması.	1
Öğretmenin kendisine gelen hediyeyi beğenmeyip diğer öğretmenlere göstermekten kaçınması.	1
Öğretmenin çocukları sınava hazırlama karşılığında velilerin araba hediye etmesi.	1
Öğretmenin kendisine gelen notları saklaması ancak bir süre sonra atmaya başlaması.	1
Öğretmenin, veliyi zor durumdan kurtarması üzerine velinin minnet dolu mektup yazması.	1
Evlenmek üzere olan öğretmenin ihtiyaçlarını öğrencilerine söyleyip aldırması.	1
Öğretmenin doğacak bebeğine Baby Shower partisi hazırlatması.	1
Öğretmenin proje ödevi olarak ihtiyacı olan ürünleri hazırlatıp ürettirmesi.	1
Havuç hediye gelmesi.	1
Bir öğretmenin diğer öğretmene set gelmesi üzerine kendine neden çanta alındığı söylemesi.	1
Öğretmenin çiçeği sınıfta bırakmasıyla velinin hediyeyi beğenmediğini düşünüp tepki göstermesi.	1
Anım yok	7 kişi

Tablo 7’de öğretmenlerin hediye alımıyla ilgili birbirinden farklı pek çok anıların var olduğu görülmektedir. Bu anıların bir kısmının öğretmenlik mesleğine yönelik duygu dolu anılar olduğu görülmekle birlikte, bir kısmının ise öğretmenlerin gelen hediyeyi kendine verilen değer olarak görüp bunun sonucu olarak da farklı duygulara bürünmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Velilerin maddi değeri yüksek hediyeler alması sonucunda bazı öğretmenlerin zor duruma düşürüldüğü belirtilirken bazı öğretmenlerin de bu hediyeler karşısında tatmin olmadıkları görülmektedir. Aşağıda Ö11 kodlu öğretmenin görüşlerine yer verilmektedir.

Şekil 13

Ö11 Kodlu Öğretmen Görüşü

4. Sizin ya da bir meslektaşınızın hediye alma ile ilgili ilginç bir anısı var mıdır? Varsa detaylarıyla paylaşınız.

Öğretmenliğimin ilk yıllarında gelen hediyelerden rahatsız olduğum için (~~an~~ ~~taki~~ ~~ss.~~) hediye kabul etmek istemediğimi sadece çiçek gelirse alabileceğimi söylemiştim. Bunu eli boş gelmek istemeyen öğrencilerim için ve minik çiçekleri kasta ederek söylemiş olmasın rağmen büyük ve gösterişli çiçeklerle karşılaşıp ne yapacağımı bileneviştim.

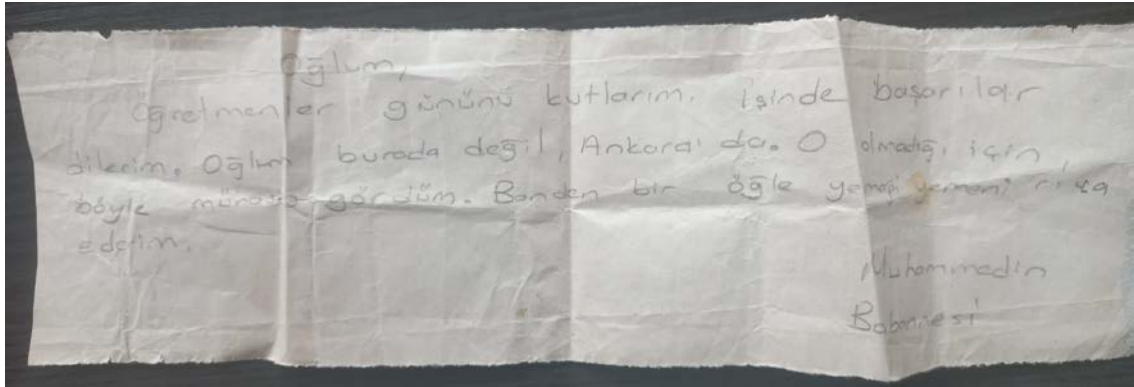
Bir keresinde de gelen çiçeklerden birkaçını sınıfta bırakmışım (sınıfı güzelleştirmek adına), çiçeği getiren veli alınmıştır. "Beğenmediniz mi kocam hediyemi?" demişti.

Öğretmenler Günü ve diğer günlerde hediye alıp verme meselesi tartışmaları beni hep rahatsız eder. Çünkü hassas bir derpesi var.

Ö11 kodlu öğretmen, sadece çiçek kabul edeceğini söylemesine rağmen velilerin alabilecekları içerisinde en iyiyi alma istekleri nedeniyle, yaşadığı rahatsızlığını ifade etmektedir. Öğretmenin manevi değeri olan çiçek beklentisinin veliler tarafından yetersiz görüldüğü ve bu isteği toplum beklentilerinin altında kaldığı için anlamlandırılmadığı, öğretmenin beklenti içerisinde olduğu düşünülmektedir. Aşağıda Ö1 kodlu öğretmene, veli tarafından verilen not yer almaktadır.

Şekil 14

Ö1 Kodlu Öğretmen Görüşü



"Oğlum,

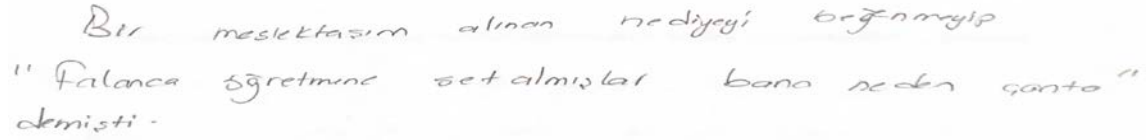
Öğretmenler gününü kutlarım. İşinde başarılar dilerim. Oğlum burada değil, Ankara'da. O olmadığı için böyle münasip gördüm. Benden bir öğle yemeği yemeni rica ederim.

Muhammed'in Babaannesi"

Ö1 kodlu öğretmen kendisine gelen bir nota yer vermektedir. Bu küçük notta öğrencinin yaşlı babaannesinin, öğretmene hediye anlamında gönderdiği nakit paranın, aslında bir yemeği simgelediği ve oldukça masum düşüncelerle verilmesi söz konusudur. Ancak öğretmene verilen nakit para, öğretmen tarafından bir hayli şaşırtıcı bir olay olarak ifade edilmektedir. Aşağıda Ö20 kodlu öğretmenin görüşlerine yer verilmektedir.

Şekil 15

Ö20 Kodlu Öğretmen Görüşü

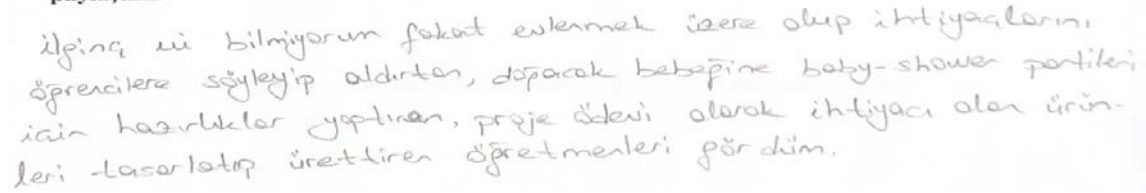


Bir meslektasım alınan hediyeyi beğenmeyip "Falanca öğretmene set almışlar bana neden şanta" demisti.

Ö20 kodlu öğretmenin anısında, bazı öğretmenlerin maddi değeri yüksek hediyelere önem verdikleri görülmektedir. Aslında burada gelen hediyein maddi değerini, kendine verilen değer olarak görüp bu durum öğretmende kızgınlığa sebep olmaktadır. Aşağıda Ö16 kodlu öğretmenin görüşlerine yer verilmektedir.

Şekil 16

Ö16 Kodlu Öğretmen Görüşü



İfening ni bilmiyorum fakat evlenmek üzere olup ihtiyaçlarını öğrencilere söyleyip aldırta, dâpâarak bebâpine baby-shower partileri için hazırlıklar yaptınan, proje ödevi olarak ihtiyacı olan ürünleri tasarlatıp ürettiren öğretmenleri gördüm.

Ö16 kodlu öğretmenin anılarında bazı öğretmenlerin hediye adı altında özel ihtiyaçlarını aldirdığı ve bunu talep ettiğı görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan yüzyüze görüşmelerde, hediye kabul etme denilince akıllarına gelen olumlu/olumsuz üç kavram sorulmuştur. Olumlu kavramlar *teşekkür, takdir edilme isteğı, ilişkinin gelişmesi, sevgi, değer verme, paylaşım, gelenek* şeklinde belirtilirken olumsuz kavramlar *torpil, beklenti, yarış, zorunluluk* şeklinde belirtilmiştir. ÖG2 hediyein kabul edilmesindeki amacın sevgi ver değer verme olduğunu "Çocuklar öğretmenlerini sevdiği, onlara değer verdiği ve bu duyguları öğretmenlerine hissettirmek istediğı için hediye alır." şeklinde belirtirken; ÖG1 hediye ile öğretmenlerin takdir edilme ihtiyaçlarının karşılanabileceğini "Verilen emeklerin görüldüğünü bilmek öğretmene iyi hissettiriyor. Çalışma motivasyonunu artırır." ifadesiyle belirtmiştir. ÖG3 ise öğretmenlik mesleğinin kutsallığını vurgulayarak "Türkiye Cumhuriyetinin kurulduğu günden beri öğretmenliğin kutsal bir meslek olarak görülmesi, o zamandan itibaren öğretmenlere çokça değer verilmesi, farklı bireyler olarak, farklıdan kastım saygı gören bireyler olarak görülmesi ama artık günümüzde bunun biraz daha değişmesi, kavram olarak değersiz hale getirilmesi ama hala bazı çevrelerde bu geleneğin iyi niyetli bir şekilde devam ettirilmesi" ifadeleriyle konu hakkındaki görüşlerini açıklamıştır. ÖG1 "Öğretmene hediye alan öğrenciler en iyi yarışına girebilir. Bu da gereksiz maddi harcamalara neden olabilir." ifadesi ile yarış kavramını olumsuz olarak belirtmiştir. Velilere hediye alma gerekçelerinin, geçmişten günümüze değişip değişmediğı sorularak Tablo 8'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 8*Hediye Alma Gerekçelerindeki Değişime Dair Veli Görüşleri (n=19)*

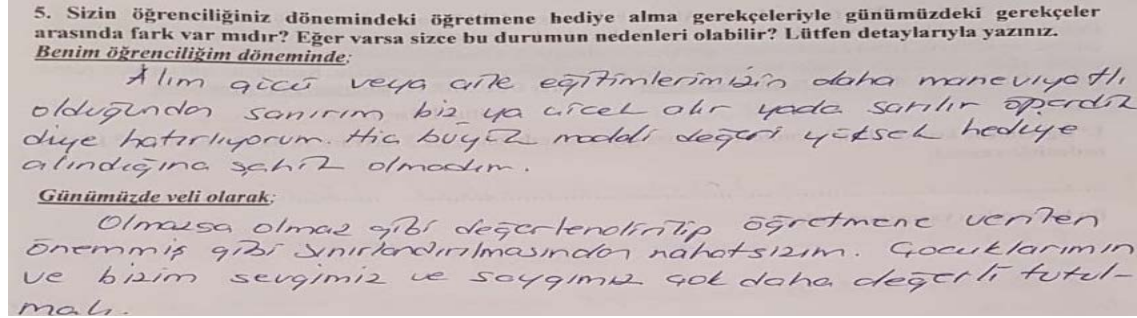
Velilerin Görüşleri		(f)	
Fark var	Fark var diyenlerin gerekçeleri	11 kişi	
<i>Benim öğrenciliğim döneminde</i>	Toplam	50	
	Sadece “Öğretmenler Günü”nde hediye alınır.	3	
	İmkânlar doğrultusunda bireysel hediyeler alınır.	2	
	Gerek ya da zorunluluk değildi.	2	
	Öğrenci sevdiği öğretmene sembolik hediye verirdi.	2	
	Öğretmene gözüne girmek için hediyeler alınmıyordu.	2	
	Bakkallardan pilot kalem, selpak mendil alırdık.	1	
	Öğretmenler gününde abartılmadan hediyeler alınır.	1	
	Öğretmene mutlaka hediye alınır.	1	
	Haftalar öncesinde planlanırdı.	1	
	Maddi değeri yüksek hediyeler alınır.	1	
	Öğretmenler hediye kabul ederdi.	1	
	Maddi değeri yüksek olmayan hediyeler alınır.	1	
	Ya çiçek alırdık ya da sarılır öperdik.	1	
	Veli öğretmene müdahale etmezdi.	1	
	Veliler arasında bir yarış varmış hissi oluyordu.	1	
	Hediyeye göre öğretmenin tavrı değişiyor düşüncesi vardı.	1	
	Öğrencilik dönemimde hediye olayının günümüzdeki kadar çok konuşulmuyordu.	1	
	Öğretmenlere bu kadar çok hediye alınmıyordu.	1	
	Öğretmene küçük ama kullanışlı hediyeler alınır.	1	
	Hediye gerekçesi öğrenci açısından sevgi ve saygıydı.	1	
	Hediye gerekçesi veli açısından saygıydı.	1	
	<i>Günümüzde veli olarak</i>	Ortak hediye alımı daha yaygın hale geldi.	3
		Hediye seçenekleri fazlalaştı.	2
		Öğretmene verilen önemmiş gibi sınırlandırılması rahatsız ediyor.	2
		Olmazsa olmaz gibi değerlendiriliyor.	2
		Öğretmeni mutlu etmek ve minnettarlığı ifade için hediyeler alınıyor.	2
Öğretmenle iletişimimiz arttı.		1	
Öğretmenin gözünü boyamak için hediyeler alınıyor.		1	
Günümüzde çocuklar çok şanslı istedikleri hediye alabiliyorlar.		1	
Veli gruplarında günler öncesinde hediye konusu konuşulmaya başlıyor.		1	
Öğretmen kabul etmeyebiliyor.		1	
Sınıfta kullanabilecekleri hediyeleri kabul edebiliyor.		1	
Çocukların ve bizim sevgimiz, saygımız çok daha değerli tutulmalıdır.		1	
Abartı hediye fikirleri nedeniyle diğer velilerle tartışıyoruz.		1	
Veliler arasında bir yarış varmış hissi oluyor.		1	
Sınıf annesi öncülük yapıyor.		1	
Nicelikten çok nitelik değerlendiriliyor.		1	
Öğretmene hediye verilen özel günlerin sayısı arttı.		1	
Teknolojik gelişmeler sonucu veliler arasında organizasyon arttı.	1		
Fark yok	Fark yok diyenlerin gerekçeleri?	8 kişi	
	Toplam	9	
	Hediye alma gerekçesi değişmedi.	3	
	Özel ve değerli olduğunu hissettirmek.	3	
	Bireysel/ toplu alımlar geçmişte de günümüzde de yapılıyordu.	2	
	Sevgimizi sembolize etmek amacıyla alınmıyordu.	1	
Genel Toplam		59	

Tablo 8’de hediye alma gerekçelerinin değişimine dair veli görüşlerine yer verilmektedir. Velilerin çoğunluğu hediye alma gerekçelerinde geçmişten günümüze değişimler yaşandığını belirtmektedir. Hediye alma gerekçelerinin onların öğrencilik zamanında “Sadece ‘öğretmenler günü’nde hediye alınır.”, “İmkânlar doğrultusunda hediyeler alınır.” ve “Gerek ya da zorunluluk değildi.” olduğunu ifade etmişlerdir. Günümüzde hediye alma ile ilgili verilen cevaplarda ise “Ortak hediye alma yaygın hale geldi.” ve “Hediye seçenekleri farklılaştı.” gibi durum tespiti yapılan ifadelerin yanısıra “Öğretmene verilen önemmiş gibi sınırlandırılması rahatsız ediyor.” ve “Olmazsa olmaz gibi değerlendiriliyor.” ifadeleri ile de yarattığı

rahatsızlığın altı çizilmektedir. Geçmişten günümüze fark olmadığını belirten veliler ise görüşlerini “Hediye alma gerekçesi değişmedi.” ve geçmişte de günümüzde de anlamının “Özel ve değerli olduğunu hissettirmek.” şeklindeki ifade etmektedir. Aşağıda V11 kodlu velinin görüşlerine yer verilmektedir.

Şekil 17

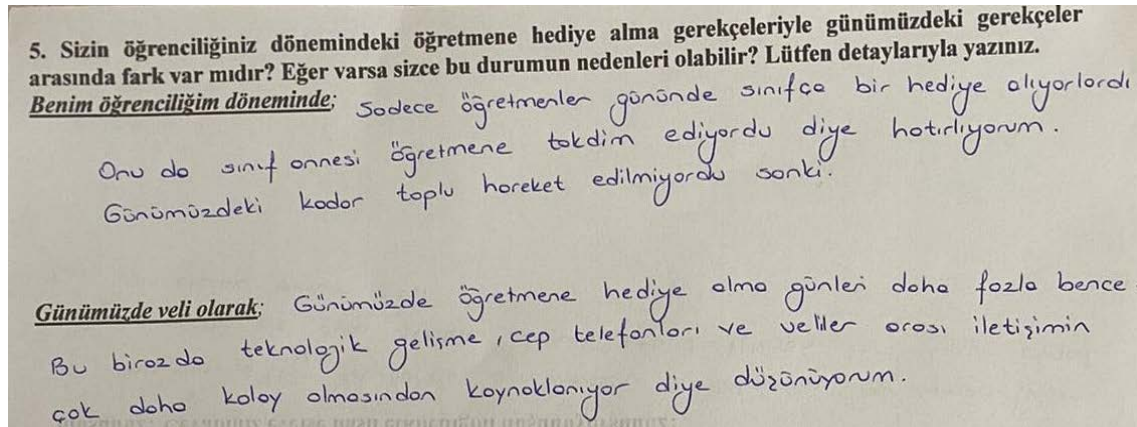
V11 Kodlu Veli Görüşü



V11 kodlu veli geçmişten günümüze hediye almaya yönelik bakış açılarında fark olduğunu belirtmektedir. Geçmişte manevi değeri olan hediyeler tercih edilirken, günümüzde hediye maddi değeri öğretmen verilen değere eş görülmesi özellikle vurgulanmaktadır. Geçmişten günümüze hediye almaya yönelik değişen bu anlayış, veliyi rahatsız etmektedir. V14 kodlu veliyeye ait değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

Şekil 18

V14 Kodlu Veli Görüşü



V14 kodlu veli geçmişte de sınıf annelerinin ve toplu hediye alımlarının var olduğunu belirtmektedir. Günümüzde ise teknolojinin kullanımı ile birlikte iletişim kanallarının yaygınlaşmasıyla veliler arasındaki organizasyonun kolaylaştığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin kabul edebilecekleri ve edemeyecekleri hediyelere yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9*Kabul Edilecek Hediyelere Yönelik Öğretmen Görüşleri (n=20)*

Öğretmen Görüşleri	(f)
Kabul Edilebilecek Hediyeler	
Toplam	32
Manevi değeri olan hediyeler	14
Öğrenci tarafından hazırlanan, el emeği hediyeler	7
Çiçek	6
Kişiye özel, anlamlı hediyeler	3
Öğrenci tarafından alınıp getirilen hediyeler	1
Öğretmene anı kalabilecek hediyeler	1
Kabul Edilmeyecek Hediyeler	
Toplam	24
Maddi değeri yüksek hediyeler (araba, ev, altın, para, pırlanta, marka çantalar vs.)	15
Sınıf annesinin baskısı ile alınan hediyeler	2
Diğer öğrencilerin rencide etmeyecek hediyeler	1
Kişiye uygun olmayan hediyeler (ev eşyası, biblo vs.)	1
Velilerin çıkar beklentisi ile aldıkları hediyeler	1
Belli markalara ait hediye çekleri	1
İsteksiz alınan hediyeler	1
Pahalı çiçekler	1
Ortaklaşa alınan hediyeler	1
Kabul Edilmeyecek Hediyelere Yönelik Bakış Açılarının Nedenleri	
Toplam	17
Abartı hediyelerin öğretmenleri rencide etmesi	3
Maddi değeri yüksek olan hediyelerin öğretmeni zor durumda bırakması	3
Öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygunluk	3
Maddi değeri yüksek hediyelerin öğrenci üzerinde manevi bir baskı oluşturma	2
Maddi değeri yüksek hediye almanın bir veliler arasında rekabete neden olması	2
Öğrenci tarafından hazırlanan hediyelerin özel hissettirmesi	1
Maddi açıdan zor durumda bırakmak istememe	1
Öğretmenliğin kutsal bir meslek olması	1
Öğretmene hediye verilmesi şartmış bir algının varlığı	1
Genel Toplam	73

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, manevi değeri yüksek ve öğrenci tarafından hazırlanmış el emeği hediyelerin kabul edilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. Maddi değeri yüksek olan ve sınıf annelerinin baskıları ile alınan hediyelerin kabul edilmemesi gerektiği ise özellikle belirtilmektedir. Bu hediyelerin kabul edilememesi gerekçeleri ise maddi değeri yüksek hediyelerin öğretmenleri zor durumda bırakması, öğretmenlik meslek etiğine uygun olmaması, öğretmenin bu hediyeler sonucunda üzerinde psikolojik baskı hissetmesi şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca bu hediyelerin veliler arasında rekabete neden olduğu ve maddi açıdan onları zor durumda bıraktığı da belirtilmektedir. Aşağıda Ö8 kodlu öğretmenin bu soruya verdiği cevaplar yer almaktadır.

Şekil 19

Ö8 Kodlu Öğretmen Görüşü

3. Sizce bir öğretmen hangi tür hediyeleri kabul etmelidir/etmemelidir? Detaylarıyla anlatınız.

Kabul edilebilecek hediyeler:

Çiçek

Kalem

Mesleğini icra ederken kullanılabileceği diğer

araçlar

Öğrencilerin kendilerinin yaptığı, hazır yaptığı he

diyeler.

Velilerin

Kabul edilemeyecek hediyeler:

Para

Altın

Bu bakış açısının nedenleri:

Öğretmeni veliye karşı borçlu hissettirme
yemek ve öğretmenlik mesleği ile uyumlu hediyeler,
konunun etik tarafını ihlal etmemek adına
gerçekten kabul edilebilir.

Ö8 kodlu öğretmen manevi değeri olan ve mesleğinde kullanılabilecek hediyelerin kabul edilebileceğini belirtirken maddi değeri yüksek hediyelerin kabul edilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bakış açısının nedenlerini, hediyein üzerinde psikolojik baskı oluşturmaması ve mesleki etik ilkelerini ihmal etmek istememesi olarak ifade etmektedir.

Öğretmenlerle yapılan yüzyüze görüşmelerde hediye kabul ederken nelere dikkat ediyorsunuz sorusu yöneltilmiştir. ÖG1 hediyein manevi değerinin olması, toplu alınması, beklenti içine girilmeden alınması gibi kriterleri olduğunu “Hediyein değeri, toplu alınmadığına, etik ilkelere uyup uymadığına, hediyein amacı kişinin hediye vermeye niyeti, hediye sonrası beklentisi olup olmadığına dikkat ediyorum” şeklinde ifade etmiştir. ÖG2 özellikle öğretmenler gününde hediye alımının bir zorunluluk gibi yansıtıldığını belirterek hediye kabul ederken maddi anlamda düşük hediyeleri kabul ettiğini “Düşük maliyetli olmasına dikkat ediyorum. Veliler kendini özellikle 24 Kasım’da hediye alma zorunluluğunda hissediyor. Mümkünse hediye alınmaması yönünde ve kırıcı olmadan bir açıklama yapıyorum. Ortama göre şekillenebiliyor” ifadeleriyle belirtmiştir. ÖG3 aşırı pahalı hediyeleri kabul etmediğini belirtirken bunun nedeni olarak da “Çünkü öğrencilerim de velilerim de benim karakterimi az çok bildikleri için maddi anlamda büyük şeyleri onlardan beklemeyeceğimi onlar da bilir, bu nedenle bugüne kadar böyle bir sorun da yaşamadım açıkçası.” ifadeleriyle açıklamıştır. Manevi değeri olan hediyeleri değerli bulduğunu ifade ederken “Maddi değeri yüksek hediyelerin beni rencide ettiğini düşünürüm” şeklinde maddi değeri yüksek hediyeleri kabul etmediğini de belirtmiştir.

Velilerle yapılan yüzyüze görüşmelerde öğretmene hediye alırken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. VG1 hediye alırken çocuklarının görüşlerini önemseydiğini ve emek harcanarak hazırlanan hediyelerin daha değerli olduğunu “Biz hediye kızıma ve oğlumla karar veriyoruz. Daha doğru bir ifade ile kızım ve oğlum düşünüyor. Hediyeler maddi anlamda bütçe dahilinde hediyeler olabileceği gibi resimler, el emeği hediyelerde olabiliyor. Kızım kart yapmayı seviyor onları da ekliyor. Önemli olanın sevgiyi yansıtması olduğunu biliyor, emekleri için aileden olan değerli öğretmenlerimize ufak hatıralar ulaştırmaya çalışıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. VG2 öğretmene verilen hediyein el emeği olması gerektiğini “Öğretmenimizi zor durumda bırakmayacak, maddi değeri çok yüksek olmayan, genellikle ev yapımı ya da çocuğumun el emeği hediyeleri vermeyi tercih ediyorum. Hediye işini yarıya dönüştürmekten çok öğretmenimize saygı

ve sevgimizi yarıya dönüştürme kanaatindeyim.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmene hediye alırken çocuğunun öğretmeni için ne yapmak istediğini önemli gören VG3, veli grupları nedeniyle maddi değeri yüksek bir hediye almaya zorlandığını “Yıl sonunda veli gruplarının baskısı ile yüzleşmek zorunda kaldım. Birden veli hediye WhatsApp grubuna eklendim ve herkes evet hediye alalım beni de sayın dediği için ayrı davranmadım. Ciddi anlamda pahalı bir markaya ait çantanın ortağı oldum. Hiçbir emek harcamadım, üzerinde hiç kafa yormadım, gönderilen ibana bana düşen parayı göndererek güya öğretmeni düşündüm ve ona şahane bir hediye almış oldum” şeklinde yaşadığı sorunu belirtmiştir. Hediyein amacının bu olmaması gerektiğini de ekleyen VG3 “Bu şekilde bir davranış görmek istemezdim, bu hediyein doğasına aykırı bir kere. Hediye almada amaç, seni düşünüyorum, seni önemsiyorum mesajı değil midir? Bu ne şimdi, önemsemek mi?” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel günlerde veli öğretmen hediyeleşmesi ilgili velilerin ve öğretmenlerin bakış açılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre velilerin ve öğretmenlerin önemli bir kısmı öğretmenlerin hediye kabul etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Velilere göre hediye, öğretmene değer verildiğini anlatma şekli iken öğretmenlere göre hediye manevi değeri olan makul ve basit olması şartıyla kabul edilebilir bir olgudur. Hediyein kabul edilmesi gerektiğini belirten öğretmenler, hediyeyi manevi değeri ve toplumsal yaşamda yeri olan bir sembol olarak görmektedir. Bu düşünceye sahip olanların gerekçesi ise öğrencilerin masum hislerini yok saymamak ve onları değersiz hissettirmekten kaçınmaktır. Duran (2014) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin velilerden gelen hediyeyi kabul edeceğini ve reddedeceğini belirten öğretmen sayısı neredeyse eşit çıkmıştır. Erdemli ve Güner Demir’in (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlere hediye kabulü ile ilgili örnek olaylar sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin önemli bir kısmı etik dışı davranmayı reddedip hediyeyi kabul etmeyeceğini belirtmiştir; bu kararlarının gerekçeleri olarak da hediye almanın öğrenci ve velide bir beklenti oluşturması olduğu sorununa dikkat çekmiştir. Uzun ve Elma (2012) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki etik ikilemlerini ve bu ikilemleri çözümlene durumlarını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük kısmının velilerden gelen değerli hediyeleri kabul etmeyeceğini ve verilen değerli hediyein rüşvet olarak algılanarak etik dışı bulunduğu belirtilmiştir. Alanyazında hediye kabulüne ilişkin farklı sonuçlar bulunmasına rağmen, bu araştırmada el emeği ile yapılan, manevi değeri olan, öğrenci tarafından hazırlanan hediyelerin öğrenci öğretmen ilişkisini güçlendiren ve öğrencilerin gelecekte öğretmenlerine bırakacakları bir hatıra olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Hangi özel günlerde öğretmene hediye verilmektedir sorusuna yönelik veliler ve öğretmenler en çok 24 Kasım Öğretmenler Günü cevabını verirken doğum günleri, anneler günü, babalar günü gibi özel günler verilen diğer cevaplardan olmuştur. Bununla birlikte; (Ö12) “*Son yıllarda öğretmenin özel günlerinde de hediyeler verilmektedir. WhatsApp/Sınıf anneleri artık nasıl organize ederlerse...*” şeklindeki ifadesi “WhatsApp/Sınıf anneleri”nin hediye alımında aktif olduklarını ve süreci abartabildiklerini vurgulamaktadır. Aydın ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada öğretmene hediye verilen özel günleri öğretmenler günü, mezuniyet/dönem sonları, doğum günleri, yılbaşı, anne ve babalar günü şeklinde sıralamıştır. Katılımcıların en çok hediye verilen özel günün öğretmenler günü olduğu sonucu ise çalışmamızla örtüşmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlere çeşitli özel günlerde hediye alındığını ve öğretmenlerin kabul ettiğini göstermektedir. Şen (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlere hediye verilirken özellikle de 24 Kasım Öğretmenler Günü gibi günlerin bahane edilerek veliler arasında bir rekabetin oluşturulduğunu bunun da bu özel günlerin anlamını kaybetmesine neden olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen ve veliler, hediye alma ve verme sürecine ilişkin trajik ve de trajikomik anılarından bahsetmişlerdir. Velilerin hediye alma ile ilgili anılarının kapsamına bakıldığında hediye vermenin aşırı heyecana neden olması, öğretmene alınan hediyeler karşısında kıyaslamaların yapılması, öğretmenin maddi değeri yüksek olan hediyeyi iade etmesi, hediye olarak nakit paranın verilmesi gibi durumlarının yaşandığı görülmüştür. Öğretmenlerin hediye kabulü ile ilgili anılarının kapsamına bakıldığında okuma yazma öğrettiği öğrencisinin “lale” hediye alması, zümresine altın gelen öğretmenin kendine gelen tüm hediyeleri sinirlenerek çöpe atması, evindeki eksik eşyaları velilere aldırması, çocukları sınava hazırlama karşılığı velilerin araba hediye etmesi gibi farklı duygu durumlarının tetikleyen anılarının olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik duygu dolu anılar yer almakla beraber bir kısmı da öğretmenlerin gelen hediyeyi kendine verilen değer olarak görüp bunun bir sonucu olarak da farklı duygulara bürünmesi ile ilgilidir. Velilerin maddi değeri yüksek hediyeler alması sonucunda bazı öğretmenlerin zor durumda kaldıkları, bazı öğretmenlerin de bu hediyeler karşısında tatmin olmadıkları ve bunun sonucunda trajikomik durumların yaşandığı görülmektedir.

Velilerin hediye alımında zorunluluk hissedip hissetmediklerine dair soruya katılımcıların çoğunluğu zorunlu hissetmedikleri cevabını vermiştir. Velilerin önemli bir kısmı öğretmenler emek harcamaları nedeniyle en güzel hediyeyi hak ettikleri düşünmektedir. Bu durumu (Ö16) *“Zorunlu hissetmekten çok keyif alıyorum hediye almaktan. Çocuklarımızı, eğitimimizi, geleceğimizi emanet ettiğimiz kişilerin mutlu olacağını bilmek beni de mutlu ediyor.”* ifadesiyle açıklarken; (Ö17) *“Ben hediye alırken kendimi zorunlu hissetmiyorum ama bazı velilerin hissettiğini düşünüyorum.”* şeklindeki ifadesi ise hediye alımı konusunda toplumsal bir baskının olabileceğini ve bu nedenle diğer velilerin kendilerini zorunlu hissedebileceğini düşündürmektedir. Brooks (2018) İskoçya’da öğretmenlere hediye alımına dair yaptığı haberde, öğretmene hediye alımı için toplanan paraya katılmayan öğrencilerin adlarının listeye yazılmayacağı tehdidi ile özel günlerde hediye alımının bir zorunluluğa dönüştürüldüğünü vurgulamaktadır. Aslında oldukça iyi bir niyetle öğretmene minnet bildirmek için alınan hediyelerin, bu şekilde bir ticari döngüyü besleyerek veli ve öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmektedir.

Veliler, hediye alıp almamanın öğretmenle olan iletişimlerine bir etkide bulunmayacağını belirtmişlerdir. Her ne kadar çalışmamızda veliler, hediye alan veli ile öğretmen arasındaki ilişkiyi etkilemeyeceğini belirtse de Mauss (2006), hediye alan bir mübadele anlamı olduğunu ve bunun sonucunda kişilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde kalmak zorunda olduklarını belirtmiştir. Yine toplumsal yaşamda hediye alanın sembolik anlamlar içerdiği ve bunların döngüsel bir şekilde kişileri birbirine borçlu hissettirebileceği de vurgulamıştır. Game ve Metcalfe (2010) ise genel kanaatin aksine karşılık beklenmeden de hediye vermenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bunun sosyal ve kültürel yapıların destekleyicisi olduklarının ve yaşama bağlayan aidiyet duygusunun oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Velilerin çoğunluğu öğretmene hediye alma gerekçelerinde öğrenciliklerinden bugüne bazı değişiklikler olduğunu belirtmiştir. Bu değişikliğin olduğunu düşünen veliler özellikle geçmişte sadece öğretmenler gününde hediye alındığını, imkânlar ölçüsünde bireysel hediyelerin sunulduğunu ve sembolik hediyelerin ön planda olduğunu dile getirmişlerdir. Demez (2011), değişen toplumsal dinamikler nedeniyle hediye alanın anlamının geçmişten günümüze değiştiğinin düşünüldüğünün, bunun nedeni olarak kapitalist yapının çıkara dayalı ilişkileri desteklediği belirtilse de aslında bir şekilde hediye alanın ilk toplumlardan bugüne insan ilişkilerine sıcaklık katan anlamının hala devam ettiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenler manevi değeri olan hediyelerin kabul edilmesi gerektiğini, maddi değeri yüksek olan; araba, ev, altın, para, pırlanta, marka çantalar gibi ve sınıf annelerinin baskıları ile alınan hediyelerin kabul edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Maddi değeri yüksek hediyelerin öğretmenleri zor durumda bırakması, öğretmenlik meslek etiğine uygun olmaması, öğretmenin

bu hediyeler sonucunda üzerinde psikolojik baskı hissedebileceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçları farklı çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Hafernik vd., 2013; Patıco, 2002). Hediyeler karşısında etik ikilemde kaldığı görüşü sebebiyle Hafernik ve diğerleri (2013) öğretmenlerin kabul edebileceği ve kabul edemeyeceği hediyeler şeklinde bir ayırım yapmak gerektiğini, bu ayırımın ölçütünün ise hediyein maddi değeri olduğu belirtmektedir. Bu görüşe göre kalem, çikolata gibi daha makul hediyeler kabul edilebilir hediyeler iken; altın veya değerli mücevherler gibi hediyeler kabul edilemez kategorisinde yer almaktadır. Patıco (2002) ise yaptığı araştırmada öğretmenlere en fazla gelen hediyein çiçek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Maddi değeri yüksek hediyelerin ise daha nadir geldiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, veliler ve öğretmenler özel günlerde öğretmenlerin manevi değer gözetilerek hediye kabul etmeleri gerektiğini düşünmektedir. Hediyein geçmişten günümüze değişen anlamı göz önünde bulundurulduğunda özellikle sosyal bağları güçlendiren hediyeleşme maddi değeri yüksek olmayan, sembolik araç olarak yorumlanabilmesine rağmen, çeşitli psikolojik ve toplumsal baskı oluşturabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma veliler ve öğretmenlerden alınan veriler doğrultusunda yapılmıştır. Gelecek çalışmalarda öğrencilerin ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi, öğretim ortamlarında hediyeleşme sürecine ışık tutması açısından önemli olabilir. Yine bir araştırma önerisi olarak, sınıf annelerinin hediye alma/verme sürecindeki etkileri de bir araştırma alt boyutu olarak gündeme getirilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

KAYNAKÇA

- Avcıoğlu, A. (2011). *Etik*. <http://www.dho.edu.tr/pusula/69/etik.html>
- Aydın, İ., Erdemli, Ö., Toptaş, B., & Güner Demir, T. (2021). Okulda hediye sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 890-921.
- Arap, İ., & Yılmaz, L. (2006). Yeni kamu yönetimi anlayışının “yeni” kurumu: Kamu görevlileri etik kurulu. *Amme İdaresi Dergisi*, 39(2), 51-69.
- Badiou, A. (2013). *Etik kötülük üzerine bir deneme*. Metis Yayınevi.
- Brooks, L. (2018). *Thank you is enough': Parents discourage festive gifts to teachers*. <https://www.theguardian.com/education/2018/nov/21/banchristmas-gifts-for-teachers-says-scottish-parents-group>.
- Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlenmelerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demez, G. (2011). Armağanın değişen sosyo-kültürel anlamları: Tüketim toplumu bağlamında bir hediyeleşme örneği olarak çiçek gönderme. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(2), 87-103.
- Eken, M., & Güldüler, E. S. (2020). Hediye verme konusunda kamu hizmetinden yararlananların algıları üzerine bir değerlendirme. *Sakarya İktisat Dergisi*, 9(1), 39-51.
- Erdemli, Ö., & Güner Demir, T. (2018). Öğretmenlik meslek etiği açısından hediye alma: Örnek olay ekseninde değerlendirme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 611-637.

- Flynn, F. J., & Adams, G. S. (2009). Money can't buy love: Asymmetric beliefs about gift price and feelings of appreciation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 404-409. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.11.003>.
- Game, A., & Metcalfe, A. (2010). Presence of the gift, *Cultural Studies Review*, 16(1), 189-211.
- Hafernik, J. J, Messerschmitt, D. S., & Vandrick, S. (2013). *Ethical issues for ESL faculty social justice in practice*. New York: Routledge.
- Haynes, F. (2020). *Eğitimde etik*. Ayrıntı Yayınları.
- İlgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14.
- Kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları hakkında yönetmelik*. Resmi Gazete, 25785, 13.04.2005.
- Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 304-318.
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B., & Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.
- Koçak, S. Y., & Yüksel, G. (2010). Türk Kamu Yönetiminde Etik ve Kamu Görevlileri Etik Kurulu. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 73-96.
- Mauss, M. (2005). *Sosyoloji ve antropoloji*. (Ö. Doğan, Çev.). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Eğitimciler için mesleki etik ilkeler konulu genelge*. https://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf.
- Özdemir, M. (2008). Kamu yönetiminde etik. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 179-195.
- Patino, J. (2002). Chocolate and cognac: Gifts and the recognition of social worlds in Post-Soviet Russia. *Ethnos*, 67(3), 345-368.
- Sakarya, C. I. (2006). *Türk kültüründe hediyeleşme geleneği ve hediyeler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şen, M. L. (2019). Kamu görevlilerini yoldan çıkararak bubi tuzakları: Hediye ve kişisel kullanım amacıyla yapılan bağışlar. *Enderun Dergisi*, 3(2), 86-97.
- Taşçı, B. İ. (2012). Türk kamu yönetiminde hediye alma ve verme sorunu. *Türk İdare Dergisi*, (475). 119-120.
- Tezcan, M. (1989). Folklorik ve antropolojik yönleriyle hediye geleneği ve Türk kültüründeki yeri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 29-36.
- Türk Dil Kurumu (2023, 13 Mayıs). Armağan ve Etik. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Uzun, E. M., & Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 279-287.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

A gift can be defined as a cultural act seen in all cultures, whether primitive or contemporary and it has both universal and functional meanings. And exchange of gifts between people has an important role in the shaping of human relations in all societies from past to present and it has a meaningful place in all institutions within the social structure (Tezcan, 1989). We also have to examine the ethical impact of exchanging gifts in the area of education like in all other areas. Primarily, ethics is related to everybody who praises or condemns the actions of other persons and it has a very important place in education, because teachers and education managers are faced with ethical problems at all times and they also have to carry a responsibility for the education and moral wellbeing of the students, i.e. future generations (Haynes, 2020). After adoption of ethical principles, certain restrictions arising from ethical conduct were imposed on the public officials, banning them from accepting gifts and from deriving benefits with these gifts (Eken & Güldüler, 2020). Although it is assumed that gifts to the teachers are normally given as a sign of respect and love and therefore, moral value of the gifts is emphasized rather than their material value but in practice, we see differently (Sakarya, 2006).

Generally, acceptance of gifts from the guardians by the teachers can be assessed as a behavior that may make a negative impact on the ethical actions of a public official. In spite of all restrictions, teachers can sometimes accept gifts from the students and their guardians. For that reason, this research will focus on the feelings and thoughts relating to the purchasing of gifts by the guardians for the teachers and to the acceptance of these gifts by the teachers. In line with this general purpose, answers will be sought for the following question:

- How the guardians and teachers approach to giving/acceptance of gifts in special days?

Method

In this research, qualitative research method has been adopted in determining the approach of the guardians and teachers to the acceptance of gifts in special days. In this research, a status study has been made using an intertwined single status design since it aims to determine the ideas/feelings of the guardians and teachers about the acceptance of gifts. Relevant study group was created with 22 guardians who have children educated in the first and secondary schools during 2022-2023 academic year and with 23 teachers serving in different state first schools and secondary schools throughout the country. In this research, easily accessible status exemplification and criteria sampling were used in the determination of the participants. Selection of guardians who have at least 1 child educated in the first school or secondary school was taken as a criterion in this research.

In the collection of research data, survey forms and semi-structured interview forms were used. There were 6 questions in the survey form prepared for the guardians and there were 4 questions in the survey form prepared for the teachers by the researchers. Data obtained in this research was analyzed by using content analysis. In this research, opinions expressed by the guardians and teachers were conceptualized and codes were created.

Results and Discussion

According to the research data, important part of the guardians and the teachers stated that teachers should accept gifts. For the guardians, a gift is an expression of admiring the teacher and for the teachers, a gift has a moral value and it may be accepted if it is reasonable and simple. Stating that gifts are acceptable, the teachers see them as something with moral value and a symbol in the social life. The basis for this opinion is to avoid ignoring the innocent feelings of the students and trying not to make them feel as worthless. Although there are different results in the literature about acceptance of gifts, in this research, it was concluded that simple gifts that are

produced by the hand work of students and that have a moral value are more important in building a strong good relationship between the student and teacher and they also serve as a remembrance left by the students for their teachers.

When the feelings/memories arising from purchasing gifts by the guardians for the teachers were examined, it was observed that gift giving caused excessive excitability; gifts purchased for the teachers were compared with the gifts given by the other guardians; the teachers returned the expensive gifts and sometimes, cash money was given as a gift. Generally speaking, most of the memories were related to the strong respectful feelings for the profession of teaching and to the different feelings felt by the teachers after accepting a gift as a sign of the value given to him/her and also as a sign of admiration.

According to the results of this research, guardians and teachers believe that teachers may accept gifts in special days due to their moral value. And if we consider the meaning of gifts changing from past to the present time, we see that any exchange of gifts made in order to reinforce the social bonds is interpreted as a symbolic expression of love and respect provided that gift given is not expensive but such gifts may also cause psychological and social pressure. This study was made on the basis of the data collected from the guardians and teachers. However, any study evaluating the opinions of the students and school managers about this issue may be also important for shedding light to the gift giving process in the educational environments.

Undergraduate-Level English for Academic Purposes (EAP) in Distance Education: Perceived Effectiveness of Two Assessment Techniques

Uzaktan Eğitimde Lisans Düzeyinde Akademik Amaçlı İngilizce: İki Ölçme Tekniğinin Algılanan Verimliliği

Didem Erdel¹

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, didemerdel@gmail.com,
(<https://orcid.org/0000-0002-3923-4934>)

Geliş Tarihi: 18.08.2023

Kabul Tarihi: 12.02.2024

ABSTRACT

This study aimed to investigate the perceptions of undergraduate-level students of English language and literature program about their English academic writing experiences in the assessment of courses requiring essay writing during a temporary distance education period in 2022-2023 spring term in Türkiye. The study followed a qualitative case study design and utilized semi-structured student interviews for data collection. Synchronous timed-writing exams and home assignments were identified as the two e-assessment techniques EAP writing was involved. The findings revealed that both synchronous timed exams and home assignments had their own limitations and merits with respect to their effects on the efficacy of the students' EAP writing; however, home assignments were found to be more applicable and convenient for students in adhering to the conventions of academic writing. Online timed-writing synchronized with videoconference sessions affected students' emotional reactions and writing task management in a negative direction. The results are discussed in light of the available literature and implications are provided.

Keywords: EAP writing, EAP assessment, E-assessment, L2 writing.

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye'de geçici olarak uzaktan eğitimle sürdürülen 2022-2023 bahar döneminde İngiliz dili ve edebiyatı lisans programı öğrencilerinin kompozisyon yazmayı gerektiren derslerin değerlendirme süreçlerinde İngilizce akademik yazma deneyimlerine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel durum çalışması deseni kullanılmış, araştırma verileri yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri ile elde edilmiştir. Eşzamanlı süreli-yazma sınavları ve ev ödevleri, akademik yazım gerektiren iki e-değerlendirme tekniği olarak belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin İngilizce akademik yazma yeterliliği üzerindeki etkileri bakımından değerlendirildiğinde, hem eş zamanlı süreli sınavların hem de ev ödevlerinin olumlu ve olumsuz etkileri bulunduğunu ortaya koymuştur. Süreli yazma sınavları ile kıyaslandığında ev ödevlerinin öğrencilerin akademik yazım kurallarına uyması açısından daha uygulanabilir ve uygun olduğu görülmüştür. Video konferans oturumlarıyla senkronize edilen çevrimiçi süreli yazma deneyimi, öğrencilerin duygusal tepkilerini ve yazma sürecindeki görev yönetimini olumsuz yönde etkilemiştir. Sonuçlar mevcut alan yazın ışığında tartışılarak çıkarımlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik amaçlı İngilizce, EAP değerlendirme, E-değerlendirme, ikinci dilde yazma.

INTRODUCTION

Writing has recently been acknowledged as a language area fostering language development through its functions of internalizing, modifying and consolidating knowledge (Williams, 2012). Academic writing, distinct from free or narrative writing, has been conceptualized by some scholars within the framework of academic literacies (Lea & Street, 1998; Lillis, 2003), and approached as a high-order learner capability with linguistic, cognitive, individual and social dimensions (Rowe, 2011) and a prerequisite for effective academic performance in higher education (Hyland, 2013).

For those students majoring in programs with English-medium instruction (EMI), using English language efficiently and fluently in an academic discourse is a necessity as their performances are principally assessed in accordance with their ability to compose texts in English (Altınmakas & Bayyurt, 2019; Perpignan et al., 2007). Complying with the conventions of English academic writing (hereafter referred to as English for academic purposes [EAP] as it is the more prevalent term) is demanding for many students (Chen & Tseng, 2019; Fernsten & Reda, 2011; Hirvela & Du, 2013; Horstmanshof & Brownie, 2011; Hyland, 2003; Karaca & Uysal, 2021; Kulusaklı, 2021). They experience fear and anxiety while communicating their thoughts or ideas in an academic environment (Holmes et al., 2018). Pineteh (2014) suggests that the difficulties undergraduate students encounter in academic writing at higher education stem from their ineffective earlier school experiences, insufficient literacy and linguistic skills and negative attitudes towards academic writing. Particularly students writing in a second/foreign language (L2) are challenged with the difficulties stemming from the differences across languages with regards to the formalities of writing (Bacha, 2002; Hyland, 2013). Goodfellow and Lea (2005, p. 267) contend that students at varying levels of education are in a constant struggle with the necessities of academic writing. They explain the reasons for this struggle as follows:

“Student writing is not concerned merely with the acquisition of a set of discrete cognitive skills; in contrast it sees student writing for assessment as engagement in a variety of social practices as students become familiar with – and learn to engage in – a range of complex discourses and genres as part of their studies. Writing then is integral to the process of learning.”

Inasmuch as writing is considered intrinsic to learning, it is naturally involved in the assessment of student knowledge and learning (Goodfellow & Lea (2005). Among the EMI departments, English philology and literature programs stand out as those placing the highest emphasis on academic writing as an integral component of assessment criteria of students' content knowledge and academic skills at not only graduate levels but also at undergraduate level (Zorba, 2023). Assessment in the majority of undergraduate courses in these departments involve requiring the students to write their responses in well-developed and organized essays adhering to the conventions of academic writing. That these students' overall achievement is determined to a large extent by their academic writing capabilities (Kuiken & Vedder, 2021) necessitates scholarly scrutiny of the aforementioned difficulties of L2 academic writing in assessment practices. Potentially one of the rare studies on EAP assessment, the current research specifically aims to scrutinize the EAP writing experiences of English language and literature program students in distance-assessment practices during an emergency remote teaching period in 2022-2023 academic year in Türkiye.

The integration of information and communication (ICT) technologies into education has led to the introduction of novel approaches to assessment (Stödberg, 2012). E-assessment, which may be described as utilizing digital learning technologies to administer and conduct assessment in different form and formats (Evans, 2013), is in most cases the only type of assessment in distance education. As is the case with traditional assessment types, e-assessment

can be delivered in formative or summative forms. Formative e-assessment entails a diagnostic evaluation of student performance throughout the process of learning, whereas summative e-assessment refers to a final judgment about student progress at the end of an academic period (Stödberg, 2012). Despite this similarity in the form of assessment in face-to-face and online education, assessment in online settings embraces distinctive features when compared to paper and pencil assessment procedures as a result of the mode and nature of communication between the teachers and students as participants of online interactions (Gikandi et al., 2011).

E-assessment is considered to be advantageous owing to its several temporal and spatial conveniences (Chen & Tseng, 2019) as well as its educational outcomes (Nicol, 2007). Formative e-assessment, in particular, is advocated to provide long-term meaningful student-teacher interactions and effective learning outcomes as long as it is integrated into online learning environments appropriately and effectively (Gikandi et al., 2011). On the other hand, factors pertaining to reliability and validity issues undermines its applicability (Wong et al., 2022). When the assessment of writing skills is considered, many students find different rhetorical requirements in electronic classrooms complex and challenging (Goodfellow & Lea, 2005). Benson and Brack (2010) determines the drawbacks of online writing assessment as the problems related to student assistance, technological inconveniences, plagiarism, and poor instructor administration.

Studies focusing on the academic writing problems of graduate or post-graduate students (Akcaoglu, 2011; AlMarwani, 2020; Alostath, 2022; Holmes et al., 2018; Singh, 2015) and undergraduate students (Pineteh, 2014) exist in literature. However, scant attention has been paid to the EAP challenges that undergraduate L2 students encounter in e-assessment practices in distance education. This paper addresses student perceptions about the EAP writing experiences during the assessment practices of department courses necessitating essay writing in an English language and literature program during a one-term distance education period at a state university in Türkiye. From this purpose, following research questions aroused:

1. What are the perceptions of undergraduate students regarding their experience of EAP writing e-assessment during distance education?
 - a. What are the perceived advantages of the e-assessment techniques in regards to EAP writing?
 - b. What are the perceived disadvantages of the e-assessment techniques in regards to EAP writing?

METHOD

2.1. Research Design

The present research was designed as a qualitative case study. In qualitative case studies, researchers conduct in-depth analyses of cases, programs, events, activities, processes, or individuals (Creswell, 2014). This design was adopted in the study as the researcher intended to investigate the perceptions of the participants with the aim of obtaining an individualized, detailed and deeper understanding of the case under discussion.

2.2. Study Group

The study was conducted at the English language and literature department at a state university in the eastern region of Türkiye in the spring term of 2022-2023 academic year. All educational activities in the university were delivered online due to a national emergency situation. The survivors of a devastating earthquake occurring in the southeast of the country in February 2023 were allowed to shelter temporarily in student dormitories in other cities, and higher education was compulsorily transformed into distance education. Although the Council

of Higher Education later transformed distance education to a voluntary-basis hybrid education, all students in the department preferred attending the online classes. The courses were delivered on videoconferencing platforms of Zoom and Microsoft Teams and the students could follow courses asynchronously on the learning management system (LMS) of the university. The mid-term and final exams at the university were also administered online. The instructors were offered to select among a range of assessment types including online tests or examinations, take-home assignments, projects or performance tasks.

The study was announced only to the sophomores and juniors in the department. The freshmen were excluded as their understanding of challenges related to EAP could be associated with the novelty of the experience for them. The seniors were also excluded in the scope of the study due to the researcher's concerns over cross-cultural differences among the students since the department students at this level were of another nationality in majority (only one student was of Turkish nationality). Finally, the students participating in the present study were twelve (eleven female and one male) voluntary students studying at their second and third years at the department. The information about these students is provided in Table 1.

Table 1

Information about the Participants

No.	Pseudonym	Year of Study
1	Nur	Sophomore
2	Arzu	Sophomore
3	Dilek	Sophomore
4	Deniz	Junior
5	Duygu	Junior
6	Nevin	Sophomore
7	Ahsen	Sophomore
8	Bilge	Junior
9	Sevgi	Junior
10	Merve	Sophomore
11	Işıl	Sophomore
12	Tekin	Sophomore

The courses that the subject groups (sophomores and juniors) were enrolled in the given semester are provided in Table 2 below. The assessment techniques adopted by the course instructors in these courses involved homework assignments (basically writing essays or research reports), projects, and synchronous timed exams.

Table 2

Courses Taught in the Fourth and Sixth Semesters in the Department

Course Title	Semester
18th Century English Literature	4
Literary Terms and Movements	4
Popular English Literature	4
Short Stories	4
19th Century Literature	6
19th Century Novel	6
Literary Theories II	6
Romantic Poetry	6
Translation	4
Introduction to Language and Linguistics –II	4
American Theatre	6
Approaches to Language Teaching -II	6

Although all courses taught in the department in the subject semester are provided in Table 2, it should be noted that the students were asked to consider specifically the courses that required structured essay writing, either synchronous or asynchronous, in the assessment while responding to the interview questions.

2.3.Data Collection

The ethical approval for the present study was granted by XXX University Scientific Research and Publication Ethics Committee on 25/05/2023 with the document number E-37077861-900-102339. Research data were collected via a semi-structured interview form developed by the researcher based on a review of the relevant literature. The form consisted of seven open-ended questions (Appendix A). In the first three questions, the students were requested to provide their impressions on their experiences in the assessment and evaluation procedures of the online department courses. The fourth and fifth questions interrogated the students' perceptions of the most effective and least effective e-assessment techniques to measure EAP writing to be explained with reasons. The sixth question inquired the e-assessment technique the students had greatest difficulty in terms of EAP writing, again with reasons. The last question probed the students' preferences for the e-assessment techniques in the courses requiring academic writing. In all questions, the students were requested to consider the assessment of the courses requiring them to provide their responses in structured essays.

Once the ethical approval was granted for the study, the students were informed about the scope, purpose and method of the research through the personal contact of the researcher, who is also an instructor at the department, with the class representatives. The representatives announced the research in the class chat groups and reported the volunteers to the researcher. Videoconference meetings were arranged with each volunteer student in one of the weeks following the mid-term exam/assignment period according to the availability of both the researcher and the students. A one-time interview session was held with each participant. The abovementioned interview form was presented to each interviewee on a shared screen during the online meetings and the videoconferences were recorded and stored by the researcher upon the interviewees' consent.

2.4.Data Analysis

The research data collected and stored as video records were later displayed and transcribed by the researcher for thematic analysis. In thematic analysis, researchers read the qualitative data (usually transcripts of records or written open-ended responses) for several times to create codes and group these codes under overarching categories and themes (Braun & Clarke, 2006). The analysis process in the present study was deductive in nature. In other words, the themes did not emerge naturally out of the codes. They were rather determined in line with the scope and research questions, and accordingly interview questions, of the study.

The researcher scanned the video conferences, generated codes out of student responses, and subsumed the codes in the categories and themes antecedently determined. The analysis process was recursive and iterative. The codes initially generated were checked and the earlier and later coding schemes were compared several times. Thus, the initial forms of codes evolved into more concise and sophisticated tables, producing valid and clearer categories, sub-categories and themes. This process, which required the researcher to reiterate scanning the interview reports several times eventually contributed to the dependability and credibility of the research. The researcher also intended to provide as many detailed explanations and example quotations as possible as findings in order to illustrate the extracted codes and accentuate their categorisation for the sake of stronger confirmability.

FINDINGS

The interview reports revealed that the e-assessment techniques adopted by the instructors for the courses in which writing structured academic texts was required consisted of synchronous timed-writing exams and home assignments. The two e-assessment techniques were determined as the main themes of the study, and the advantages and challenges of each technique constituted the categories under each theme. Table 3 displays the themes, categories and codes determined for the study.

Table 3

Themes, Categories and Codes Developed from Research Data

Themes	Categories	Codes
Synchronous timed-writing exams	Advantages	More reliable, requiring higher effort
	Challenges	Negative emotions, lack of concentration, distractors, time limitation, technical problems, strict teacher control, inability to use writing strategies
Home assignments	Advantages	Absence of timed-writing, prior research, planning and organisation, revising and editing, online editing sources, plagiarism detection softwares,
	Challenges	Procrastination and last minute submissions, obscure instructions, inefficacy of measuring actual skill and performance

3.1.Synchronous Timed Exams

The online exams were administered on the LMS of the institution. Some instructors required the students to attend synchronous Zoom video-conferences during the LMS exams. This e-assessment technique had notable drawbacks as well as some conveniences according to the students' perceptions.

Online exams with synchronous videoconferences on other digital platforms were found to be the e-assessment practices with multifaceted shortcomings that negatively influenced writing performance of the students. All participants reported complaints and concerns over the efficacy of the technique in testing the students' English writing capabilities. A commonly-expressed concern was the negative emotional reactions the students developed due to the limited time and technical requirements of the exam procedure. Most students (N=8) reported high anxiety, stress and high excitement, and lack of concentration and focus due to the presence of these emotions. For instance, Nur expressed how stress affected her writing performance as follows:

“Online exams are definitely too stressful and difficult. We do not write very well already, and in online exams your time is limited. Writing under such stress was really difficult for all of us.”

With respect to the language areas, Merve explained how synchronous timed writing affected their vocabulary use, spelling and grammar as follows:

“In online exams, we confuse words because of the excitement we feel then. We spell words incorrectly or make many grammar mistakes.”

Merve also explained how the stress of being recorded and monitored distracted her attention and affected the quality of her writing when she intentionally avoided losing eye-contact with the monitor screen with the fear of being evaluated as cheating:

I do not cheat but I feel like I should not look elsewhere because I do not want my instructor to think that I am cheating. I try to focus totally on the screen, but then I freeze with stress. Finding the right words, not making grammar mistakes and writing well and giving the correct information in the end under this stress is really difficult.

Technical problems constituted another significant drawback of synchronous timed exams. Many students (N=8) stated that they had difficulty in completing the assignment in the given time as a result of too complex and unsynchronized use of Zoom and LMS platforms, and they had to send their essays as e-mails to the course instructor in the next 15 minutes following the timed exam. Some students were dropped out of the LMS exam session and had too limited time (10 or 15 minutes) to rewrite their essays from the very beginning. There were also others who suffered from unstable internet connection, limited technological support and the distractions of home environment. Several students reported writing their essays on their mobile phones since they did not possess personal computers. Following are extracts from the narratings of some students:

Bilge:

“Online exams were so difficult for me. I could not save my responses, there were connection problems, we tried to send them as emails. Our LMS system has problems. (...)”

Nevin:

(...) I could not upload my response to the system and that was unfair. The zoom session finished before the LMS exam session and the instructor asked us to rejoin the Zoom meeting. When I tried that, I was dropped out of the LMS session. I had to reenter the exam session and it was a torture for me to rewrite that essay in the last ten minutes. (...)

The negative influences of the abovementioned technical problems were highly associated time limitations, which was probably the most challenging and demotivating factor in online essay writing. As reported by the students, the time limit for all Zoom-concurrent exams was determined as forty minutes by the instructors. Almost all students stated that the quality of their writing was negatively influenced by the limited time. The students believed that the time limit was not realistic and sufficient, and that it was the result of the instructors' over-skeptical and over-precautious attitude. Ahsen, for instance, expressed her opinion as follows:

“In the exams, our cameras had to be on and there was a time limit. Besides uploading problems and all, I think the instructors do not believe that we write our own essays and grade us accordingly.”

An area that timed-writing adversely affected was the effective administration of writing strategies in pre-writing and post-writing stages. The students complained that they had to pass over the planning and outlining their essays and had to submit them as first drafts since they did not find the time to revise and edit them. Furthermore, effective essay organization, especially preserving unity and coherence, was another challenge the students were faced with in online synchronous timed-writing. Işıl, for instance, emphasized the difficulties she encountered with following words:

“I cannot put my thought down on paper in online exams. There is a given time and we have no chance to do research. Vocabulary is another problem. We cannot go back and review what we have written. It is not effective.”

Sample extracts from other students' responses expressing similar concerns are provided below.

Deniz:

"Time was so limited in online exams. Writing while you are thinking at the same time was very contradicting. It influenced how I conveyed my thought into words. (...)"

Dilek:

There was a time limit, so I could not write my sentences properly. I might have written a sentence at the beginning while I had to write it at the end, or written a sentence that had to be in the body section at the introduction part. Honestly, I could not manage that well. My sentences got scrambled in the end because I panicked to compete the exam in the given time.

Few advantages of synchronous timed-writing were mentioned by one of the students. Tekin advocated that online exams were more reliable sources of information regarding the actual student performance. He compared online exams to home assignments in this regard and said:

I believe that the most effective technique is online exams because we only write what we know about that subject at that time, but when one-week time is given, we can do as much research as we can. We can start the assignment today and finish it at another time. So I do not find it very useful.

Tekin also believed that synchronous online exams improved student writing as higher effort was exerted in preparation for and during such assessment practices. He maintained:

"(...) When the task is hard, you can see your mistakes, your strengths, and you can compare them. So I believe the harder is always more effective."

3.2.Home Assignments

The home assignments were announced and required submission on either the LMS or similarity detection software systems. Some home assignments were due on the same day, whereas some others had one-week submission periods.

High effectiveness with regard to EAP writing assessment was reported for home assignments. The students found this technique of e-assessment as more advantageous when compared to synchronous timed-writing exams. The most influential factor was the absence of time limitations. The students could allocate time for all stages of writing process. They could do prior research on both the content and style of essays. Nevin said:

"Home assignments are definitely better. When we prepare the assignments, and ask 'how to write an essay?', 'In one, three or five paragraphs?', we can check the rules about essay writing."

Dilek explained how she could plan and organize her papers before assignment submission as follows:

"I think home assignments are more effective because I can research about the subject thoroughly and express my thoughts in a more organized way. As I have enough time, I can write clearer and more organized sentences."

The students could also revise and edit their home-assigned papers, which is of critical value in EAP writing. They reported that they could assess their own papers or negotiate their papers with other students in the given time, which enhanced the quality of their papers. Sevgi said:

“In assignments, we have the opportunity to do extensive research. We can discuss our ideas and check our essays later to see if we wrote correctly or not.”

Işıl explained how she edited her essays and used online editing sources before submitting her assignments:

(...) For home assignments, we have a chance to have a look at our essays a few days later to see our mistakes and so on. It is very advantageous in that regard. (...). There are grammar checker programs on the internet. We can check our essays there before submission to see our grammar mistakes.

Another advantageous aspect of home assignments was fair assessment approaches such as some instructors' use of plagiarism detection software systems. The students alleged that this enabled them to be more secure and self-confident in their assignments. For instance, Ahsen said:

“I would prefer assignments over online tests because in online tests we are always under the suspicion of cheating. But when our instructors use plagiarism applications, we can all see the similarity report.”

The duration of home assignments was found to be an important criterion in the efficacy of this e-assessment technique. One of the students, Arzu, believed that long term assignments led to procrastination and eventually last-minute and unsophisticated submissions. She asserted:

“I find long-term assignments ineffective because we always think we have so much time and leave it to the last minute. We cannot write well-written essays then.”

Task complexity was the other drawback of home assignments. Some students reported that the assignments in some courses were too obscure and complicated. Bilge, for instance, criticized some instructors' ignorance of the limitations of distance education, probably referring to weak teacher student interaction, with the following words:

“In the online exams, yes, my performance was restricted, but the assignments were harder for me. In some assignments, the instructors asked embedded questions. I could not achieve the unity in my responses; I could not organize my thoughts and did not know where to start. I could not find any information on the internet, either. In one of the assignments, it took me three days to understand what I had to do. Some instructors forget that we are in distance, not face-to-face education, and behave that way.”

One of the students, Tekin, highlighted that the weakness of home assignments was that they did not reflect the actual skills and knowledge of the students. He expressed his thoughts as follows:

“I do not think that essay writing requires a long time. When we have too much time, we do research from any resource, so I do not find assignments very effective.”

In summary, the findings of the study demonstrated that both synchronous timed-writing exams and home assignments as e-assessment practices in distance education had their own limitations and merits with respect to their effects on the efficacy of the students' EAP writing. When compared, home assignments were found to be more applicable and convenient for students in adhering to the conventions of academic writing. Online timed-writing synchronized with videoconference sessions affected students' emotional reactions and management of cognitive processes in a negative direction.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study investigated the perceptions of a group of undergraduate students majoring in English language and literature program about e-assessment practices during a temporary distance education period with a specific focus on their EAP writing experiences in the assessment of the courses requiring essay writing. Synchronous and timed essay writing and home-assigned essay writing were identified as the two e-assessment techniques EAP writing was involved. The findings indicated the highest student satisfaction with home assignments which had relatively shorter time limitations and which were submitted through plagiarism and artificial intelligence detection software systems. This might be explained with the fact that the use of plagiarism and artificial intelligence detection software systems creates a secured bond between the instructor and the students. Academic integrity of online writing assessment has been questioned by many teachers as it raises questions regarding the authenticity and authorization of the texts written by students (Al-Bargi, 2022). The secured bond alleviates both students' and instructors' stress and concern over the authenticity of student texts.

That most students preferred take-home assignments over synchronous exams due to the opportunity of utilizing online resources and tools to increase the linguistic quality of their writing aligns with prior research with similar findings (Shin et al., 2021; Wong et al., 2022). Preparing their essays in a longer period of time supplied them with the flexibility that the online exams failed to provide. The students could use the temporal advantage of assignments and could employ pre-writing strategies such as planning, freewriting and outlining, and post-writing activities of rereading, revising and editing. The students also had the opportunity of self-assessment and peer feedback in home assignments, which contributed to the improvement of their papers. On the other hand, the cases instructors preferred online timed-writing exams, during which all these processes crucial for effective academic writing were undermined, were not inconsiderable in the present context. This finding lends support to Çelik's (2020) findings which demonstrate that process writing, which is a process-oriented writing approach encompassing the stages of planning, drafting, revising and editing (Hyland, 2003), is undervalued in Turkish higher education.

The weakness of synchronous timed-writing exams principally arose from time limitation, technical problems, and the pressure of being monitored. Under such circumstances, the students had difficulty in dealing with the affective factors and focusing on the task, and their skills and knowledge could hardly be reflected in their writing performance. As Han and Hyland (2019) assert, negative emotions might impede student motivation, reduce the effort they expend and undermine their commitment to attain learning goals. Equally importantly, the students experienced confusion and difficulty while struggling to abide by academic writing conventions and follow the pre- and post-writing activities crucial to effective writing. Earlier research aligns with the present findings by asserting that student concerns over online academic writing focalize on the issues related to time, self-presentation and the genre-specific writing (Goodfellow & Lea, 2005; Şenel & Şenel, 2021). As Wong et al. (2022) argue, instructors as test-setters should develop an understanding acknowledging the potential effects of contextual differences between the traditional assessment and e-assessment on students' reference to resources as well as the length and quality of student texts in online exams. As for the challenges appertaining to task complexity of home assignments, relevant research supports the current findings by pointing out students' potential misunderstanding of writing tasks and possible conflicts over the essence of the task as concerns over EAP assessment (Dunworth, 2008).

Another noteworthy result of the study was that, for both e-assessment practices, teacher feedback was not reported. Teacher/instructor feedback is an essential component of L2 writing development (Hyland & Hyland, 2006). As Gikandi et al. (2011) assert, timely, ongoing and formative assessment feedback and learner support should be integrated into e-assessment so

that it may be appreciated as sufficiently valid and accountable. Relevant literature affirms the efficacy of immediate instructor feedback as a component of assessment in academic writing (Horstmanshof & Brownie, 2011). Şenel and Şenel (2021) studied student perceptions regarding online assessment practices in Türkiye during pandemic-urged distance education in 2019-2020 academic year. They found that the students reported greater satisfaction with e-assessment when they had more frequent interaction with the course instructors.

Following recommendations can be made with reference to the abovementioned results:

- Instructors may consider adopting formative approaches to EAP assessment instead of summative techniques in order to maximize student engagement and minimize the inconveniences of distance education.
- The assessment techniques to be adopted in distance education should be evaluated with regards to their appropriateness for measuring students' academic skills as well as their content knowledge. Besides, the differences between face-to-face and virtual environments should be taken into consideration when assessment types are determined.
- The students should also be provided with timely assessment feedback in order to enhance grading accountability and transparency which will eventually enhance instructor-student relationships.
- The applied measurement and evaluation methods and techniques should be diversified, taking into account their suitability for the relevant field, and alternative contemporary approaches sensitive to individual differences should be followed in addition to traditional methods.
- Student opinions regarding the effectiveness of the applied assessment techniques and the difficulties and disruptions experienced in application should be taken into account, and measures to increase the applicability and reliability of the assessment technique should be taken by instructors.

This study has limitations due to some factors. To begin with, the generalizability of the study results is limited to its specific context. Another limitation has been the reliance of the research data on the participant students' ability to recall and share the details of the subject experience. Also, the weak homogeneity in gender and academic year groups is another limitation that should be noted. Lastly, that the thematic analysis was conducted with a single coder is a methodological drawback for the study. Despite these limitations, this research has been one of the first attempts to reveal EAP-related challenges of e-assessment practices in distance education in L2 philology and literature programs. It intends to provide a deeper insight into EAP writing, EAP assessment and e-assessment practices. Future research is yet required for more extensive and deeper understanding of the factors affecting the efficacy of undergraduate EAP writing in assessment practices in varying contexts and under different circumstances.

REFERENCES

- Akcaoğlu, M. Ö. (2011). *An assessment of academic writing needs of graduate students* (Publication No. 451163) [Master's thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Al-Bargi, A. (2022). Exploring online writing assessment amid Covid-19: Challenges and opportunities from teachers' perspectives. *Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid, 19*. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid2.1>
- AlMarwani, M. (2020). Academic writing: Challenges and potential solutions. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL, (6)*. <https://ssrn.com/abstract=3675952>

- Alostath, K. (2021). *Graduate Students' Challenges in Academic Writing*. [Master's thesis, İstanbul Aydın University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Altınmakas, D., & Bayyurt, Y. (2019). An exploratory study on factors influencing undergraduate students' academic writing practices in Turkey. *Journal of English for Academic Purposes*, 37, 88-103. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.11.006>
- Bacha, N. N. (2002). Developing learners' academic writing skills in higher education: A study for educational reform. *Language and Education*, 16(3), 161-177. <https://doi.org/10.1080/09500780208666826>
- Benson, R., & Brack, C. (2010). *Online learning and assessment in higher education: A planning guide*. Elsevier.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chen, S. Y., & Tseng, Y. F. (2021). The impacts of scaffolding e-assessment English learning: A cognitive style perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 34(8), 1105-1127. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1661853>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çelik, S. (2020). Building critical academic writing skills: The impact of instructor feedback on Turkish ELT graduate students. *TESL-EJ*, 24(3), 1-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1275864.pdf>
- Dunworth, K. (2008). A task-based analysis of undergraduate assessment: A tool for the EAP practitioner. *TESOL Quarterly*, 42(2), 315-323.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fernsten, L. A., & Reda, M. (2011). Helping students meet the challenges of academic writing. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 171-182. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507306>
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & education*, 57(4), 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Goodfellow, R., & Lea, M. R. (2005). Supporting writing for assessment in online learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 261-271. <https://doi.org/10.1080/02602930500063835>
- Hirvela, A., & Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>
- Holmes, B., Waterbury, T., Baltrinic, E., & Davis, A. (2018). Angst about academic writing: Graduate students at the brink. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 11(2), 67-72. <https://doi.org/10.19030/cier.v11i2.10149>
- Horstmanshof, L., & Brownie, S. (2013). A scaffolded approach to discussion board use for formative assessment of academic writing skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 61-73. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.604121>

- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46(1), 53-70. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000036>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>
- Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2012). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualized grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241–1263. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- Karaca, M. & Uysal, H. H. (2021). The development and validation of an inventory on English writing teacher beliefs. *Assessing Writing*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100507>
- Khabbazbashi, N., Chan, S., & Clark, T. (2023). Towards the new construct of academic English in the digital age. *ELT Journal*, 77(2), 207-216. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac010>
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2021). The interplay between academic writing abilities of Dutch undergraduate students, a remedial writing programme, and academic achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(10), 1474-1485. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1726280>
- Kulusakli, E. (2021). An investigation into Turkish EFL learners' academic writing motivation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 93, 165-178.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Nicol, D. (2007). Laying a foundation for lifelong learning: Case studies of e-assessment in large 1st-year classes. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 668–678. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00657.x>
- Perpignan, H., Rubin, B., & Katznelson, H. (2007). 'By-products': The added value of academic writing instruction for higher education. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 163-181. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.05.003>
- Pineteh, E. A. (2014). The academic writing challenges of undergraduate students: A South African case study. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 12-22. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n1p12>
- Romano, F. (2019). Grammatical accuracy in EAP writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 41, 100773. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100773>
- Rowe, A. (2011). The personal dimension in teaching: Why students value feedback. *International Journal of Educational Management*, 25(4), 343-360. <https://doi.org/10.1108/09513541111136630>
- Shin, D., Kwon, S. K., & Lee, Y. (2021). The effect of using online language-support resources on L2 writing performance. *Language Testing in Asia*, 11(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1186/s40468-021-00119-4>

- Singh, M. K. M. (2019). International graduate students' academic writing practices in Malaysia: Challenges and solutions. *Journal of International Students*, 5(1), 12-22. <http://jistudents.org/>
- Stödtberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591-604. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.557496>
- Şenel, S., & Şenel, H. C. (2021). Remote assessment in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 181-199. <https://doi.org/10.21449/ijate.820140>
- Williams, J. (2012). The potential role (s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.007>
- Wong, A. S. C., Lee, J. Y. V., Mosikon, J., Willibrord, O., & Olaybal, D. L. (2022). Online Writing Assessment in the Wake of COVID-19: Insights from the Digital Classroom. *Malaysian Journal of ELT Research*, 19(2). <https://doi.org/10.52696/UZYV6342>
- Zorba, M. G. (2023). Undergraduate Students' Writer's Block in English as an Academic Language: Causes, Coping Strategies Needs. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 1024-1046. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1262440>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

İngilizce akademik yazma kurallarına uymak birçok öğrenci için oldukça zorlayıcı bir deneyimdir (Chen & Tseng, 2019; Fernsten & Reda, 2011; Hirvela & Du, 2013; Horstmanshof & Brownie, 2011; Hyland, 2003; Karaca & Uysal, 2021; Kulusaklı, 2021). Özellikle ikinci/yabancı dilde yazan öğrenciler, yazım kuralları bakımından diller arası farklılıklardan kaynaklanan zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Bacha, 2002; Hyland, 2013). Yazma becerisi, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmesi (Goodfellow & Lea, 2005) ve öğrencilerin genel başarısının büyük ölçüde akademik yazma becerileri tarafından belirlenmesi (Kuiken & Vedder, 2021), değerlendirme uygulamalarında ikinci dilde akademik yazmanın zorluklarının bilimsel olarak incelenmesini gerektirmektedir. Dahası, çevrimiçi öğrenme ortamlarında yazma becerilerinin değerlendirilmesi, birçok öğrenci tarafından sanal sınıflardaki farklı retorik gereklilikler sebebiyle karmaşık ve zorlayıcı olarak değerlendirilmektedir (Goodfellow & Lea, 2005). İlgili alan yazında lisans ve lisansüstü öğrencilerin (Akçaoğlu, 2011; AlMarwani, 2020; Alostath, 2022; Holmes vd., 2018; Singh, 2015) ve lisans öğrencilerinin (Pineteh, 2014) akademik yazma sorunlarına odaklanan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, yabancı dil alan öğrencilerinin uzaktan eğitimde e-değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları İngilizce akademik yazma zorluklarının yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Bu makale, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde bir dönemlik uzaktan eğitim sürecinde bir İngiliz Dili ve Edebiyatı programında kompozisyon yazmayı gerektiren bölüm derslerinin değerlendirilmesi sırasında öğrencilerin İngilizce akademik yazma deneyimlerine dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları ortaya çıkmıştır:

1. Lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sırasında İngilizce akademik yazma e-değerlendirme deneyimlerine ilişkin algıları nelerdir?
 - a. İngilizce akademik yazma açısından e-değerlendirme tekniklerinin algılanan avantajları nelerdir?
 - b. İngilizce akademik yazma açısından e-değerlendirme tekniklerinin algılanan dezavantajları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin doğusunda bulunan bir devlet üniversitesinin İngiliz dili ve edebiyatı bölümünde gerçekleştirilmiştir. Üniversitedeki tüm eğitim faaliyetleri, ilgili akademik dönemde ulusal bir acil durum nedeniyle çevrimiçi olarak verilmiştir. Dersler, Zoom ve Microsoft Teams'in video konferans platformlarında işlenmiş, ayrıca öğrenciler, üniversitenin öğrenme yönetim sistemi (LMS) üzerinden asenkron olarak dersleri takip edebilmişlerdir. Çalışma, bölümün ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören çoğunluğu kız öğrenci (N=11) ve ikinci sınıf (N=8) öğrencisi olmak üzere on iki katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taramasına dayalı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form yedi adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlk üç soruda öğrencilerden çevrimiçi bölüm derslerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimlerine ilişkin izlenimlerini belirtmeleri istenmiştir. Dördüncü ve beşinci sorular, nedenleriyle açıklanmak üzere İngilizce akademik yazmayı ölçmede en etkili ve en az etkili e-değerlendirme tekniklerine ilişkin öğrenci algılarını sorgulamıştır. Altıncı soruda öğrencilerin İngilizce akademik yazma konusunda en çok zorlandıkları e-değerlendirme tekniği yine gerekçeleriyle sorgulanmıştır. Son soru ise öğrencilerin akademik yazma gerektiren derslerde e-değerlendirme tekniklerine dair tercihlerini gerekçeleri ile açıklamalarını talep etmektedir. Araştırma verileri tematik analiz ile çözümlenerek öğrenci cevaplarından elde edilen kodlar ilgili kategori ve temalar altında toplanmıştır.

Bulgular

Görüşme raporları, yapılandırılmış akademik metinlerin yazılmasının gerekli olduğu dersler için öğretim elemanları tarafından benimsenen e-değerlendirme tekniklerinin eş zamanlı süreli-yazma sınavlar ve ev ödevlerinden oluştuğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, uzaktan eğitimde e-değerlendirme uygulamaları olarak hem eş zamanlı süreli-yazma sınavlarının hem de ev ödevlerinin, öğrencilerin İngilizce akademik yazma yeterliliği üzerindeki etkileri açısından kendi sınırlamaları ve yararları olduğunu göstermiştir. Ev ödevlerinin zaman sınırlamasının olmayışı, ön hazırlık ve araştırma yapma olanağı sunması, yazma öncesi (planlama, taslak oluşturma) ve yazma sonrası (gözden geçirme, düzenleme) süreçlerin uygulanabilirliği gibi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda akademik yazım kurallarına uyulması açısından daha uygulanabilir ve uygun olduğu görülmüştür. Ev ödevlerinin öğrenciler tarafından tartışılan dezavantajları ise süre sınırlandırması esnek olan ödevlerde erteleme davranışının artması ve bu sebeple son dakikalarda teslim edilen ödevlerin kalitesinin düşük olması, bazı ödevlerde içeriğin fazla belirsiz ve karmaşık sunulması ve ödevlerin öğrenci performansını gerçek anlamda ortaya koymaması olarak belirlenmiştir. Video konferans oturumlarıyla senkronize edilen çevrimiçi süreli-yazma sınavlarının ise ev ödevlerinin sunduğu olanakların başta süre sınırlandırması olmak üzere uzaktan eğitime dair zorluklar ile sınırlandırılması sebebiyle öğrencilerin duygusal tepkilerini ve bilişsel süreçlerin yönetimini olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Birçok öğrenci, eşzamanlı sınavlar esnasında yüksek kaygı, stress, yüksek heyecan ve bu duyguların varlığından dolayı konsantrasyon ve odaklanma eksikliği yaşadığını bildirmiştir. Senkron zamanlı sınavların bir diğer önemli dezavantajı ise teknik sorunlar olmuştur. Birçok öğrenci, Zoom ve LMS platformlarının çok karmaşık ve senkronize olmayan kullanımı sonucunda ödevi verilen sürede tamamlayamadığını belirtmiştir. Süre sınırlaması altında yazmanın olumsuz etkilediği alanlardan biri de yazma öncesi ve sonrası aşamaların etkili yönetimi olmuştur. Ayrıca, metnin organizasyonu, anlam bütünlüğü ve bağlılığı gibi konular, öğrencilerin çevrimiçi süreli sınavlarda zorlandıkları diğer alanlar olarak belirtilmiştir. Çevrimiçi sınavlara dair dile getirilen tek olumlu özellik, dış kaynaklara dayalı yazımı en aza indirmesi sebebiyle öğrencilerin gerçek performansını ortaya koyması ve daha zorlayıcı olması sebebiyle daha etkili öğrenme sağlaması olarak göze çarpmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, en yüksek öğrenci memnuniyetini intihal ve yapay zeka algılama yazılım sistemleri aracılığıyla sunulan ve nispeten daha kısa süre sınırlamaları olan ev ödevlerinde göstermiştir. Çoğu öğrencinin, yazılarının dil kalitesini artırmak için çevrimiçi kaynakları ve araçları kullanma fırsatı nedeniyle eşzamanlı sınavlar yerine ev ödevlerini tercih etmesi, benzer bulgular sunan önceki araştırmaları desteklemektedir (Shin vd., 2021; Wong vd., 2022). Makalelerini daha uzun sürede hazırlamak, öğrencilere çevrimiçi sınavların sağlayamadığı esnekliği sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenciler ev ödevlerinde öz değerlendirme ve ekran geri bildirimini yapma fırsatı elde edebilir, bu fırsat yazılarını geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Öğrencilerin çevrimiçi akademik yazmaya ilişkin endişelerinin kaynağının ise zaman kısıtlaması, teknik problemler ve izlenme baskısı olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, zaman, etkili ifade ve türe özgü yazmaya dair zorluklardan kaynaklandığı yönünde bulgular sunan araştırmalar ile uyum göstermektedir (Goodfellow & Lea, 2005; Şenel & Şenel, 2021). Değerlendirme sürecini yönetme rolünde olan öğretim elemanlarının, geleneksel değerlendirme ile e-değerlendirme arasındaki bağlamsal farklılıkların öğrencilerin kaynaklara referansı ve çevrimiçi sınavlardaki öğrenci metinlerinin uzunluğu ve kalitesi üzerindeki potansiyel etkilerini kabul eden bir anlayış geliştirmeleri gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretim elemanları, öğrenci katılımını en üst düzeye çıkarmak ve uzaktan eğitimin zorluklarını en aza indirmek için özetleyici teknikler yerine İngilizce akademik yazma becerilerinin değerlendirmesine yönelik biçimlendirici yaklaşımları benimsemeyi düşünebilirler.
- Uzaktan eğitimde uygulanacak değerlendirme teknikleri, öğrencilerin alan bilgileri kadar akademik becerilerini de ölçmeye uygunluğu açısından değerlendirilmelidir. Ayrıca değerlendirme türlerinin belirlenmesinde yüz yüze ve sanal ortamlar arasındaki farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencilere, notlandırma güvenilirliği ve şeffaflığını artırmak ve nihayetinde öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmek için zamanında değerlendirme geri bildirimini sağlanmalıdır.
- Uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ilgili alana uygunluğu gözetilerek çeşitlendirilmeli, geleneksel yaklaşımların yanı sıra çağdaş ve bireysel farklılıklara duyarlı alternatif yaklaşımlar takip edilmelidir.
- Uygulanan ölçme tekniklerinin etkililiği ve uygulamada yaşanan güçlükler ve aksaklıklara dair öğrenci görüşleri dikkate alınmalı, ölçme tekniğinin uygulanabilirliğini ve güvenilirliğini artırıcı önlemler öğretim elemanları tarafından alınmalıdır.

APPENDIX

Interview Questions

1. Which evaluation tools were used in the midterm exams of the courses you took via distance education in the 2022-2023 spring semester?
- 2.. Please give brief information about your midterm exams that required writing essays/articles/summaries etc. in English in the 2022-2023 spring semester.
3. Please evaluate your writing experience in midterm exams that required writing essays/articles/summaries etc. in English in the 2022-2023 spring semester.

4. Which e-measurement method (homework, online exam, project, etc.) do you find most effective in measuring your English academic writing skills? Explain with reasons.
5. Which e-measurement method (homework, online exam, project, etc.) do you find most ineffective in measuring your English academic writing skills? Explain with reasons.
6. Which e-measurement method (homework, online exam, project, etc.) did you find most difficult when using your English academic writing skills? Explain with reasons.
7. Which of the e-assessment tools do you prefer in the evaluation process of courses that require you to use your English academic writing skills? Explain with reasons.

Frankofon Afrika Ülkelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Gereksinimlerinin Analizi

Analysis of Educational Needs of Teachers Serving in French-Speaking African Countries

Oktay Cem Adıgüzel¹, Rıdvan Elmas², Derya Atik Kara³, Merve Adıgüzel Ulutaş⁴, İrem Nur Akkan⁵

¹Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, ocadiguzel@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-7985-4871>)

²Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, relmas@aku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7769-2525>)

³Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, dakara@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-6890-030X>)

⁴Araş. Gör., Gazi Üniversitesi, merveadiguzel@gazi.edu.tr , (<https://orcid.org/0000-0003-2462-0231>)

⁵Araş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, iremnur.gursoy@omu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3905-2951>)

Geliş Tarihi: 30.08.2023
14.03.2024

Kabul Tarihi:

ÖZ

Frankofon Afrika ülkelerinde eğitim gereksinimlerinin yönetici ve öğretmen görüşleri ile belirlenmesi Frankofon eğitim sisteminin uygulamadaki durumunun anlaşılması bakımından önemlidir. Bu çalışmada da Frankofon Afrika bölgesindeki özel eğitim kurumlarında aktif olarak görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin mevcut eğitim süreçlerine yönelik görüşleri temelinde eğitim sorunları ve gereksinimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada veriler nitel veri toplama araçlarından odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Frankofon 18 Afrika ülkesinden 47 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplanan 47 katılımcının 27'si ilgili ülkelerdeki özel okullarda görev yapan yöneticilerden, 20'si ise okullarda öğretmen olarak görev alan yerel katılımcılardan oluşmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Odak grup görüşmeleri Mali'de gerçekleştirilen çalıştay sürecinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA nitel analiz programıyla betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen eğitimi, uygulamadaki farklılıklar, çok dilli programlar gibi çeşitli sorun alanları ortaya çıkmış ve eğitici eğitimlerinin en önemli gereksinim alanlarından biri olduğu, özellikle öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının geliştirilmesi yönünde eyleme geçilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci merkezli eğitimin gerekliliği ön plana çıkmıştır. Öğrenci merkezli eğitimin yaygınlaşmasında ülkelerde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bir engel olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Frankofon Afrika ülkeleri, eğitim gereksinimleri, öğretmen yeterlilikleri

ABSTRACT

The determination of needs within the educational processes of Francophone African countries, as ascertained from the viewpoints of administrators and teachers, is crucial for comprehending the practical

implementation of the Francophone system. This research endeavors to identify educational problems and needs on the basis of the opinions of the administrators and teachers who are actively working in private education institutions in the Francophone African region. Aligned with the study's objectives, a series of focus group interviews were undertaken to elucidate the perspectives of teachers and administrators, thereby uncovering their respective needs. The sample consists of 47 administrators and teachers from 18 African countries working in a French-medium schools. Out of the 47 participants, 27 were administrators and 20 were local teachers working in private schools in their respective countries. Semi-structured focus group interviews were conducted to collect data. The research data were collected through face-to-face interactions during a workshop in Mali. Descriptive analysis techniques were employed to analyze the data using the MAXQDA software. The research outcomes indicate that various problem areas such as teacher education, differences in practice, multilingual programs have emerged, and teacher training is a critically important domain requiring attention, specifically enhancing teachers' professional knowledge, skills, values, and attitudes. The research also emphasized the significance of student-centered education. It was found that high-stakes examinations implemented in these countries impede the widespread adoption of student-centered educational practices.

Keywords: French-speaking Africa, education needs, teacher competencies

GİRİŞ

Ülkelerin ekonomik büyüme ve kalkınması, refah seviyesinin artırılması ile kaliteli insan kaynağının yetiştirilmesinde büyük önem taşıyan eğitim-öğretim, tüm boyutları ile toplumların şekillenmesinde etkili olmaktadır (Ballantine vd., 2021; Durkheim, 2016). Eğitim programlarının dinamik yapısı, ulusal ve küresel ihtiyaçlara dönük bireylerin gelişimi, kültürel mirasın aktarımı, siyasal ve ekonomik işlevlerin üzerinde çalışmalar yapılmasını ve eğitimin daha nitelikli hale getirilmesini önemli kılmaktadır (Sahlberg, 2006). Nitelikli eğitim, bireylerin becerilerini ve yeteneklerini geliştirerek topluma katkı sağlamalarını ve iş gücünün niteliğini arttırarak yaratıcı fikir ve teknolojilerin gelişmesini sağlamakta (Riddell & Song, 2011), bireylerin, toplumu ve toplumun sorunlarını daha iyi anlamalarına ve çözüm üretmelerine yardımcı olmaktadır (World Bank, 2018; UNESCO, 2015). Eğitim çalışmalarının pek çoğu güncel gelişmeleri takip etmeyi ve yeni yüzyılın gerektirdiği becerileri eğitimle bütünleştirmeyi içerse de eğitimin niteliğinin arttırılması süreci bununla sınırlı olmamaktadır. Hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimler ile öğretmenlik becerileri geliştirilmeye çalışılsa da genellikle teorik eğitimler biçiminde gerçekleştirilen öğretmen eğitimi programlarının etkisi de sınırlı kalmaktadır. Alanyazın incelendiğinde eğitimin niteliğinin artırılmasında; etkili öğretmen eğitimleri, beceri odaklı öğretim programları, öğretim teknolojilerinin kullanımı, öğretim materyallerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, öğretimde sosyokültürel bağlamın kurulması ile güvenilir ve geçerli ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gibi konuların öne çıktığı görülmektedir (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022; Kurt, 2021; Madani 2019; Kim vd., 2019). Tüm bu konu başlıklarının dayandığı yapı ise bilimsel yollarla tespit edilmiş eğitim gereksinimleridir. En genel anlamda eğitimde kalitenin sağlanması ve özelden öğretim programlarının yeniden yapılandırılması için öncelikli olarak mevcut eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretmenlere ve yöneticilere bu gereksinim alanlarıyla ilgili farkındalık kazandırılması gerekmektedir (Bueno, 2018; Adıgüzel, 2016; Doğanay vd., 2014; Kılıç, 2010).

Eğitimde gereksinimlerin belirlenmesi sürecinde birey ve toplumun ihtiyaçları ile ilgili bilim alanındaki güncel gelişmeler merkeze alınmaktadır. Eğitim programlarının etkili olabilmesinin en önemli unsurlarından biri ise bu gereksinimlerin bilimsel yöntemler ile belirlenerek içeriklerin ve yöntemin bu gereksinimler kapsamında yapılandırılmasıdır. Bu nedenle gereksinim belirleme süreci, kapsamlı incelemelerin gerçekleştirilmesini, sadece içeriğe dönük değil aynı zamanda yönetime ve değerlendirmeye dönük unsurların da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Yapılan çalışmalar eğitim gereksinimlerinin bölgesel ve toplumsal olarak farklılaşabildiğini göstermektedir (Akar, 2007; Washburn vd., 2001). Toplumsal dinamiklerin, eğitim sistemlerinin ve bireysel özelliklerin farklı olduğu durumlarda bu gereksinimlerin

değişkenlik göstermesi de olağandır. Günümüz bağlamında, öğrenme araç ve içeriklerinin oldukça çeşitlenmesi ile birlikte, öğrenmeyi öğrenme becerilerinin öne çıkması, eğitimcilerin kendi öğrenme gereksinimleri doğrultusunda bir eğitim programını takip edebilmelerine imkan sağlamıştır. Bu nedenle statik bir yapıda sunulan içerik yerine dinamik ve esnek programlar eğitici ihtiyaçlarına daha uygun bir çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte, ülkelerin kültürel ve sosyal farklılıkları, benimsenen öğretim uygulamalarını da yakından etkilemektedir (Li, 2003). 21. yüzyıl becerilerine bakıldığında da, sosyal ve kültürler arası becerilerin varlığı göze çarpmaktadır (Battelle for Kids, 2019). Bu nedenle bazı ülkelerdeki eğitimciler daha yapılandırılmış programları tercih ederken bazı ülkelerde de eğitimciler daha özerk olarak sorumluluk üstlenmekte ve gereksinimleri doğrultusunda kendi kariyer gelişim programlarını yapabilmektedirler.

Türk eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde de alanyazında yer alan çeşitli beceri çerçeveleri temelinde hazırlanan eğitimler olsa da, öğretmen eğitiminde ağırlıklı olarak bilişsel becerilerin geliştirilmesinin merkeze alındığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin üst bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile mesleki değerlerinin geliştirilmesinde oldukça sınırlı kaldığı gözlemlenen eğitim hizmetlerinin önemli bir eksiklik olarak nitelendirilmesi yanlış olmayacaktır. Özellikle öğretmenler aracılığı ile öğrencilere kazandırılması beklenen duyuşsal özellikler ve değerler dikkate alındığında öğretmenlerin kapsamlı ve uygulama temelli eğitimlere yönelik ihtiyaçları daha büyük önem kazanmaktadır. Türkiye’de 21. yüzyıl beceri modeli incelendiğinde bilişsel ve üstbilişsel becerilerin yanı sıra 11 temel değer de öne çıktığı görülmektedir (Türel vd., 2023). Bu nedenle, gereksinimler belirlenirken sadece bilişsel özellikler temelinde değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal beceriler bağlamında da öğretmenlerin gelişim alanlarını destekleyen tasarımlar dikkate alınmalıdır.

Sosyo-kültürel bağlam birçok davranış biçimlerini içinde barındırmaktadır. Öğretmenler de bu bağlamda eğitim sisteminin bir paydaşı ve öğretim sürecinin yürütücüsü olarak sorumluluk üstlenmektedirler (Yaman vd., 2022). Teorik olarak ortaya konulan ve ideal olanın uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikli eğitiminin gerçekleşmesinde belirleyici rol oynadıkları tartışılmaz bir gerçektir (Amtu vd., 2020). Öğretmenler, öğretim programlarını ve kaynaklarını öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenleyebilmektedirler. Aynı zamanda da öğretim sürecinde yapılacak olan tüm değişikliklerin başarılı olması yine büyük ölçüde öğretmenlerin sorumluluğundadır (Biesta & Tedder, 2016; Lopes Cardozo, 2015; Kirk & MacDonald, 2010). Bununla birlikte öğrenme gereksinimlerini uygunluk, eşitlik ve verimlilik bakımından değerlendirme görevi yine öğretmenlerde ve yöneticilerdedir. Bu bağlamda da öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Güncelliğini koruyan bir konu olması sebebiyle de öğretmen mesleki yeterlikleri ve öğretmen kalitesine yönelik çalışmalar alanyazında yoğun bir şekilde yer almaktadır (Kleinsasser, 2014). Özellikle 21. yüzyılın getirisi olarak teknolojik, ekonomik ve politik değişimler, eğitim alanında da reform gereksinimini gündeme getirmiş ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasını zorunlu kılmıştır (Yue ve Ji, 2020). Caena (2014)’e göre öğretmenler örtük ve açık bilgi, uygulama bilgisi ve bilişsel düşünme becerisi yeterliklerine sahip olmalıdır. Selvi (2010) öğretmen yeterliklerini alan, araştırma, program, yaşam boyu öğrenme, sosyo-kültürel, duygusal iletişim bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) ve çevre yeterlikleri olarak ayırmıştır. Genel olarak ise öğretmen yeterlikleri alan, pedagoji ve kültürel yeterlikler olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Bansal & Tanwar, 2021). Tüm bu yeterlikler öğretmenlerin ve doğrudan eğitimin kalitesinin iyileştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca bu yüzyılın gerektirdiği yeterliklere sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarının artmasına (AACTE, 2010) ve geleceğe daha iyi bir şekilde hazırlanmalarına katkı sağlayacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi ve artırılması için yine öğretmenlerin mevcut durumlarının bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenler uygulanan öğretim programları ile programların tasarımı ve iyileştirilmesi, yönetici ve öğretmen durumları, öğrenci gereksinimleri, öğretim materyalleri ve sosyokültürel yapı hakkında birincil bilgi sahibidirler. Bu nedenle yöneticilerin ve öğretmenlerin

görüşleri eğitim süreçlerinin mevcut durumunun ortaya konması, eğitim politikalarının şekillenmesi ve geliştirilmesinde önemli olacaktır.

Daha önce vurgulanan toplumsal farklılıklar, ülkelerin mesleki yeterlik alanlarını belirleme sürecinde de farklılaşmalarına neden olmaktadır. Her ne kadar küresel gelişmeler ortak bazı hususları öne çıkarsa da alan veya pedagojik yeterliklerin durumu, önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Örnek olarak Anglosakson ve Frankofon anlayışa sahip eğitim sistemlerinde benimsenen paradigmlar farklılaşmaktadır. Avrupa ile birlikte Afrika ve Kuzey Amerika'nın önemli bir bölgesini etkisi altına alan Frankofon sistemde öğretmen yeterlikleri; alan ve yöntem bilgisi, Fransızca'yı öğretimde etkin bir şekilde kullanma, öğretme ve öğrenme durumlarını bireysel farklılıkları dikkate alarak oluşturma, uygulama yapma ve yönetme, öğrencilerin öğrenme ve sosyalleşme süreçlerini teşvik eden bir çalışma düzeni oluşturma ve öğrencilerin ilerlemesini ve kazanımlarını değerlendirme yer almaktadır (MEN, 2021). Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen mesleki yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler boyutlarında ele alınmıştır (MEB, 2017). Ortak noktalar olmakla birlikte her ülkede önceliklenen farklı durumlar söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle bu konu dikkate değer bir konu olup son yıllarda eğitim uzmanları, eğitim sistemlerine yenilikler getirmek, eğitimde niteliği artırmak ve farklı ülkelerdeki eğitim durumlarını karşılaştırmak amacı ile eğitim sistemlerinin incelenmesine yönelik çalışmaları hızlandırmışlardır (Aslam-Orkun vd., 2019). Genel olarak çalışmalarda, farklı eğitim sistemlerinin avantajları ve dezavantajları tartışılmış, aksayan ve güçlü yönler gibi çeşitli özellikler de ortaya çıkarılmıştır (Danhier & Martin, 2014; Giménez vd., 2019).

Bu çalışmada da Frankofon Afrika ülkelerinde eğitim süreçlerine ilişkin bir araştırma yürütülmüştür. Afrika'nın birçok ülkesinde Fransız eğitim sisteminin etkisi görülmekte ve bu eğitim politikalarına yansımaktadır. Fransa'nın yayılmacı politikalarıyla Afrika ülkelerinin eğitim sistemleri üzerinde yoğun bir etkisi olmuştur. Her ne kadar 1990'lı yıllardan sonra Fransızca ikinci dil olarak yaygınlaşmaya başlamış olsa da (Woolman, 2001) günümüzde resmi dil olarak Fransızca'yı kullanmaya devam eden Frankofon Afrika ülkeleri bulunmaktadır.

Fransa'daki okulların yapılanması Türkiye'deki sisteme benzer olarak; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Okulöncesi eğitim zorunlu değildir. Ancak zorunlu olmasa da 3 yaşından sonra çocuklar genellikle anaokuluna gitmektedirler (Eurydice, 2023). İlköğretim genel olarak beş sınıf düzeyinde uygulanmaktadır. Öğrenciler ilkokulu bitirdikten sonra ise merkezi bir sınava tâbi tutulmaksızın ortaöğretim kademesinde eğitime devam edebilmektedirler. Ortaöğretim kademesi ikiye ayrılmaktadır. Birinci (I.) kademe dört yıllık, ikinci (II.) kademe ise üç yıllık bir eğitimi kapsamaktadır. Ortaöğretimde öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirmeler yapılmaktadır (Şahenk, 2009). Ortaöğretimden sonra öğrenciler Bakalorya (BAC) sınavına girmektedirler. Ülke genelinde yapılan BAC sınavının genel, teknik ve mesleki olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Sınav içeriği açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin cevapları bir komisyon tarafından değerlendirilmektedir. Öğrenciler bu sınav ile ortaöğretime başarılı bir şekilde bitirdiğini belgelemekte ve sınav sonucunu yükseköğretime geçişte kullanabilmektedir (Ergun, 2013). Yükseköğretimde eğitime devam eden öğrenciler ise 2 yıllık ön lisans veya 3 yıllık lisans programlarını tercih edebilmektedirler. Fransız eğitim sistemindeki bu şema Frankofon Afrika ülkelerinde de genellikle benzer şekilde uygulanmaktadır. Frankofon Afrika ülkelerinin bazılarında 50'ye yakın yerel dil bulunmaktadır. Ülkeler arasında sosyo-kültürel açıdan da pek çok farklılık bulunmaktadır. Ancak bu ülkelerin gelişimi ve refah seviyelerinin artırılması adı altında eğitimle ilgili kararlarda Fransız etkisi hala sürmektedir. Var olan çeşitliliği de kapsayacak şekilde eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla eğitim-öğretim süreçlerinin nasıl uygulandığının bilinmesi, var olan sorunlar ve eksikliklerin ortaya çıkarılması ve farklılıkları içerecek bakış açılarına sahip olunması gerekmektedir. Halihazırda mevcut sisteme dair bazı çalışmalar bulunmaktadır (Christiansen & Bertram, 2019; Higgs, 2012; Mandyata vd., 2023). Bunlar arasında, Tessitore (2019) çalışmasında, eğitim-öğretim sürecinde öğretmen yetiştirmede ve özel

okul/devlet okulu ayırımındaki sorunlara değinmiştir. Ona göre dezavantajlı gruplar bazen diploma veya sertifika bile almamış öğretmenlerden ders almaktadır ve bu eğitimin niteliğini düşürmektedir. Ancak ebeveynlerin devlet okulundaki kalabalık sınıflardan şikayetçi olması sebebiyle çocuklarını düşük fiyatlı özel okullara göndermelerini de doğru bulmamaktadır. Çünkü bu okulların eğitim-öğretim açısından olumlu bir etki yaratıp yaratmadığı da belirsizdir. Uganda'da ise öğretmen yeterlilik programına katılan öğretmenlerin, yansıtıcı uygulayıcılar yaratmanın önemini anlamış oldukları ancak programlarda yansıtmaya yer verilmediği belirtilmiştir (Akyeampong vd., 2013). Diğer bir örnek çalışmada da Dünya Bankası'nın desteğiyle Nijerya eğitim sistemine yönelik 2000 yılında gerçekleştirilen bir analiz verilebilir. Bu çalışmada eğitim ile ilgili sorunlar genel olarak ortaya konmuş, acil dikkat edilmesi gereken noktalar arasında altyapı eksikliği ve mevcut binaların rehabilitasyonu, insan kaynaklarının geliştirilmesi, sistemde erişim ve eşitlik, kalite, finansman mekanizmaları, okuryazarlık ve halk eğitimi, programların uygunluğu, yükseköğretimde tarikatların varlığı ve toplu kopya eylemleri olduğu vurgulanmıştır.. Buna karşın bu çalışmada genel olarak, eğitim programlarının Nijerya'nın ve uluslararası alanın değişen gereksinimlerine ne kadar uygun olduğu konusu ciddi bir şekilde ele alınmamış olduğu da vurgulanmaktadır (Moja, 2000).

Değinilen tüm bu hususlar, eğitimin sisteminin temel paydaşı olan öğretmenlerin eğitim kurumlarının merkezinde olduğunu ve öğretim programlarının asıl uygulayıcısı olduklarını öne çıkarmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin de doğru tespit edilmesinin eğitim sisteminin tüm unsurlarına olumlu katkı sağlayabileceği açıktır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile her ne kadar farklı eğitim sistemleri analiz edilmeye çalışılsa da bu çalışmaların genellikle doküman incelemesi ile sınırlı kaldığı ve formal bilgilerin karşılaştırıldığı formlarda sunulduğu görülmektedir. Özellikle son yıllarda, Türkiye ile Afrika kıtası arasında artan ekonomik, politik işbirliği eğitim alanına da yansımış ve öğrenci değişim programları ile özellikle lise ve yükseköğretim düzeyinde öğrenci değişimi hızlanmıştır. Bununla birlikte mevcut konjonktürel unsurlar nedeniyle göç hareketlerinin artmasıyla Türkiye Afrika kıtası ülkelerinden de belirli sayılarda göç almaya devam etmektedir. Afrika kıtasında geçmiş yüzyıl sömürge politikalarının etkisi ile frankofon anlayış ise oldukça yaygındır. Ulusal alanyazınımızda ise bu bölge yeterince tanınmamakta ve sınırlı sayıda araştırma ile bu bölgeler analiz edilmeye çalışılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında Frankofon Afrika bölgesinde görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinin mevcut eğitim süreçlerine yönelik görüşleri belirlenerek eğitim sorunları ve öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saha verileri ile incelenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma ile aynı zamanda Afrika kıtasındaki ülkelerin kendi bağlarına özgü, ortaklaşan ve ayrışan eğitim sorunlarına dikkat çekilerek genel bir karşılaştırma yapılması da amaçlanmıştır.

Araştırma Afrika bölgesinden toplanan saha verileri üzerinden gerçekleştirilmesi ve 19 Afrika ülkesini birarada inceleme fırsatı göstermesi bakımından özgün değer kazanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin ortaya konması ve gereksinimlerinin belirlenmesi için veriler nitel veri toplama araçlarından odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Betimsel bir araştırma olarak tasarlanan çalışma kapsamında bir sistemde var olan olgu ve olayların betimlenmesi ve derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Fransızca konuşan 18 Afrika ülkesinden 47 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen çalıştay organizasyonu ile Frankofon Afrika ülkeleri olarak nitelendirilen bu ülkelerin tamamına yakını araştırma kapsamında biraraya getirilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplanan 47 katılımcının 27'i ilgili ülkelerde okullarda

görev yapan yöneticilerden, 20'si ise okullarda öğretmen olarak görev alan yerel katılımcılardan oluşmuştur. Çalışma grubunda öğretmen ve idarecilerin bulunması araştırmada ele alınan süreçlerin farklı bakış açılarından incelenmesini sağlamıştır. Ayrıca veri kaynakları karşılaştırılarak bulguların tutarlılığının sağlanması amaçlanmıştır. Çalışma grubu ile ilgili sayısal bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmanın Katılımcıları*

Ülke Adı	Katılımcı
Burkina Faso	2
Burundi	2
Cibuti	2
Çad	2
Ekvator Ginesi	3
Fildişi Sahili	3
Gabon	2
Gine	3
Gine-Bissau	2
Kamerun	4
Kongo Demokratik	3
Kongo	1
Madagaskar	3
Mali	3
Nijer	4
Senegal	3
Togo	2
Tunus	3
Toplam	47

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, grup içerisindeki etkileşimlere dayalı olarak bir konu hakkında derinlemesine inceleme yapılması esasına dayanır. Bu kapsamda odak grup görüşme sorularının hazırlanması için öncelikle araştırmacılar tarafından Frankofon Afrika ülkesinin eğitim sistemleri ve sorunları hakkında bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taramasının ardından kuramsal çerçeve, araştırmanın amacı ve araştırma soruları dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu, eğitim bilimleri alanında görev yapan doktora ünvanına sahip iki uzman tarafından incelenerek geri bildirim sağlanmış ve sorulara son hali verilmiştir. Odak grup görüşme soruları; okul sistemine ve öğretim programlarının amaçlarına ilişkin sorun ve beklentiler; ders türleri ve ders içeriklerine dönük sorun ve beklentiler; eğitim ortamları ile öğrenme-öğretme süreçlerine dönük sorun ve beklentiler ile ölçme-değerlendirme sürecine yönelik sorun ve beklentiler başlıklarından oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Mali'de gerçekleştirilen çalıştay sürecinde yüz yüze toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri için dört masa oluşturulmuştur. Bu masalar:

- A Masası: Tunus Kamerun, Ekvator Ginesi, Burundi,

- B Masası: Mali, Fildişi, Madagaskar, Cibuti
- C Masası: Nijer, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Gine, Burkina Faso, ÇAD
- D Masası: Senegal, Gabon, /Kongo, Gine Bissau, Togo olarak belirlenmiştir.

Odak grup görüşmeleri sürecinde her masada bir çevirmen, Fransızca konuşan bir moderatör ve not alan yardımcı personel yer almıştır. Moderatörler, araştırma yöntemlerine hâkim, lisansüstü öğrenim gören, iyi düzeyde Fransızca konuşanlardan oluşturulmuştur. Moderatörlere, odak grup görüşmelerinden önce, görüşme tekniği ve görüşmenin içeriği üzerine eğitim verilmiştir. Odak grup görüşmeleri sırasında araştırmacılar düzenli olarak bu dört masa oturumlarına katılarak sürecin önemli bir parçası olmuşlardır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, oturum konularına paralel olacak şekilde ve ilgili ülkelerin hem var olan durumunu hem de eğitim sorunlarını ve gereksinimlerini ortaya koyacak biçimde betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Analiz sürecinde MAXQDA programından yararlanılmıştır. Çalıştay sırasında toplanan ve kayıt altına alınan veriler programa aktarılmış ve verilerin anlaşılması amacıyla okuma süreci gerçekleştirilmiştir. Okuma sürecinin ardından veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlanan veriler birbiriyle ilişkilendirilerek kategoriler haline getirilmiş, alt temalar ve temalar altında toplanmıştır. Bu sürecin ardından diğer bir araştırmacı tarafından analiz süreci kontrol edilmiş, kodlamalar ve kategorilerin alt tema ve temalarla uyumu incelenmiştir. Yapılan incelemeye dayalı olarak uyuşmayan ve örtüşen veriler dikkate alınmış ve analize son hali verilmiştir. Analizi tamamlanan veriler doğrudan alıntı ve görsellerle raporlanmıştır. Doğrudan alıntılarda, veri analizinde yararlanılan analiz programının atadığı satır numaraları verinin sonunda (örn. *Oturum 1, Konum 3*) konum olarak belirtilmektedir.

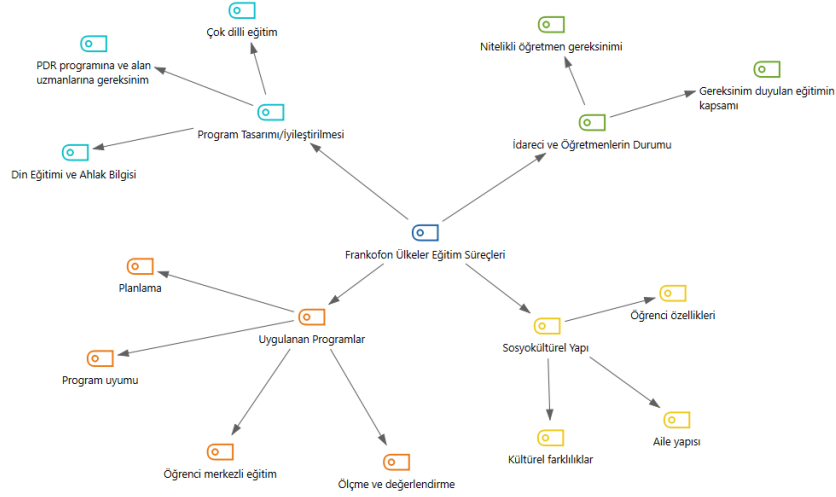
Araştırmanın tutarlılığı ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik olarak, veriler birden fazla uzman tarafından değerlendirilmiş ve kodlamaya yönelik geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Araştırmanın transfer edilebilirliği ve teyit edilebilirliğine yönelik olarak ise araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular “Uygulanan Programlar”, “Program Tasarımı/İyileştirilmesi”, “İdareci ve Öğretmenlerin Durumu” ve “Sosyokültürel Yapı” temaları altında sunulmuştur (Şekil 1).

Şekil 1

Tema ve Alt Temalar

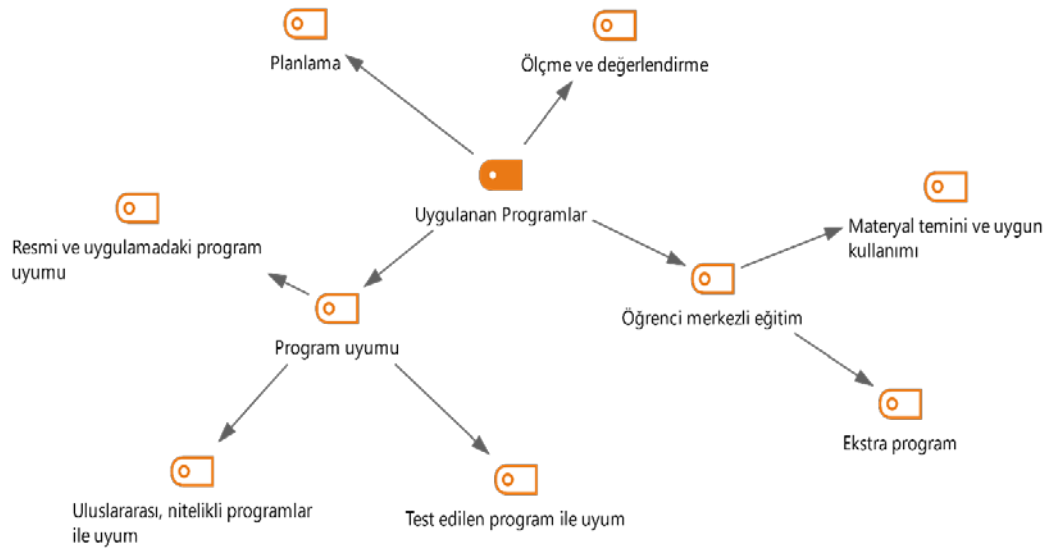


3.1. Uygulanan Programlar

Uygulanan Programlar teması “Planlama”, “Program uyumu”, “Öğrenci merkezli eğitim” ve “Ölçme ve değerlendirme” alt temalarından oluşmaktadır. Bu tema altındaki bulgular, ülkelerin eğitim sistemlerindeki programların uygulama sürecini, bu süreçte yaşanan sorunları ve olması beklenen duruma dair beklentileri içermektedir.

Şekil 2

Uygulanan Programlar Teması ve Alt Temaları



Planlama: Planlama ile ilgili gereksinimlere bakıldığında okul içi görev ve sorumluluklar, yıllık planlar ile ders saatleri ve teneffüs saatlerine dair düzenlemeler yapılması konuları ön plana çıkmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ülkelerin birçoğunda devletin bir zorunluluğu olmasa da alışlagelmiş bir şekilde dersler blok olarak uygulanmaktadır. İki ders arasında 5 dakika sadece öğretmen arası verilmektedir. Pedagojik olarak derslerin 40 dk, teneffüslerin 10 dk olacak şekilde planlanması sağlanmalıdır. Bunun için okulların kurumsal yapılanması, nöbet çalışmaları vb detaylı bir şekilde planlanmalıdır. (Oturum 1, Konum 3)”

“Resmi müfredatın uygulanış teamülündeki ders saat süreleri çok az. Devlet müfredattan çıkartma yapılmadan ekleme yapılmasına izin veriyor. Bunun için müfredatı esnek olan ülkelerin haftalık ders programları bilimsel olarak ele alınıp yapılandırılmalıdır. (Oturum 1, Masa 3)”

Ders saatleri ile ilgili sorunlar çeşitli ülkelerde programların yoğunluğundan, yerel müfredatlarda değişiklik yapılmasına izin verilmemesinden ve programa farklı dersler ekleme isteğinden kaynaklanmaktadır. Bu konuda sorun yaşayan ülke sayısı çok olmakla birlikte bazı ülkelerde ise daha esnek bir program yapısıyla düzenlemeler yapılabilmektedir. Konuyla ilgili şu görüşler belirtilmiştir:

“Ülke milli eğitimlerinde bir ders tanımlı değilse bunu özel okulların kendi programlarına eklemesi bazı ülkelerde esnek bazı ülkelerde ise izne bağlı ve esnek değildir. Esnek olmayan ülkelerde belirli bir limit dahilinde (bu da çok az olabiliyor) eklenebilmektedir. (Oturum 1, Konum 3)”

“Demokratik Kongo Cumhuriyeti haftalık 36 saat ders vermektedir. Ülke programına uymak kaydıyla ders programları ve içerikleri ile oynamak mümkündür. Resmi müfredatta günlük 6 ders saati yapılıyor (tüm kademelerde) biz buna ek olarak 2 saat ekliyoruz. (Oturum 1, Konum 3)”

“Yerel müfredatı takip ediyoruz. Bizim müfredata eklediğimiz dersler devlette yok. Yeteri esneklik yok, istenilen ders eklenemiyor ve ders saatlerinde değişiklik yapmak sıkıntı. (Oturum 1, Konum 3)”

Programa dayalı yıllık planlar dahilinde her bir branşa yönelik aylık ve haftalık da planların yapılmasının okullara bırakıldığı ve bunların yapılması gereksiniminin olduğu katılımcılarca belirtilmiştir:

“Okul kurumsal yapılanmasında devlet yapmasa dahi akademik takvimle hizalanmış aylık haftalık ders programlarına göre konuların anlatılacağı bir plan ve bunun kontrolü zümre ve okul idarecileri tarafından yapılmalıdır. Bu konuda okul iç yönetmeliklerine eklemeler yapılmalıdır. (Oturum 1, Konum 4)”

Program uyumu : Program Uyumu alt teması altında ise resmi programların uygulamadaki program, uluslararası nitelikli programlar ve test edilen programlar ile uyumuna dair kategoriler yer almaktadır. Resmi programların uygulamaya konmasında devletin kontrolü beklenmekte ve bu durumun yokluğunun eğitimin niteliğini etkilediği, eğitimi kesintiye uğrattığı, uygulamada olumsuz anlamda farklılıklara yol açtığı belirtilmektedir. Konuyla ilgili ifadeler şu şekildedir:

“Yerel müfredatın uygulanma sürecinde eksiklikler bulunmaktadır. Devlet yeteri kadar kontrol etmediği için pratik ile müfredatın uygulanması problemlidir. (Oturum 1, Konum 3)”

Vurgulanan bir diğer sorun ise resmi programların özel ve devlet okulları ile taşra ve merkezdeki okullar arasında uygulama farklılıklarıdır. Katılımcılar bu durumun imkansızlıklar ve denetlemenin olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca devlet okullarında sınıfların çok kalabalık olduğu, özel okullarla program uyumunun yüksek olduğu ve bazı köylerden merkeze ulaşım sıkıntılarının olduğu ileri sürülmektedir (Oturum 1, Konum 3). Programların uluslararası, nitelikli programlar ile uyumlu olması kategorisi altında ise yerel müfredat

kullanımının özellikle Fransa tarafından tanınması ve sınavlarda denklik sağlanması, Cambridge programının sağladığı avantajlar, yerel müfredatların nitelikli bulunmaması, okulların uymak zorunda oldukları protokollerin uluslararası programlara uyum sağlaması görüşleri yer almaktadır. Konuyla ilgili katılımcılar şunları ifade etmiştir.

“Yurt dışı Fransız Eğitim Ajansı (AEFE)’ye ye akredite olmayan ve ülkelerin resmi müfredatını takip eden okullarda Fransa yerel Bakalorya sınavları ile kendi ülkelerine öğrenci kabul etmemektedir. Yerel müfredatı takip eden okullar kendi ülkelerinin düzenlediği Bakalorya’ya’a giren bir öğrenci olduğunda ayrıca Fransa’da okumak isterse Fransa Bakalorya sınavına da girmesi gerekiyor. (Oturum 1, Konum 3)”

“Afrika genelinde bizim okulumuz dışındaki diğer özel okullar Fransız programı kullanıyorlar. Ama bizim okullar yerel müfredat okutmaktadır, bu durumda eğitim kalitesi açısından problem oluşturmaktadır. (Oturum 1, Konum 3)”

“Cambridge programı Frankofon bölgelerde kolaylık sağlamaktadır bizim açımızdan da serbestlik oluşturmaktadır. Ülke Eğitim Bakanlıkları da uluslararası bir programın uygulanmasından memnuniyet duymaktadır. (Oturum 1, Konum 3)”

“Yenilenen protokolde yerel eğitim müfredatı ya da uluslararası program uygulanabilir ibaresi bulunmalıdır. (Oturum 1, Konum 4)”

Program uyumu alt teması altında yer alan bir diğer kategori resmi ve test edilen program arasındaki uyumdur. Genel olarak kademeler arası geçişte sınavların önemli bir yeri olduğu ve resmi programların uluslararası programlarla uyumlu hale getirilmesine yönelik çaba olmakla birlikte ülkelerde uygulanan yerel sınavlarla da uyumlu bir program gereksinimi olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili örnek katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Bir ülkenin müfredatı yapılandırılırken mutlaka yerel sınavlara uygun eğitim bakanlığı onayı ve izni ile uluslararası bir program akreditasyonu ile ilerletilmeli. (Oturum 1, Konum 3)”

“Müfredatın öngördüğü programdaki konu ve kazanımlar sınavda çıktığı için resmi olarak çıkarma yapamıyoruz. Fakat devlet bu programları zenginleştirmek için konu, kazanım eklememize izin vermektedir. (Oturum 1, Konum 3)”

“1-8 Matematik-Fen Ülke sınıf geçme sınav kazanımlarına uygun şekilde, program Fransızca olarak yapılandırılırsa ülke eğitim bakanlığı izni alınarak okullarımızda uygulanabilir. (Oturum 1, Konum 3)”

“Senegal’de BAC [Bakalorya]Lise bitirme sınavı değil üniversiteye giriş sınavıdır. Diğer ülkelerde ise BAC lise bitirme sınavı olarak yapılmaktadır. Tüm BAC sınavları aynı değildir. Senegal’de başarılı olan okulların en fazla 5-6 derse yoğunlaşmış olduklarını görüyoruz. Bizim okulumuzda ise 10’dan fazla derse yoğunlaşıyor. Bu da başarımızı diğer okullara nazaran düşük görünmesine sebep oluyor. (Oturum 1, Konum 3)”

Ayrıca katılımcılar, velilerin de bu sınav sistemlerine yönelik hazırlık talep ettiğini belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı üzere ülkeler arasında sınav sistemi açısından bir standart görülmemektedir.

Öğrenci merkezli eğitim: Uygulanan programlara ilişkin diğer alt temalar ise öğrenci merkezli eğitim ile ölçme ve değerlendirmedir. Bazı ülkelerde öğrencilerin aktif olduğu, beceri merkezli, uygulamaya dayanan bir öğrenme sürecine gereksinim duyulduğu vurgulanırken bazılarında ise programların buna uygun olduğu ancak öğretmen eğitiminin eksik olduğu belirtilmektedir. Öte yandan iki grup da kitap ve laboratuvar malzemesi gibi çeşitli materyal eksikliği olduğunu, dijital materyal ve uygulamaların kullanımının ise öğretmenlerin inisiyatifinde bulunduğu ancak yeterince kullanılmadığını belirtmektedirler. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Fildişi'nde [Fildişi Sahili] öğretmenin yaklaşımında, ölçme ve değerlendirmede bazı sorunlar görülüyor. Uygulanan sistemde öğrenciyi çalıştırma metotları bulunmuyor. Frankofon bölgelerin tamamında görülen öğretmen merkezli bir eğitim sistemi Fildişinde de görülmektedir. (Oturum 1, Konum 3)”

“Kamerun' da yeni oluşturulan yerel müfredatta bazı programlar çok güzel ancak uygulamalı eğitim yapılamadığı için desteğe ihtiyaç duyuluyor. (Oturum 1, Konum 3)”

“Genelde öğretmenlerin destekleyici materyalleri yok. Bilimin gelişmesi ile yeni aldığı bilgiyi aktarmakla yükümlü. 2000'de beceri merkezli eğitime geçilmesine rağmen 2010'dan beri öğretmen eğitimi ve formasyon yok. (Oturum 5, Konum 5)”

“Laboratuvarımızın materyal ve donatılarında eksikliklerimiz bulunmaktadır. Okullara sadece materyal ve donanım gönderilerek sistem oturtulmaya çalışılıyor. Ancak Afrika'da atölye çalışması kavramı çok zayıf olduğu için eğitime katkısı olması gerektiği gibi sağlanamıyor. (Oturum 1, Konum 2)”

“Kitap / Materyal: Okullarımızda kitap bulunmamaktadır. Öğrenciler seçilen kitaplardan çalışma notları ile eğitim görmektedir. Buda konu bütünlüğü öğrenme öğretme stratejilerinin kurgulanması açısından problem olmaktadır. (Oturum 1, Konum 3)”

Materyal eksikliği var. Öğretmenlerde hala dijital beceri eksiklikleri var bu yüzden derste teknoloji kullanamıyor ve kitapla kısıtlı kalıyor. (Oturum 7, Konum 6)”

Öte yandan yaşanan çeşitli sorunlara karşın beceri merkezli öğrenme sürecinin uygulamaya konulması için çaba harcandığı, öğrencilerin aktif olduğu bir öğrenme-öğretme süreci tasarlanmaya çalışıldığı da vurgulanmıştır:

“Ülkenin 2018'de yenilenen müfredatında problem çözmeye yönelik uygulanan yöntemlerle beceri gelişimlerini sağlıyoruz. "Örnek Olay Analiz" yöntemlerini de aktif olarak kullandığımız uygulamalarımızdan öğrencilerimiz çok yönlü olarak istifade edebiliyorlar. (Oturum 5, Konum 2)”,

“Derslerimizde uygulamaya çalıştığımız yöntemi bir örnek üzerinden aktarmam gerekirse; geçmiş yüzyılın iletişim sistemleriyle bir soruna çözüm üretmesini istediğimiz öğrenciden aynı veya benzer bir soruna güncel iletişim olanaklarını kullanarak en etkin şekilde nasıl aşabileceğinin yollarını sorgulamasını sağlamaya çalışıyoruz. (Oturum 5, Konum 4)”

Diğer ülkelerde de beceri öğrenmeyi destekleyen, süreçte öğrencinin aktif olduğu uygulamalar yapıldığı görülmüştür. Yerel programların sınırlılıklarının atölye ve kulüp etkinlikleri ile tamamlanmaya çalışıldığı ancak bu etkinliklerin bir program dahilinde yürütülmesi gereksinimi olduğu da belirtilmektedir. Çünkü bu kulüp ve faaliyetleri velilere kanıtlayabilecek bir programın olmadığına değinilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme alt temasına ilişkin görüşlere bakıldığında ise daha önce test edilen programla uyum altında da açıklandığı gibi ülkelerde kademeler arası geçiş ve sınav sistemi öğrenci merkezli bir öğrenme öğretme sürecinin önündeki engellerden biri olarak gösterilmektedir. Kademeler arası geçişte ülkelerin yerel sınavları, BAC sınavları, Cambridge sistemine uygun sınavlar kullanıldığı ve dil becerilerinin 4 temel beceriyi ölçecek şekilde değerlendirildiği, yazılı ve sözlü sınavlardan yararlandığı ve sonuç odaklı bir değerlendirme süreci yürütüldüğü belirlenmiştir. Konuyla ilgili örnek katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

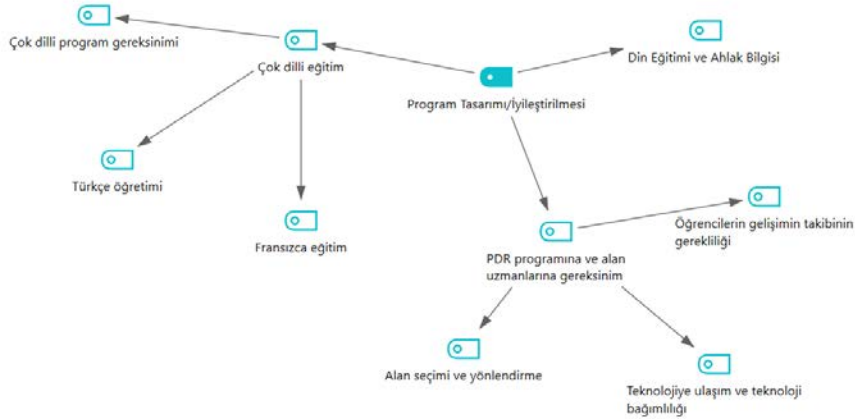
“Ölçme değerlendirme için Fransızca'da her ay yazılı ve sözlü sınav ve yılda iki kez genel sınav (kompozisyon) yapılıyor. Dört beceri programda olmasa bile bu ölçülmeye çalışılıyor. İngilizce ve Türkçe'de dört beceri ölçülüyor. (Oturum 7, Konum 7)”

3.2. Program Tasarımı/İyileştirilmesi

Program Tasarımı/İyileştirilmesi teması “Çok dilli eğitim”, “Din Eğitimi ve Ahlak Bilgisi dersleri”, ile “PDR programına ve alan uzmanlarına gereksinim” alt temalarından oluşmaktadır (Şekil 3).

Şekil 3

Program Tasarımı/İyileştirilmesi Teması ve Alt Temaları



Çok dilli eğitim: Günlük hayatta kullanılan çok sayıda yerel dilin yanında okullarda Fransızca, Arapça, Türkçe ve İngilizce eğitim verilmekte ve bazı ülkelerde kendi anadilleri de örgün eğitim içerisinde yer almaktadır. Bu kadar farklı dil kullanılması öğrencilerin dil öğreniminde zorlanmasına, kademeler arası geçişlerde dil bariyeri yaşanmasına neden olmakta, çok dilliliği dikkate alan bir program tasarımına gereksinim duyulmaktadır. Katılımcılar bu gereksinimleri şu şekilde ifade etmiştir:

“Afrika’da evde yerel diller konuşulduğu ve okulda farklı dille eğitim verildiğinde çocuklar diller arası geçişlerde zorluk yaşıyorlar. Bu bölge için hazırlanacak dil eğitim programlarında bu durum (çok dillilik) dikkate alınmalıdır. (Oturum 1, Konum 3)”

“Tunus’ta okullarda çift dilli eğitim yapılmaktadır (Arapça/Fransızca). Cambridge programı uygulandığı için İngilizce de eğitim dili olarak kullanılmaktadır. Türkçe/Fransızca ve Arapça yabancı dil olarak verilmektedir. Dört temel beceri alanını kapsayan bir eğitim için haftada Türkçe en az 3 saat, Fransızca 4, Arapça 4 saat olarak verilmektedir. (Oturum 7, Konum 2)”

“Devlet okullarında 1. sınıf dil bariyerinden ötürü 2 yıl veriliyor. (Oturum 7, Konum 2)”

“Senegal’de altı tane yerel dil anadil olarak konuşulmaktadır. Fransızca dil eğitimine haftada dokuz saat yer verilmektedir. Eğitim sözlü, yazılı ve iletişim becerileri olmak üzere üç beceriye cevap vermektedir. Müfredatta Arapça, İngilizce ve Türkçe dersleri ilkökulda ve ortaokulda haftada iki saat olarak planlanmış durumdadır ve maalesef öğretmenler tarafından yetersiz olduğu belirtilmektedir. (Oturum 7, Konum 2)”

Çok dilli yapı okullarda dil laboratuvarı ve sınıflarını, dil eğitimini nitelikli şekilde destekleyen kütüphanelerini gerektirmektedir. Ayrıca dil eğitimi için ortak zümre kurullarının oluşturulamaması da önemli bir sorun olarak ifade edilmekte ve bu durumun nedeni öğretmenlerin farklı dilleri bilmemesi olarak gösterilmektedir. Çok dilli program içerisinde özellikle üzerinde durulan konular Fransızca eğitim ve Türkçe öğretimi olarak ortaya konulmuştur. Fransızca tüm ülkeler için öğrenilmesi beklenen bir dildir ve diğer derslerin de Fransızca işleniyor olması dilde yeterli olmayanların başarısız olmasına ve kademeler arası geçişte dil bariyerine neden olmaktadır. Bu durum okul öncesinde Fransızca okuma-yazma

eğitimine başlamayı zorunlu kılmaktadır. Fransızca eğitimindeki zorluk ise materyal ve süre eksikliğine bağlanmaktadır. Benzer şekilde Türkçe eğretimine ilişkin de çeşitli sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Türkçe dersinin zorunlu ya da seçmeli olarak resmi programlarda yer almayışı, not kaygısı olmadığından öğrencilerin bu dile karşı ilgi duymaması yaşanan sorunlar arasında gösterilmektedir. Türkçe dersine karşı öğrencilerin ilgisinin artırılması, programlarda yer bulması, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, resmi kanallar yoluyla bağlantılar sağlanması, ders dışı etkinliklerle dilin günlük hayatın içine girmesinin sağlanması ve Türkçe dersine ilişkin gereksinim oluşturulması ise çözüm önerileri arasında yer almaktadır. Bu çözüm önerilerine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İlgili ülkenin eğitim müfredatına seçmeli ders olarak girmesinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmalı. ... Bu hususta ihtiyaç hâlinde Türkiye Millî Eğitimi ile ilgili ülkenin Eğitim Bakanlığı arasında köprü kurulmasına katkı verilmelidir. ... Türkçenin zorunlu ders arasına girmesine yönelik çalışmalar yapılmalı ve ulusal sınavlarda ya da karnede not değerinin olmasıyla ilgili çalışmalar yapılmalı. ...Türkçeyi sadece ders olarak düşünmemeli, ders dışı etkinliklerle öğrencilerin Türkçeye doğal ortamlarda maruz kalması sağlanmalı. Bu çerçevede sosyal hayatın içinde dil öğrenmeye yönelik etkinlikler, yarışmalar düzenlenmeli. (Oturum 9, Konum 5-7)”

“Her okulda Türkçe Derslik ve donatı standartlarına uygun Türkçe dersliklerinin oluşturulması. ...Sınıf dışı öğrenme ortamları için standartların belirlenmesi. (Kütüphane, dil sokağı/koridoru/köşesi vb.) Eğitim merkezleri ve kurum dışında yapılan Türkçe eğretiminin sertifikasyon standartlarının belirlenmesi. (Oturum 9, Konum 4-6)”

“Türkçe öğretmenlerine yönelik performans değerlendirme ölçütlerinin (A, B, C ölçütleri) belirlenmesi ve uygulanması, Türkçe öğretmenleri için alanları kapsamında yükselmeleri için çalışma yapılması, (örneğin uzman öğretmenlik, saha Türkçe koordinatörlüğü vb.) ... Mahallinden istihdam edilen Türkçe öğretmenleri için Türkiye’de iki veya 3 aylık hizmet içi eğitimler verilmesi ...Türkçe Öğretmeni Uyum ve Geliştirme Programı ile alınan öğretmenlerin sahaya gönderilmesine devam edilmesi (Oturum 9, Konum 5-9)”

Din Eğitimi ve Ahlak Bilgisi : Program Tasarımı/İyileştirilmesi teması altında “Din Eğitimi ve Ahlak Bilgisi” yer almaktadır. Bu derse ilişkin görüşlere bakıldığında, seküler sistemi benimsemiş veya benimsememiş ülkelerde farklı uygulamaların var olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim programlarında Din Eğitimi ve Ahlak Bilgisi dersi içeriklerine ayrıca Vatandaşlık, Rehberlik gibi dersler kapsamında dayer verilmektedir. Ancak bu durum ülkeden ülkeye ve benimsenen politikaya göre çeşitlenmektedir. Bu çeşitlilik şu şekilde yansıtılmıştır:

“Ülkelerin Din ve Moral [Ahlak] müfredatları birbirinden farklı olabilmektedir. Laik ülkelerde moral, laik olmayan ülkelerde din ve moral her iki derste bulunmaktadır. Moral müfredatını değerler bağlamında ve ülkelerin resmi müfredatlarını zenginleştirerek verebilecek bir program oluşturulmalıdır. (Oturum 4, Konum 2)”

“İlkokullarda haftalık 30 dakika zorunlu Moral dersi var. 6. sınıftan itibaren vatandaşlık dersi ile veriliyor. Din eğitimini içermiyor, evrensel değerler hedefleniyor. (Oturum 4, Konum 2)”

“Haftada 1 saat Moral dersi var. Moral dersi temel dini bilgilerden oluşuyor ve zorunlu dersler arasında. Fransız okulları hariç tümünde uygulanıyor. Kültürel değerler baskın ve sosyal yaşama hâkim durumdadır. Vatandaşlık 3. sınıftan 8. sınıfa kadar veriliyor, evrensel değerler eğitimini içiyor. ... Evet, ciddi bir denetim var. Diğer dersler Fransızca, içerisinde vatandaşlık içeriği ve değerleri verebiliyor ancak din derslerini Arap hocalar verdiği için içerik kontrol edilemiyor. (Oturum 4, Konum 2-3)”

“Moral dersler uygulanabilir. Farklı dinlerden insanlar geliyor. Müslüman velilerden gelen bir talep var. Bunun yanında Hindu ve Hristiyan veliler de var. Bu derslerin konulması öğrencilerin davranış ve tutumlarına olumlu katkılarda bulunabilir. Okul kültürüne de

önemli katkısı oluyor. Vatandaşlık ve genel evrensel değerlerin her anlamda işlenebilmesi çok önemli. (Oturum 4, Konum 2-4)”

“Moral ve din dersler yok. Devlet müfredatları serbest bırakıyor başka tanınmış programlar izin veriyor. ... Saygı, sevgi, hoşgörü, dünya vatandaşlığı kavramlarını, misafirperverlik gibi kavramları ele alan bir müfredat uygun olabilir. ... Öğretmenler dindar olduğu için her konu hakkında dini içerikli kendi görüşlerini yaymaya eğilimli olabiliyorlar. Bunu engellemek içinde tek müfredat çerçevesinde konuların ele alınması ve ayrı bir derste okutulması gereklidir. (Oturum 4, Konum 2-4)”

Din ve değerlerin öğretimine ilişkin uygulamada bir çeşitlilik söz konusuysen içerikte de zenginlik sağlanması gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programına (PDR) ve alan uzmanlarına duyulan gereksinim: Program Tasarımı/İyileştirilmesi altından yer alan bir diğer alt tema ise Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programına (PDR) ve alan uzmanlarına duyulan gereksinimdir. Bu alt tema özellikle sosyokültürel yapı temasında yer verilen sorunların çözüm yolları ile de ilişkilendirilebilir. Sosyokültürel yapı çerçevesinde vurgulanan sorunlar, kültürel farklılıklar ve aile yapıları PDR programına olan gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Bu bulguya dair görüşlerden biri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Çok eşlilikten dolayı aile kavramı etkin değildir. Özellikle baba figürü çocukların kişilik ve karakter oluşumunda etkin değildir. Hemen hemen her evde bakıcı olduğu için çocukların öz bakım becerileri, kişilik ve karakter gelişimlerinde bakıcılar etkindir. Özellikle bu ülkelerde oluşturulacak PDR modüllerinde aile kavramı ve önemi detaylı işlenmelidir. (Oturum 3, Konum 2)”

Bu konuya ilişkin bir diğer vurgu alan uzmanlarına gereksinim duyulmasıdır. Ülkelerin resmi programlarında öğrenci merkezli bir dönüşüm gerçekleşmekte ve bu durum öğrencilere dair tanıma ve izleme çalışmalarını, öğrencilerin gelişiminin takibini gerekli kılmaktadır. Ayrıca alan seçimi ve yönlendirme konusunda yaşanan sorunlar, ülkelerde teknoloji kullanımının yarattığı birtakım olumsuzluklar nedeniyle de alan uzmanlarının bulunması ve uygulamaların iyileştirilmesini gerektirmektedir. Bu gereksinim mevcut sorunlarla desteklenerek açıklanmıştır:

“Öğretmen ve müfredat merkezli eğitimden öğrenci merkezli bir eğitime geçiş anlamına gelen yeni kayıt ve mülakat süreci bireysel olarak öğrenciyi ele alan bir sisteme geçiyor olacağız. Tanıma, bireysel danışmanlık ve uygulamalar süreci, kişilik, zekâ, beceri yetenek testleri sizlere gönderilecek, koçluk öğretmen ve akran koçluğu olarak ikiye ayrılıyor. ... Bu programlar için alan uzmanına ihtiyaç olduğu açıktır, ancak bazı ülkelerde bu alan mevcut olmadığı için bu alana yatkın öğretmenler arasından seçilerek yetiştirilmelidir (Oturum 3, Konum 9-10)”,

“Fildişi’nde rehberliğe benzeyen bir konsey var. Öğrenciler bölümlere yönlendiriliyor. Senegal’de de aynı şey var. Sözel sayısal da yanlış yönlendirme yapılsa bile ya da aile ısrarı olsa da notların baz alındığı sistem bu olumsuzluklara engel oluyor. ... Çad’da devlet okullarında ortaokul bittikten sonra yanlış yönlendirmeler oluyor. İdare bu duruma müdahale edemiyor. Sözelde olacak olan öğrenci sayısal gidiyor. (Oturum 3, Konum 2-3)”,

“Gine’de veliler çocukların bilgilerini paylaşmak istemiyorlar. Mali ile benzer sıkıntılar bulunuyor. Öğretmenler yeterli bilgi ve donanıma sahip değil, bu çalışmayı alan uzmanlarının yürütmesi gerekiyor. (Oturum 3, Konum 33)”

Bazı ülkelerde ise bu sorunlara yönelik uygulamaların başlatıldığı belirtilmiştir:

“Öğrencinin psikolojik gelişimini takip eden psikolojik ve rehberlik programının tüm ülkelerde uygulanma imkânı bulunmaktadır. Senegal’deki pilot çalışmanın sonuçları hızlıca takip edilerek bu alanda öğretmen bulabilecek, mevcut öğretmenleri üzerinden

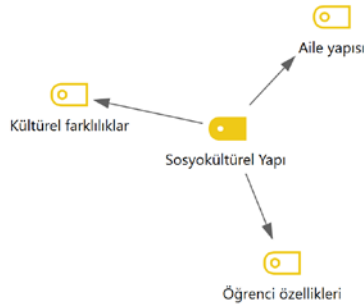
yürütülebilecek ülkelerde eğitim verilerek çalışmalar yaygınlaştırılacak (Oturum 3, Konum 2)”,

“Çad’da kayıt sırasında farklılığı tespit ediyoruz. Ya da sınıfta tespit ediyoruz. Rehberlik servisi var. Form kullanıyoruz. Mesela anne ölmüş baba ilgilenmiyorsa bilgilendirip çözüme geçiyoruz. Meslek gezileri yapıyoruz. TİKA’ya düzenli olarak geziler düzenliyoruz, onun haricinde çok farklı meslek kollarını ziyaret etme şansı oluşturuyoruz. Mesela; Et Üretim Tesislerine gidildi yakın zamanda. Yetenekli olduğu alana yönlendiriyoruz. Üniversite tercihinde destek olmaya çalışıyoruz. Öğrencinin özel durumu ve karne sonucuna bakarak doğru yönlendirmeler yapılmaya çalışılıyor. Asıl sorun yapamayacağına oluşmuş olan inanç. Bunun tersini göstermek gerek. Eskiden klasik yöntem varken aile karar verirken şimdi rehberlik yeni oluşuyor ve öğrenci dahil edilmeye çalışılıyor. (Oturum 3, Konum 20)”.

3.3. Sosyokültürel Yapı

Sosyokültürel yapı teması “Kültürel farklılıklar”, “Aile yapısı” ile “Öğrenci özellikleri” temalarından oluşmaktadır (Şekil 4).

Şekil 4. Sosyokültürel Yapı Teması ve Alt Temaları



Kültürel farklılıklar: Kültürel farklılıklar alt teması kapsamında programların ülkelerin kendi kültürleri ile uyuşmaması, etnik köken, kabileler arasındaki farklılıklar yer bulmakta ayrıca kültürel farklılıklara uyumlu bir program gereksinimi vurgulanmaktadır. Programların kendi kültürleri ile uyuşmaması hem toplumun yaşamını sürdürmesi hem de çocukların yaşadığı çevrenin özelliklerinden, kendi kültüründen kopuk bir eğitim almasına neden olmaktadır. Buna yönelik katılımcıların görüşleri özellikle Fransız kültürünün empoze edilmesi şeklindedir:

“Fransa’nın hazırladığı programlar [ülkelerin]kendi kültürleri ile uyuşmadığı için öğrencilerin kişilik ve karakter gelişimine etki etmekte problem oluşmaktadır. Bu dersler tüm ülkelerde zorunlu olarak verilmekte olup içerikleri mutlaka incelenmelidir. (Oturum 1, Konum 3)”,

“Program sömürgeciliğin izlerini taşıyor, yerel kültüre ait olmadığı çok bariz belli oluyor. Yurttışlık dersi kapsamında öğretmenler eski- uygun olmayan içerikleri ve kültürel- öğeleri de çocuklara aktarıyor. Bölgede farklı kültürel yapılar bulunuyor, detay verilmeden ortak konular veriyor, bu nedenle Fransız kültürü baskın hale geliyor, kendi kültürlerine ait zenginliğin yansıtılması gerekiyor. (Oturum 3, Konum 4)”

“Kendi değerlerimize sahip çıkarak dünyaya açılmamız. Geçmişimizi ve güncelimizi tanıyıp kabul ederek dışarıya açılmamız. Dışarıdan geleni de reddetmemeliyiz. (Oturum 3, Konum 24)”

Programların kültürel değerleri içermesi gerekliliğinin yanında materyallerde de bu farkındalığın olmasına yönelik çalışmalar yapılması da önemli görülmüştür. Katılımcılar kitaplarda sadece beyaz çocuk figürlerine yer verilmesini, yerel kabile dillerinin kitaplarda yer almamasını eleştirmektedir. Bu nedenle materyal ve düzenlenecek etkinliklerde yerel özelliklere ve etnik farklılıklara yer verilmesi gereksinimi ön plana çıkarılmıştır. Ancak öğrenme-öğretme sürecinde kültürel farklılıkların yansıtılmamasından doğan sorunlara yönelik önlemler alındığı ve

çeşitli etkinlikler ile farklılıklara saygı duyma ve kabul etmeye yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir:

“Sınıfların kendi kültürlerine ait yemekleri tanıttığı bir yarışma düzenlendi. (Oturum 3, Konum 6)”,

Sınıflar bazında farklı kültürleri tanıtan etkinlikler düzenlendi, çocuklar bu konuya ilgi gösteriyor. Yöresel yemek, kıyafet, müzik, tiyatro, dans vb. etkinlikler düzenleniyor. Tarihi ve önemli mekanlara geziler düzenleniyor. (Oturum 3, Konum 5)”

“Fildişi’nde okul kültürü oluşturulurken öncelik kendi kültürüyle barışık olmayı benimsettikten sonra diğer kültürleri tanıtıyoruz. Mevlana pergel ayağı metaforu örneğinde olduğu gibi. Fildişinde öğrenciler arasında problem yok. Var olan dini bir günü kültürel güne çevirdik ve herkes geleneksel kıyafetini giyiyor. Bu sayede birbirlerini tanıyorlar. Bir de yemek günü yaparak kültürlerin kaynaşmasını ve birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlamaya çalışıyoruz. (Oturum 3, Konum 23)”

Bu çabalara rağmen sorunların etkinlikler ile çözülemeyeceği, programların mutlaka kültürel farklılıklara uygun şekilde geliştirilmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır.

Aile yapısı: Sosyokültürel yapı içerisinde aile özellikleri de eğitim sürecini etkileyen bir nitelik taşımaktadır. Çok eşlilik, evlat edinme, boşanma, ailenin birlikte olmaması, bakıcıların çocuk üzerindeki rolü en önemli sorun kaynakları arasında görünmekte ve bu durumun özellikle rehberlik ve psikolojik danışmanlık programına olan gereksinimi artırdığı vurgulanmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Boşanmalar fazla, çocuklar ve ebeveynler ayrı yaşıyor. Çok eşlilik ve çok evlilikler sonucu farklı ebeveynlerle yaşayan çocuklar var. Çocukları bakıcıya bırakma çok yaygın. Evlat edinilen ve yetim çocukların durumu daha sıkıntılı. Zenginler tarafından evlat edinilip bakıcıya bırakılıyorlar. (Oturum 3, Konum 26)”

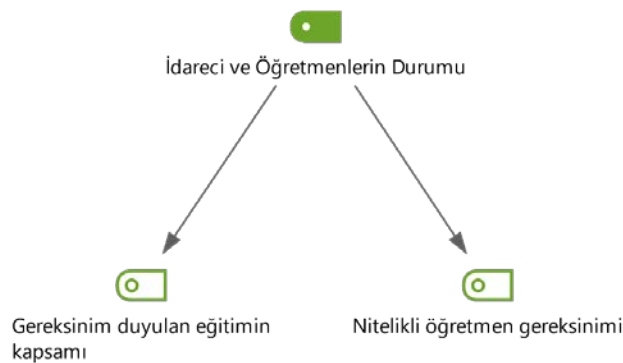
Öğrenci özellikleri: Öğrenci özelliklerinin ise sosyokültürel yapının beraberinde getirdiği birtakım roller ile şekillendiği görülmektedir. Geleneksel aile yapısında çocuğun kendini ifade etme olanağı bulamaması, aile içinde pasif kalması öğrenme ortamlarına da yansımaktadır. Öte yandan sosyoekonomik farklılıklar kendini göstermekte ve bu sorunu daha çok alt gelir grubundaki çocukların yaşadığı vurgulanmaktadır.

3.4. İdareci ve Öğretmenlerin Durumu

İdareci ve Öğretmenlerin Durumu teması altında “Gereksinim duyulan eğitimin kapsamı” ve “Nitelikli öğretmen gereksinimi” olmak üzere iki alt tema yer almaktadır (Şekil 5).

Şekil 5

İdareci ve Öğretmenlerin Durumu Teması ve Alt Temaları



Gereksinim duyulan eğitimin kapsamı: Nitelikli öğretmen eksikliği eğitim sisteminde önemli bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Bu alt temaya yönelik görüşlere bakıldığında ülkelerdeki siyasi istikrarsızlık ve eğitim politikalarının etkisinin yanı sıra sorunun hem hizmet öncesi eğitimin sınırlı olması hem de hizmet içinde öğretmenlerin gelişimine yönelik yeterince çalışma yapılamamasından kaynaklandığı görülmektedir. Katılımcılar bu sorunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Program işleniyor fakat üzerine bir şey katılmıyor. Biz öğretmene bilgiyi nasıl aktarırız diye soruyoruz. İki yıllık üniversite mezunu geliyor genelde çünkü formasyonu olanlar yerel eğitime gidiyor. Bazıları hem yerel eğitimde hem bizde çalışıyor. Uzun süreli bir eğitim verirse işe yarayabilir. Üniversiteden formasyon talebinde bulundum ama fiyatı çok yüksek ve uygun konuları vermedi.” (Oturum 8, Konum 1-7),

“Fen ve Eğitim fakülteleri beraber. Bizde bütün öğretmenler alandan mezun ve lisans ya da yüksek lisansı var. Üniversitede formasyon yok. Referansa önem veriyoruz. Tecrübe sahibi öğretmen arıyoruz” (Oturum 8, Konum 1-5),

“Birçok ülke de geçerli olan durum bu öğretmenler sadece lise mezunudur. Ücretli öğretmen görevlendirme sebepimiz formasyonu var ama ücretli gelebiliyor çünkü devlette de çalışıyor. ... Ücretli öğretmen yapısı sürdürülebilir değil ama şu an için üretilebilen bir çözüm görülüyor. Sözleşmeli de kadrolu olmak istiyor. ... Grev olduğunda okulu kapatmak zorundalar. Bakanlık her zaman tarihi değiştirebiliyor. Biz okulumuzda 180 gün eğitim olacak desek bile öğrenci gelmez. (Oturum 8, Konum 3-4)

Nitelikli öğretmen gereksinimi: Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, ülkeler arasındaki farklı uygulamalar da göze çarpmaktadır. Nitelikli öğretmen gereksiniminin ortaya konulması, öğretmenlerin ve yöneticilerin sahip olması beklenen bilgi, tutum ve becerilere dair görüşleri de ön plana çıkarmaktadır. Bu bilgi, tutum ve beceriler sınıf ve davranış yönetimi, öğrenme-öğretme sürecinde yeni yaklaşımlardan yararlanma, materyal kullanımı, Ahlak dersi özelinde eğitim almış olma ile erdemli olma olarak sıralanabilir. Okullarda ve sosyal çevrede yaşanan çeşitli sorunların da etkisiyle sınıf ve davranış yönetimine dair eğitim gereksiniminin öne çıktığı görülmektedir. Konuyla ilgili katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Okul içi disiplin, öğrenci davranışlarındaki olumsuzluk çok büyük problem olmaya başladı, bununla ilgili ne yapılması gerekiyor? Öğretmen ve Okul Yönetici bilgilendirme kitabı içerisinde yer alan öğrenci davranış değerlendirme formu ve kurul çalışmaları ile ilgili öğretmenlere eğitim verilmeli ve kurul çalışmaları tüm ülkelerde zorunlu olarak uygulanmalıdır. (Oturum 2, Konum 2)”

“Afrika ülkelerinde bilgi merkezli ve sınav odaklı bir eğitim yaygın olduğu için beceri merkezli bir eğitim vermek öğretmen eğitimi olmadan zor. Her okul için verilecek formasyon programlarında bu alanda mutlaka öğrenci yönlendirme, izleme, materyal tasarımı ve üretimi gibi konuları ele alan sınıf yönetimi eğitimi eklenmelidir. (Oturum 5, Konum 2)”

Ancak değişime direnç gösterildiği, yöntem-teknik ya da materyal kullanımının da bazı durumlarda işe yarar olduğu düşüncesi ve var olan durumu sürdürmeye dair isteğin olduğu bunun da çeşitli nedenler ileri sürülerek desteklendiği de eklenmiştir. Erdemli olma değerine ise bir oturumda özellikle vurgu yapıldığı, toplumun ve toplumdaki bireylerin erdemli olmasının eğitimcilerin erdemli olmasına bağlandığı görülmektedir:

“Erdemli insanı yetiştirmek için Erdemli öğretmen ve idareci yetiştirme programına ihtiyacımız var. Teorik bilgiler dışında uygulamalı pratik eğitimlere ihtiyaç bulunmaktadır. (Oturum 2, Konum 2)”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada Frankofon Afrika ülkelerinin mevcut eğitim sistemleri, mevcut sorunlar ve gereksinimlerine yönelik gerçekleştirilen tespitler arasında, ülkeler arası program farklılıkları, kültürel farklılıklar, öğretmen eğitimi, çok dilli program, PDR programına ve alan uzmanlarına gereksinim ile Ahlak (Moral) dersi/Değer eğitimi en fazla üzerinde durulan konular arasında yer almıştır (Görsel 1).

Görsel 1

Kod bulutu



Öğretmenler, uygulanan öğretim programı kapsamında planlama, program uyumu, öğrenci merkezli eğitim, ölçme ve değerlendirme konularına değinmiştir. Elde edilen bulgular, programlarda esnekliğe izin verilmemesinin yaşanan sorunların uygulamada çözülebilmesini engellediğini göstermektedir. Resmi programların geliştirilmesinde, program öğelerinin uygulamanın gerçeklerini göz ardı etmeyecek ve gerçekleştirilebilir biçimde düzenlenmesi hem okulların ders saatlerini düzenleme hem de öğretmenlerin düzenli olarak yıllık planlar hazırlaması ve dersin içeriğine yönelik etkili öğrenme süreçleri planlamasında önemlidir. Öte yandan programlarda esneklik tanınan ülkelerde, bu esnekliğin, programa ders ekleme, ders saatlerini artırma biçiminde uygulandığı da ortaya konmuştur. Ancak alanyazındaki çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin de buna dair direnç gösterdiğini belirtmektedir. Örnek olarak Güney Afrika'da ortaokul öğretmenleri ile yapılan bir çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin 97%'sinin, öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerini karşılamak için esnek bir program ve ekstra zamanı nadiren kullandığı veya hiçbir durumda kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Buna sebep olarak ise öğretmenlerin okul içi ve okullar arasında iyi uygulama fikirlerini paylaşmalarını gösterilmiştir (de Jager, 2013). İlave programlar bazen öğretmenler tarafından ekstra iş yükü olarak algılanabilmektedir. Bu nedenle gereksinimlerin çok yönlü belirlenerek program geliştirme çalışmasının yürütülmesi önemlidir.

Program uyumuna dair resmi programların uygulamadaki programla uyumlu olmadığı, özellikle merkez ve taşrada bulunan okullarda programların uygulanmasına dair farklılıklar bulunduğu, programların uygulanmasında devlet kontrolüne gereksinim duyulduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Uganda ve Tanzanya'da ilkököl programları ile ilgili yapılan bir çalışmada özelliklere bransa göre de program uyumunun farklılaştığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin büyük ve kalabalık sınıflar ile farklı öğrenme düzeylerine ve geçmişlere sahip çocuklara aynı programı uygulamaya çalışmasının bunun önünde bir engel oluşturduğu da belirtilmiştir (Atuhurra & Kaffenberger, 2020). Bu gibi durumlarda devlet kontrolünden önce programlara

yönelik bir düzenleme yapılması daha önemli olacaktır. Programların uygulanmasında esneklik talep edilmesinin yanında uygulamanın niteliğine ilişkin devlet kontrolüne de gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu durumun, araştırmanın diğer sonuçları arasında vurgulanan, okulların ve öğretmenlerin yeterlikleri ile çok dilli program ve kültürel farklılıklardan da kaynaklandığı söylenebilir. Frankofon Afrika ülkelerinin bir kısmı uluslararası tanınırlığı olan programları kullanırken bir kısmı ise yerel öğretim programlarını tercih etmektedir. Bu durum özellikle öğrencilerin başarı durumunun belirlenmesi ve uygulanan sınavlarda sorun yaratmaktadır. Resmi program ile test edilen program arasındaki uyumsuzluğa dair ulaşılan sonuçlarda da bu duruma dikkat çekilmekte, uluslararası ve yerel sınavlar arasındaki farkın giderilmesi beklenmektedir. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi, okulların benzer niteliklere sahip olabilmesi, sınavların nitelikli ve amacına uygun düzenlenebilmesi için tercih edilen uluslararası programların niteliklerine sahip fakat bunun yanında yerel kültürle bütünleştirilmiş öğretim programlarının geliştirilmesi sorunların giderilmesi adına gerekli görülmektedir. Bu durum çalışmalarla da desteklenmektedir. Özellikle Afrika ülkelerinde programların sömürge bakış açısından uzaklaştırılması gerekmektedir (Heleta, 2018).

Araştırmada ayrıca öğrenciyi merkeze alan, beceri ve uygulama temelli bir öğrenme-öğretme sürecinin gerekliliği ve önemine dikkat çekildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı ülkelerde bu sürecin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için programların uygun olduğu, programın yetersiz kaldığı durumlarda ders dışı etkinliklerle öğrencilerin desteklendiği görülmüştür. Öğrenci merkezli, aktif öğrenme sürecine duyulan bu gereksinim ve gösterilen çabanın yanında öğretmenlerin uygulamada yetersiz kalması, araç-gereç, materyal ve fiziksel donanım eksikliğinin önemli sorunlar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde karşılaşılan bir diğer sorunun ise ölçme-değerlendirme süreci olduğu söylenebilir. Uluslararası ve yerel sınavların eğitim sistemindeki büyük rolü ve sonuç odaklı değerlendirme anlayışına sahip olunması öğrenci merkezli eğitimin önündeki engellerden biridir. Bu sonuca dayalı olarak geliştirilecek programlarda, gereksinimlerin dikkate alınması ve programın öğelerine yansıtılması gerektiği söylenebilir. Nitekim Leopold ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada Afrika'da öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılığını, duygusal zekâ ve iş birlikçi becerilerin kullanılmasında öğrencileri teşvik etmeleri ve öğretim programları tasarlanırken STEM becerilerinin edinimine yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır (Akarsu vd, 2020; Elmas & Adıgüzel-Ulutaş, 2022). Öğrenci merkezli tasarlanan eğitim programları becerilerin edindirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Elmas, ve diğerlerinin (2022) Afrika (Frankofon) bölgesinin de içinde bulunduğu öğretim programlarına yönelik çalışmalarında uygulanan fen öğretim programının becerilerin desteklenmesi ve öğrencinin rolü bakımından yetersiz olduğu belirtilmiştir. Afrika'da Eğitimi Dönüştürme Raporu'nda ise öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi becerileri teşvik etmek üzere yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır (UNICEF, 2021). Programlar güncel becerilerin aktif bir şekilde aktarılmasında eksik kalmaktadır.

Araştırmanın sonucunda program tasarımı/iyileştirilmesi bağlamında çok dilli eğitim, ahlak ve dil eğitimi ile PDR programlarına ve alan uzmanlarına gereksinim olduğu görülmüştür. Ülkelerin genelinde ise çok dilli bir yapının hâkim olduğu söylenebilir. Okullarda Fransızca, Arapça, Türkçe ve İngilizce olarak eğitim yapılmakta ve bunun yanında yerel dillerde de eğitim sürdürülmektedir. Bu durum ise öğrencilerin dile hâkim olmamasından dolayı programın içeriğini öğrenememesine neden olabilmektedir. Özellikle Fransızca dil eğitiminin yeterli olmayışı, basamaklar arasında geçişlerde dil bariyerine takılma sorununu ön plana çıkarmaktadır. Türkçe dersinin ise resmi programlarda yer almayışı dilin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Afrika'daki örgün eğitim sistemine yöneltilen eleştirilerden biri de eğitim sisteminin ağırlıklı olarak öğrencilerin çoğunluğunun anlamadığı bir dilde olmasıdır. Yani ana dil haricinde ikinci dilin eğitim dili olarak kullanılmasıdır. İkinci dili iyi öğrenemeyen çoğunluğun bulunması öğretimi etkilemekte ve nitelikli eğitim yapılmasının önüne geçmektedir. van Pinxteren (2022) yaptığı çalışmada Afrika ülkeleri için ana dillerin eğitimin her düzeyi için daha fazla kullanılmasının

kaçınılmaz hale geleceğini belirtmiştir. Bununla birlikte eğitim sisteminin Afrika değer ve kültürü ile tam olarak bütünleşik olmaması da sistemin niteliğini azaltmaktadır (Alidou, 2009). Tüm bunlara dayalı olarak resmi programların geliştirilmesinde çok dilliğinin, yerel dilleri de göz ardı etmeyecek biçimde ele alınmasını, ders materyalleri ve öğrenme ortamları ile çok dilli programın uygulanışının desteklenmesi ve öğretmenlere yönelik, çok dilli programı uygulayabilmeleri için gerekli hizmet içi eğitimlerin verilmesini gerekli kılmaktadır. Bunun için de ebeveynlerin ve öğrencilerin yerel dillere karşı önyargısının kırılması, prestijli olarak gördükleri dillere yönelik eğitim alabilmek için ekonomik sermayelerinin artırılması önerilmektedir (Prinsloo vd., 2018).

Ülkeler arasında Din Eğitimi ve Ahlak Bilgisi dersi programlarının farklılaştığı; laik olan ve olmayan ülkelerde derslerin farklı içeriklerle yürütüldüğü; laik ülkelerde din vurgusu olmadığı bunun yerine ahlak ve evrensel değerler üzerinde durulduğu laik olmayan ülkelerde ise bunlar yanında din eğitimine de yer verildiği; bazı ülkelerde resmi bir programın bulunmadığı ve Vatandaşlık, Rehberlik gibi dersler içerisinde din, ahlak ve değer eğitimine yer verildiği görülmüştür. Uygulanan programın uluslararası olması durumunda ders içeriklerinin kontrol edilebildiği ancak yerel uygulamalarda kontrolün sağlanamadığı da belirtilmektedir. Bu doğrultuda gereksinimlere dayalı olarak Ahlak ve Din dersi programlarının tasarlanması ve var olan programların iyileştirilmesi beklenmektedir. Araştırmanın önemli sonuçlarından bir diğeri ise PDR programına ve bu alanda görev yapacak uzmanlara duyulan gereksinimdir. Sosyokültürel yapı altında da vurgulanan kültürel farklılıkların dikkate alınmaması, geleneksel aile yapısındaki sorunlar, boşanmış aileler, çok eşlilik vb. sorunlar bu programa olan gereksinimi artırmaktadır. Hatta Ruane (2010) daha özelden psikolojik destek hizmetlerinin öğrenciler tarafından kullanımına engel oluşturan durumları “zihinsel hastalığın damgalanması, bilgi eksikliği, tedavinin maliyeti, güvensizlik, kişisel olmayan hizmet ve kültürel hassasiyetin eksikliği” olarak sıralamıştır. Diğer taraftan öğrenci merkezli bir öğrenme sürecine geçme isteği öğrencilerin izlenmesini, gereksinimlerin belirlenmesini ve doğru yönlendirilmelerini de gerektirmektedir. Öğretmenlerin bu konularda yeterli olamayışı rehberlik alanındaki uzmanlara olan ihtiyacı artırmakta, öğrenci takibinin profesyoneller tarafından yapılması beklenmektedir.

Sosyo-kültürel yapı, tüm ülkelerde hem programların uygulanması hem de öğrenci özelliklerini etkilemesi açısından çok önemli bir etkiye sahiptir. Resmi programların kültürel yapıyı yansıtmaması; çok eşlilik, evlat edinme, boşanma, ailenin birlikte olmaması, bakıcıların çocuk üzerindeki rolü en önemli sorun kaynaklarını içeren aile yapısındaki farklılıkların programlara etkisi ve özellikle alt gelir grubundan çocukların yaşadığı dezavantajlar ulaşılan önemli sonuçlar arasındadır. Bu sorunlara ilişkin çeşitli önlemler alınmaya çalışıldığı, ders içi ve ders dışı çeşitli etkinlikler düzenlendiği ortaya konulmakla birlikte daha kalıcı ve etkili çözümlere gereksinim duyulduğu ortadadır. Bu bağlamda PDR programlarının geliştirilmesi, öğretim programlarında kültürel yapıyı içerecek düzenlemeler yapılması ve sunulan materyallerin kültürel özellikleri göz ardı etmeyecek biçimde geliştirilmesi önemli görülmektedir. Çalışmada sosyokültürel yapı bağlamında ise kültürel farklılıklar, aile yapısı ve öğrenci özellikleri değinilen diğer konulardır. Kirima (2009)'a göre eğitsel aktiviteler sıklıkla kültürel inançlarla karşı karşıya gelebilmektedir. Bu bağlamda kültürün iyi anlaşılması ve eğitimin kültür bağlamından kopuk olmaması gerekmektedir. Aksi takdirde bu durumun okula devam oranlarının düşmesine yol açması muhtemeldir. Bununla birlikte öğrencilerin okuldaki durumları gelenekler ve ekonomik statü gibi sosyal durumlar etkilenmektedir. Afrika ülkelerindeki bölgesel gruplar arasında dil, din, aile yapısı ve gelenekler gibi birçok konuda farklılıklar vardır. Bu durum özellikle okula başlama ve devam etme durumlarının dine ve etnik yapıya göre değişebilmesine neden olmaktadır (Blakemore, & Cooksey, 2017). Ayrıca okuldaki katı disiplinin sebebi olarak da yine velilerin bu konudaki talepleri gösterilmektedir. Bu durum olumsuz okul ikliminin oluşmasına ve buna maruz kalan öğrencilerin performansının düşmesine neden olmaktadır (Muhanguzi, 2011; Ncontsa & Shumba, 2013).

Eğitim sisteminin istenilen düzeye ulaşması ve bu düzeyin sürdürülebilmesi öğretmen ve yöneticilerin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlarda da

öğretmen niteliği ile ilgili sorunlar yaşandığı ortaya konulmuştur. Programın uygulanması, öğrenci merkezli eğitim, sınıf ve davranış yönetimi, öğrenme-öğretme sürecinde yeni yaklaşımlardan yararlanma, materyal kullanımı, Ahlak dersi özelinde eğitim almış olma ile erdemli olma konularında öğretmenlerin eğitim gereksinimleri olduğunu söylenebilir. Mevcudiyeti ortaya konulan bu sorunların yanında daha önce tartışılmış olan öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinin tasarlanması ve uygulanması, çok dilli programların uygulanması ve sosyo-kültürel yapıdan kaynaklanan sorunlara yönelik çözüm üretilebilmesi de nitelikli öğretmenlerin varlığını gerektirmektedir. Bu bağlamda eğitici eğitimlerinin en önemli gereksinim alanlarından biri olduğu, özellikle öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının geliştirilmesi yönünde eyleme geçilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda (UNESCO, 2016) özellikle Sahra Altı Afrika ülkelerinde eğitimcileri iyileştirmenin küresel eğitim hedeflerine ulaşmada önemli katkılar sağlayacağı vurgulanmıştır. Bunmi & Taiwo (2017) yaptıkları çalışmada Nijerya'da eğitim sistemindeki aksaklıkların nedenlerinden biri olarak zayıf öğretmen yetiştirme sistemi gösterilmiştir. Öte yandan gereksinimleri karşılamaya ve yaşanan sorunları gidermeye yönelik çeşitli önlemler alınma yoluna gidilse de değişime direnç ve değişimi sürdürmemeye sorununun da varlığı göze çarpmaktadır. Bu düzenlenecek eğitim ya da yapılacak değişikliklerde mutlaka uygulayıcıların da işin içine katılmasını gerektiren önemli bir sonuçtur.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ve yapılan tartışmalara dayalı olarak aşağıda birtakım öneriler sıralanmıştır:

- Frankofon ülkelerin öğretmen yetiştirme modellerini gereksinimleri de gözeterек geliştirmeleri ve daha nitelikli öğretmen yetiştirme programları oluşturmaları gerekmektedir.
- Sistemin içinde bulunan öğretmenler çevrimiçi ve yüz yüze eğitim modelleriyle sürdürülebilir şekilde desteklenmelidir.
- Afrikadaki ülkeler kendi adanillerinde kendi kültürel ve gelişimsel gereksinimlerine dönük olarak bir eğitim modeli oluşturmalıdır.
- Nitelikli bir dil eğitimi sistemin önemli bir parçası olmalı ve dezavantajlılar finansal olarak desteklenmelidir.
- Düzenli ve sistemli öğretim programları revizyonları yapılmalıdır.
- STEM eğitim yaklaşımı, proje tabanlı öğrenme ve benzeri öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin nitelikli eğitim materyali geliştirmelerine dönük yerinde eğitimler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin dijital yetkinliklerine odaklanılmalı ve öğretmenler sürekli mesleki gelişim programları ile desteklenmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilmelidir.
- Resmi programların, ülkelerin kültürel yapıları da korunarak, çok dilli eğitime uygun, öğrenci merkezli anlayışı içeren bir yapıya kavuşacak biçimde geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalı ve sürekliliği sağlanmalıdır.
- Ülkeler arasında öğretmen mesleki gelişim toplulukları kurulmalı ve iyi uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.
- Yerel dilde eğitime dair teşvikler sunulmalı ve ilave programlar tasarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Akar, E. (2007). Biyoloji Öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve gözlemlenen bölgesel farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 68-79.
- Akarsu, M., Okur-Akçay, N. & Elmas, R. (2020). STEM eğitimi yaklaşımının özellikleri ve değerlendirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37, 155-175.
- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J. & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count?. *International Journal of Educational Development*, 33, 272–282.
- Alidou, H. (2009). Promoting multilingual and multicultural education in francophone Africa: Challenges and perspectives. *Languages and education in Africa: A comparative and transdisciplinary analysis*, 105-131.
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (2010). *An emerging picture of the teacher education pipeline*. Washington D,C: Author.
- Amtu, O., Makulua, K., Matital, J., & Pattiruhu, C. M. (2020). Improving student learning outcomes through school culture, work motivation and teacher performance. *International Journal of Instruction*, 13(4), 885-902.
- Aslam-Orkun, M, Bayırlı, A., & Bayırlı, S. (2019). Fransa eğitim sisteminin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Atuhurra, J. & Kaffenberger, M. (2020). System (in)coherence: quantifying the alignment of primary education curriculum standards, examinations, and instruction in two East African countries. RISE Working Paper Series. 20/057. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/057.
- Ballantine, J. H., Stuber, J., & Everitt, J. G. (2021). *The sociology of education: A systematic analysis*. Routledge. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Bansal, S. K., & Tanwar, A. (2021). Teacher's competencies. *Bhartiya Shodh Patrika*, 2(2), 8-13.
- Battelle for Kids. (2019). Partnership for 21st century learning: Framework for 21st century learning. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> adresinden 26 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Biesta, G., & M. Tedder. (2016). Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132–149.
- Blakemore, K., & Cooksey, B. (2017). *A sociology of education for Africa* (Vol. 8). London: Routledge.
- Bueno, D. C. (2018). Professorial Lecturers' Performance in a Private Graduate School towards Capability Training Program. *International Higher Education Research Forum*.
- Bunmi, A. S., & Taiwo, A. G. (2017). Teachers, curriculum reform for entrepreneurship education in Nigeria: Issues and consequences. *Journal of Current Studies in Comparative Education, Science and Technology*, 4(2), 10-21.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-aspractice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Christiansen, I. & Bertram, C. (2019). Early schooling teachers' learning from a formal teacher development programme in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 66, 78-87.

- Danhier, J. & Martin, E. (2014) Comparing compositional effects in two education systems: the case of the belgian communities, *British Journal of Educational Studies*, 62:2, 171-189.
- de Jager, T. (2013) Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80-94.
- Doğanay, A., Demircioğlu, T., & Yeşilpınar, M. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik bilimin doğası konulu disiplinler arası öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 777-798. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6725>.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (Çev. P. Ergenokon). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Elmas R., Canbazoğlu-Bilici S., Adıgüzel Ulutaş, M. & Yalçın, S. (2022). Fen öğretim programları üzerine uluslararası bir bakış: Özel okullarda görev yapan fen öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Bulletin of Educational Studies*, 1(1), 19-26.
- Elmas, R., & Adıgüzel-Ulutaş, M. (2022). *STEM eğitimi yaklaşımı*. Akarsu, M., Okur-Akçay, N., & Elmas, R. (Ed.). *STEM Eğitimi Yaklaşımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, A. (2021). Fransa eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergun, M. (2013) Fransa, İsviçre ve Türkiye’de Yüksek Öğretime Geçiş Sınavlarındaki Kimya Sorularının Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(199), 147-168.
- Eurydice (2023). Organisation of the education system and of its structure. Erişim adresi: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/overview> 03.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Fang, Y., & Gopinathan, S. (2009). *Teachers and teaching in Eastern and Western schools: A critical review of cross-cultural comparative studies*. Saha, L.J., Dworkin, A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 21. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_36
- Fernandez, T., Ritchie, G., & Barker, M. (2008). A sociocultural analysis of mandated curriculum change: The implementation of a new senior physics curriculum in New Zealand schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 187-213. <https://doi.org/10.1080/00220270701313978>
- Giménez, V., Thieme, C., Prior, D. & Tortosa-Ausina, E. (2019). Comparing the performance of national educational systems: inequality versus achievement? *Social Indicators Research*, 141, 581–609. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1855-x>.
- González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>
- Heleta, S. (2018). Decolonizing knowledge in South Africa: Dismantling the ‘pedagogy of big lies’. *Ufahamu: A Journal of African Studies*, 40(2) 47-65. <https://doi.org/10.5070/F7402040942>
- Higgs, P. (2012), African philosophy and the decolonisation of education in Africa: some critical reflections. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 37-55. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00794.x>

- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1745499919829214>
- Kirima, L. K. (2019). Socio-cultural Factors Affecting Gender Mainstreaming in the Ministry of Education: A Case of Embu and Tharaka-Nithi County. *Business and Economic Research*, 9(3), 38-53.
- Kirk, D. and MacDonald, D. (2010) Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551–567. <https://doi.org/10.1080/00220270010016874>
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179.
- Kurt, O. Y. (2021). Yenilikçi okullar özellikler-beceriler-stratejiler-uygulama örnekleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(2), 319-323.
- Leopold, T. A., Ratcheva, V., Zahidi, S., & Samans, R. (2017). The future of jobs and skills in Africa: preparing the region for the fourth industrial revolution. In *World Economic Forum* (pp. 1-19). <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-and-skills-in-africa-preparing-the-region-for-the-fourth-industrial-revolution/> adresinden 11.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Li, J. (2003). US. and Chinese cultural beliefs about learning. *Journal of Educational Psychology*, 95, 258–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.258>.
- Lopes Cardozo, M. T. (2015). Bolivian teachers' agency: Soldiers of liberation or guards of coloniality and continuation? *Education Policy Analysis Archives*, 23(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1713>.
- Madani, R. A. (2019). Analysis of educational quality, a goal of education for all policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109.
- Mandyata, J., Masaiti, G., Habwanda, E., Kapamba, M., Walubita, S., Zulu, J. & Zuilkowski, S. S. (2023) Theory, policy, and practice: bridging the gap between teacher training and classroom practice in language of instruction in Zambia. *Language and Education*.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Turan, S.) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Ministre de L'education Nationale et de la Jeunesse (2021). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> adresinden 26 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Moja, T. (2000). *Nigeria education sector analysis: An analytical synthesis of performance and main issues*. Washington DC: World Bank.
- Muhanguzi, F. K. (2011). Gender and sexual vulnerability of young women in Africa: Experiences of young girls in secondary schools in Uganda. *Culture, Health & Sexuality*, 13(6), 713–725. <https://doi.org/10.1080/13691058.2011.571290>
- Ncontsa, V. N., & Shumba, A. (2013). The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15.

- Prinsloo, C. H., Rogers, S. C. & Harvey, J. C. (2018). The impact of language factors on learner achievement in Science. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-14. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1438>
- Riddell, W. C., & Song, X. (2011). The impact of education on unemployment incidence and re-employment success: Evidence from the US labour market. *Labour Economics*, 18(4), 453-463.
- Ruane, I. (2010). Obstacles to the utilisation of psychological resources in a South African township community. *South African Journal of Psychology*, 40(2), 214-225. <https://doi.org/10.1177/008124631004000211>
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational change*, 7(4), 259-287.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Şahenk, S. S. (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış, Fransa eğitim sistemi*. Ada, S. ve Baysal, Z. N. (Ed) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tessitore, M. (2019) Bridge international academies: a critical analysis of the privatization of public education in Africa. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41(3), 193-209.
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül-Vautier, C. G., Şimşek, E. & Kızıltepe, F. (2023). 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNICEF. (2021). Transforming Education in Africa. <https://www.unicef.org/reports/transforming-education-africa> adresinden 11.03.2024 tarihinde erişilmiştir
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Paris.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). Global Education Monitoring Report Summary 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Paris
- van Pinxteren, B. (2022). Language of instruction in education in Africa: how new questions help generate new answers. *International Journal of Educational Development*, 88, 1-6.
- Washburn, S. G., King, B. O., Garton, B. L., & Harbstreet, S. R. (2001). A comparison of the professional development needs of Kansas and Missouri teachers of agriculture. In *Proceedings of the 28th National Agricultural Education Research Conference*, Vol. 28, pp. 396-408.
- Woolman, D. C. (2001). Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: a comparative study of four african countries. *International Education Journal*, 2, 27-37.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.
- Yaman, S., İncebacak, B. B., & Tungaç, A. S. (2022). Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesinde Paydaşların Görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 376-397.

Yue, X., & Ji, R. (2020). *Teacher professional competencies in education for sustainable development*. In Sustainable Organizations-Models, Applications, and New Perspectives. Intechopen.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

An inclusive understanding of the pedagogical context is imperative to assess and enhance teachers' professional competencies.. Teachers possess essential expertise in diverse aspects of the educational landscape, encompassing an extensive grasp of the current curriculum, the conception and formulation of educational frameworks, administrative and faculty needs, student proficiencies, instructional resources, and the broader socio-cultural milieu. For this reason, the opinions of administrators and teachers will be important in revealing the current state of education processes and shaping and creating educational policies. In the most general sense, to ensure the quality of education and to restructure the curriculum in particular, it is necessary to determine the current needs and to raise awareness of teachers and administrators on the subject (Adıgüzel, 2016; Bueno, 2018; Doğanay, Demircioğlu & Yeşilpınar 2014; Kılıç, 2010). Though shared elements exist, divergent curricular priorities may be identified among individual countries. Given the importance of this matter, in recent years, educational specialists have accelerated the studies on the examination of education systems to bring innovations, increase the quality of education and compare the educational conditions in different countries (Aslam-Orkun, Bayırlı & Bayırlı, 2019). In general, the advantages and disadvantages of different education systems were discussed, and various features such as failings and strengths were revealed (Danhier & Martin, 2014; Giménez, Thieme, Prior & Tortosa-Ausina, 2019). In this study, research on educational processes were carried out to determine the educational problems and needs based on the opinions of the administrators and teachers actively working in private private schools in the Francophone African region.

Method

Aligned with the study's objectives, a series of focus group interviews were undertaken to elucidate the perspectives of teachers and administrators, thereby uncovering their respective needs. The research adopted a descriptive approach, aiming to comprehensively depict and analyze the various elements and occurrences within the examined system. The sample consists of 47 participants from 18 Francophone African countries. The sample consisted of 27 administrators and 20 teachers from several countries in the Francophone region. The presence of Turkish and local participants in the study group also enables the processes discussed in the research to be examined from different perspectives. Semi-structured focus group interviews were conducted to collect data. To prepare interview questions, first of all, a literature review on the education systems and problems of 18 Francophone African countries was carried out by the researchers. After the literature review, a semi-structured interview form was created, considering the theoretical framework, the research purpose, and the research questions. The interview form was examined by two experts working in the field of educational sciences, feedback was provided, and the questions were finalized. The focus group interview questions consist of the following topics: issues and expectations related to the school system and the objectives of the curriculum; problems and expectations regarding types of courses and course content; issues and expectations concerning learning environments and teaching-learning processes; and issues and expectations related to the assessment and evaluation process. Research data were collected face-to-face during the workshop process conducted in Mali. The collected data were analyzed through descriptive analysis in a way parallel to the session topics revealing the current situation of the education system, the educational problems and the needs of the relevant countries.

Results and Discussion

Findings were presented regarding the current education systems, existing problems, and needs of Francophone African countries. The most emphasized topics were inter-country curriculum differences, cultural diversities, teacher training, multilingual curriculum, the need for Psychological Counseling and Guidance curriculum, its subject matter specialists, and Moral Education/Value Education. Teachers addressed curriculum implementation, alignment, student-centered education, assessment, and evaluation issues. The lack of flexibility in the curriculum hindered the resolution of the encountered problems in practice. In developing an official curriculum, arranging curricular elements that did not ignore the realities of practice and were feasible seemed crucial for arranging the lesson hours of schools and for teachers to regularly prepare annual plans and plan effective learning processes for the course content. On the other hand, in countries where flexibility was allowed in the curriculum, it was observed that this flexibility was performed by adding additional subjects to the curriculum or increasing the number of course hours.

Among the findings, it was observed that the disseminated curriculum did not fully align with the implemented curriculum; there were some differences in curriculum implementation, especially in central and rural schools. It was concluded that government control was needed to implement the curriculum fully. A study on primary school curriculum in Uganda and Tanzania noted that curriculum alignment varied, mainly based on the subject matter. However, the attempt of teachers to implement the same curriculum for large and crowded classes with students of different learning experiences and backgrounds was identified as a hindrance (Atuhurra & Kaffenberger, 2020). Some Francophone African countries used internationally recognized curricula, while others preferred local ones. This situation created problems, especially in assessing students' academic performance and during examinations. The results regarding the inconsistency between the disseminated and tested curriculum emphasized the need to address the disparities between international and local examinations, and the elimination of these disparities was expected. Furthermore, the research highlighted the necessity and importance of a student-centered, skill-based, and application-oriented teaching and learning process. In some countries, it was seen that the curriculum was suitable for this process to be carried out effectively, and students were supported with extracurricular activities in cases where it was insufficient. In addition, it was concluded that teachers' inadequacy in practice and lack of tools, materials and physical equipment were among the critical problems.

The research in the context of curriculum design/improvement results indicated the need for multilingual education, moral and language education, Psychological Counseling and Guidance curriculum and subject matter specialists. The socio-cultural structure had a crucial impact on curriculum implementation and student characteristics in all countries. One of the significant findings was that the disseminated curriculum did not reflect the cultural structure and the differences in family structure, including the essential sources of problems such as polygamy, adoption, divorce, the absence of a cohesive family, and the role of caregivers had an impact on the curriculum. Remarkably, the disadvantages faced by children from low-income backgrounds were found. The achievement of the desired level of the education system and its sustainability were directly related to the quality of teachers and administrators. The research also revealed problems related to the quality of teachers. Based on the findings, teachers need training in curriculum implementation, student-centered education, classroom and behavior management, utilizing new approaches in the teaching-learning process, material usage, and specific training in Moral Education to be virtuous.

Uzaktan Eğitim Sisteminin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

Determining the Factors Affecting the Success of The Distance Education System

Abdullah Eren¹

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, abdullaheren@yyu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-0391-2825>)

Geliş Tarihi: 12.09.2023

Kabul Tarihi: 23.03.2024

ÖZ

Son yıllarda e öğrenme ve uzaktan eğitim uygulamaları eğitim sistemi içerisinde sıklıkla yer almaktadır. Bu anlamda özellikle üniversiteler uzaktan eğitim sistemleri ve alt yapılarını daha etkin hâle getirmektedirler. Buna karşın bireylerin bu sistemlere karşı tutumları günümüzde hala tartışılmaktadır. Çünkü öğrenen ve öğretici pozisyonunda bulunan bireylerin bu sistemlere uyum sağlamaları önemlidir. Bununla birlikte uzaktan eğitim sistemini kullanan bireylerin bu sistemlerden elde edecekleri performans bu sistemlerin kabulünde önemli bir yer tutmaktadır. Bu yüzden bu sistemlerden elde edilecek başarı ve performans bu konuda belirleyici olacaktır. Bu doğrultuda uzaktan eğitim sisteminin başarısını etkileyen faktörler bu araştırmada ele alınmıştır. Teknoloji Kabul Modeli ve Bilgi Sistemleri Başarı Modeli çerçevesinde uzaktan eğitim sistemi kullanan öğrencilerin elde ettikleri bireysel performans ve sistemi kullanma niyetlerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmada bilgi kalitesi, sistem kalitesi, sistem etkileşimi, algılanan eğlence, algılanan memnuniyet, kullanım niyetleri ve bireysel performans değişkenleri ele alınmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesi altında değerlendirilmiştir. Buna göre bireysel performansı elde etmede bilgi kalitesi ve sistem kalitesi yetersiz kalırken diğer yapılar ise olumlu yönde etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, bireysel performans, e öğrenme, tkm, başarı.

ABSTRACT

In recent years, e-learning and distance education applications are frequently included in the education system. In this sense, especially universities make distance education systems and infrastructures more effective. However, individuals' attitudes towards these systems are still debated today. Because it is important that individuals in the position of learner and instructor adapt to these systems. However, the success and performance of individuals using distance education systems have an important place in the acceptance of these systems. Therefore, the performance to be obtained from these systems will be decisive in this regard. This study delves into the factors impacting the success of distance education systems. Utilizing the Technology Acceptance Model and the Information Systems Success Model as frameworks, the research analyzes the factors influencing the individual performance and intention to utilize the system among students engaged in distance education programs. Information quality, system quality, system interaction, perceived enjoyment, perceived satisfaction, usage intentions and individual performance variables were analyzed. The data collected from participants were analyzed using structural equation modeling (SEM). Accordingly, while information quality and system quality were insufficient to achieve individual performance, other structures were positively effective.

Keywords: Distance education, individual performance, e learning, tam, success.

GİRİŞ

Yüzyıllardır bilim insanları ve araştırmacılar eğitim ve öğretimi en iyi duruma getirmek adına çabalar sarf etmişlerdir. Bu anlamda günümüze kadar eğitimde birçok teknik, model ve yaklaşımlar geliştirilerek mevcut yapıların en iyi hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Günümüz internet teknolojileri ve alt yapıları sayesinde eğitim ve öğretim kavramları farklı bir boyut kazanarak yeni bakış açıları oluşmuştur. Bu bağlamda eğitimde teknolojiden ve iletişim kaynaklarından faydalanılarak yeni öğrenim teknikleri ve yolları geliştirilmiştir. Uzaktan eğitim ve elektronik öğrenme gibi teknoloji tabanlı öğretim yöntemleri son yıllarda eğitimcilerin ve öğrencilerin tercih ettiği öğretim sistemlerinin başında gelmektedir. Covid-19 pandemisi ile beraber eğitimin birçok kademesi bu sistemleri kısa sürede tanır hale gelmiştir. Teknoloji ve iletişimi içinde barındıran bu sistemler sayesinde dijital bir öğrenme ortamı doğmaktadır. Kullanıcıların bu sistemleri kabullenmesi ve bu sistemlerden fayda elde etmesi uzaktan eğitim sistemlerinin devamlılığı için önemlidir. Bu sayede uzaktan eğitimin sağladığı avantajlar ile gelecekte de kullanıcıların tercih edeceği bir sistem haline gelmesi beklenmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak çevrimiçi öğretim ortamları eğitim ve öğretimde popüler hâle gelmiştir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitim ve öğretim yapan birçok üniversite alt yapı hizmetlerini bu yönde geliştirmektedirler (Keslin ve Kaya, 2020; Zawacki-Richter, 2021). Özellikle Covid-19 pandemi döneminde zorunlu uzaktan eğitim uygulamaları ile klasik eğitimden uzaktan eğitime geçiş süreci hızlanmıştır (Ünal ve Bulunuz, 2020). Bilgiyi hızlı bir şekilde elde etme ve her yerden ulaşabilme imkânlarının doğması ile klasik eğitim yöntemleri yerine zaman ve mekândan bağımsız uzaktan eğitimin tercih edilmesi kaçınılmaz olmuştur (Doyumgaç vd., 2021). Bu şekildeki öğrenme teknolojileri klasik öğretim yöntemlerine destek olmasının yanında sağladığı avantajlar nedeni ile mevcut eğitimlerin yerine tercih edilecek yapıları da sağlayabilmektedir (Asabere & Enguah, 2012). Klasik eğitim ve uzaktan eğitim yöntemleri son yıllarda sıklıkla karşılaştırılmaktadır. Dünyada ve ülkemizde klasik eğitim yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak uzaktan eğitimin başarısı hala net olarak kabul görmemiştir. Buna karşın özellikle son yıllarda gerçekleşen hastalık ve doğal afet gibi acil durumlar sebebi ile uzaktan eğitimin kullanılabilirliği test edilmiştir (Türker, 2023). Buna göre uzaktan eğitim sistemlerinin başarılı sayılabilmesi için kullanıcılarına gerçek anlamda yarar sağlayıp sağlamadığı önemlidir. Çünkü yatırım yapılan ve tercih edilen sistemlerin getirisinin yeterli düzeyde olmaması birçok yönden olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Bu yüzden klasik eğitime karşı uzaktan eğitim sistemlerinin tercih sebebi olabilmesi için bir takım avantajlar sunması beklenmektedir (Eroğlu & Kalaycı, 2020). Buna göre uzaktan eğitim sisteminin sağlayacağı faydaların düzeyi ve bu faydaları etkileyen faktörler araştırılması gereken konulardandır. Bu doğrultuda bu araştırmanın ana problemleri “Uzaktan eğitim sistemlerinin benimsenmesini etkileyen faktörler nelerdir?” ve “Kullanıcıların uzaktan eğitim sistemi ile elde edecekleri bireysel performansları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Uzaktan eğitim sistemlerinin sağladığı avantajların özellikle son kullanıcı tarafında kabul görmesi ve sistemin kullanıcılar üzerindeki olumlu etkiler oluşturması uzaktan eğitimin kabul edilebilir ve başarılı bir yöntem olduğunu desteklemektedir (Yuebo vd., 2024). Bireysel düzeyde uzaktan eğitim sistemlerinin başarılı sayılabilmesi için öğrenme aktivitesi ile elde edilecek olan performans önemli bir yer tutmaktadır (Alanazi vd., 2020). Bireysel düzeyde elde edilecek olan performans uzaktan eğitimin devamlılığını sağlama adına önemlidir (Pham & Dau, 2022). Uzaktan eğitim ile ders içeriklerinin dijitalleştirilerek sunulması ile öğrencilerin bu sistemi kullanması, sistemden memnun olması ve sisteme uyum sağlaması da sistemin başarısını ortaya koymaktadır (Abbad vd., 2009; Wang vd., 2023). Uzaktan eğitim uygulamalarının etkin bir biçimde yürütülmesi için bu sistemlerin kullanıcılarına sağlayacağı performans ve sistemin benimsenmesi önemli etkenlerdir. Kullanıcıların bu sistemlerden elde edeceği performans ve bu performansı etkileyen etmenler bu anlamda önem kazanmaktadır. Bu yüzden bu araştırma Teknoloji Kabul Modeli (TKM) ve Bilgi Sistemleri Başarı Modeli (BSBM) çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda bilgi kalitesi, sistem kalitesi, algılanan eğlence, sistem etkileşimi gibi değişkenlerin algılanan memnuniyet, kullanım niyetleri ve bireysel performans

üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Belirlenen değişkenler çerçevesinde uzaktan eğitim sisteminin başarısının ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.1. Uzaktan Eğitim

Teknolojinin ilerleyişi ile beraber eğitim ve öğretim alanında internet ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla elektronik bir eğitim süreci başlamıştır. Bu alanda e öğrenme, uzaktan eğitim, web tabanlı öğrenme, uzaktan öğretim, çevrimiçi öğretim gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Bazen bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılsa da esasında farklı anlamlara gelen yapıları içermektedirler (Guri-Rosenblit, 2005). E öğrenme öğretici ve öğrenen pozisyonunda bulunan bireylerin web destekli yazılımlar ile öğrenme aktivitesini yerine getirmesi olarak tanımlanabilmektedir (Kumar Basak vd., 2018). Aparicio ve arkadaşları (2016) bu aktivitenin interaktif bir iletişimi destekleyen yapıya sahip olduğu ve bu şekilde bir mesaj aktarım olayının gerçekleştiğini bildirmişlerdir. E öğrenme en geniş anlamı ile elektronik olarak zenginleştirilmiş öğrenmeyi ifade etmektedir. Buna göre e öğrenme dijital teknolojiler yardımı ile web tabanlı veya internet üzerinden yapılan öğretim olarak da nitelendirilebilir (Abbad vd., 2009). E öğrenme esasında net bir şekilde ifade edilemese de temelinde elektronik ortamdaki uygulamalar, web siteleri veya programlar gibi e öğrenmeyi sağlamada destek yapılarından oluşmaktadır.

Uzaktan eğitim yüz yüze öğretim imkânının olmadığı durumlarda ayrı mekanlarda bulunan öğrenci ve öğretici arasında gerçekleşen öğretim etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Beldarrain, 2006; Keegan, 1986). Uzaktan eğitimde öğretici ve öğrenciler arasında fiziksel mekân olarak ayırım bulunmaktadır. Buna göre uzaktan eğitimde öğrenciler aldıkları içerikleri anlık olarak veya zamandan bağımsız olarak da elde edebilmektedirler (Guri-Rosenblit, 2005). Bilgisayar teknolojilerinin etkinliğinin artması ile birlikte uzaktan eğitim kavramının içerisine bilişim ve iletişim teknolojileri de girerek bu yollarla eğitimin sağlanması amaçlanmıştır (Moore vd., 2011). Uzaktan eğitim web tabanlı sistemlerin yanı sıra video konferans veya yayın yolu ile gerçekleştirilebilmektedir. Bununla beraber uzaktan eğitim sistemleri sağladığı uygulamalar ile çeşitli iletişim çeşitleri de sunabilmektedir. Uzaktan eğitim sisteminde öğrenen ve içerik arasında olduğu gibi, öğrenci ve öğretici arasında da iletişim gerçekleşmektedir. Son yıllarda gelişen teknolojik alt yapılar ve web tabanlı uygulamalar sayesinde elektronik öğrenme aktivitesi fonksiyonel olarak gelişmiştir (Anderson & Rivera, 2020). Böylelikle öğrenci merkezli daha etkileşimli bir iletişim ortamı oluşmuştur.

Uzaktan eğitim yapısı itibari ile çeşitli imkânlar sunabilmektedir. Günümüzde özellikle yükseköğretimde zaman ve mekândan bağımsız öğretim ortamı oluşturmada uzaktan eğitim sistemleri popüler yaklaşımların başında gelmektedir. Bunun yanında geleneksel eğitimden faydalanamayan öğrencilerin de tercih ettiği sistemlerin başında uzaktan eğitim sistemleri gelmektedir. Sahin ve Shelley (2008) uzaktan eğitimin öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Buna göre uzaktan eğitimin esas amacı, öğrenciyi memnun etme ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek yapıyı oluşturmaktan geçmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sisteme karşı olan tutumları da önem kazanmaktadır. Buna karşın uzaktan eğitime karşı olan negatif tutumlar da mevcuttur (Bunk vd., 2015). Uzaktan eğitim sistemlerinin kullanıcılar tarafından benimsenmesi ve kabul görmesini belirlemek için kişilerin bu sistemlere karşı olan algıları önem kazanmaktadır (Park, 2009). Türkmen ve arkadaşları (2021) Covid-19 döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ile elde edecekleri bağımsız öğrenme stiline kullanılan sistemden elde edilen memnuniyeti arttıracığını bildirmişlerdir. Buna göre örgün eğitime göre farklı bir öğretim ortamı sunan ve teknolojinin entegrasyonu ile elde edilen uzaktan eğitim sistemlerine uyum sağlamak önem kazanmaktadır.

Uzaktan eğitim sisteminin başarısını belirlemek için geçmişte birçok çalışma mevcuttur. Pham ve Dau (2022) yükseköğretim kurumlarında e öğrenmenin başarısını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim ile elde edilen memnuniyet derecesinin kullanıcıların bireysel performansını olumlu olarak etkilediğini bildirmişlerdir. Benzer şekilde Al-Fraihat ve arkadaşları (2020) uzaktan eğitim sisteminin başarısı ile kullanılan sistemden elde edilen fayda ve performansların doğrusal bir ilişki içinde olduğunu bildirmişlerdir. Wang ve arkadaşlarının (2023) Covid-19 döneminde uzaktan eğitim sistemi değerlendirmelerine göre, uzaktan eğitim

sisteminden memnun olma ve kullanma niyetleri kişilerin sistemden elde edeceği bireysel performansa olumlu olarak yansımıştır. Avcı ve Yıldız (2021) Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim ile elde edilen performans beklentisinin sistemden elde edilen memnuniyet ve sistemi gelecekte tercih etme niyetini etkilediğini bildirmişlerdir.

Aparicio ve diğerleri (2017) uzaktan eğitim sistemi kullanan öğrenciler üzerine yaptıkları çalışmada bilgi kalitesi ve servis kalitesinin önemli unsurlar olduğunu belirlemişlerdir. Birçok araştırmada bilgi kalitesi, sistem kalitesi, kullanım ve memnuniyetin uzaktan eğitim sistemi başarısını belirlemede etkin yapılar olarak kabul görmektedir (Freeze vd., 2010; Martins vd., 2019). Belirli bir sistemi kullanmadan dolayı elde edilen bireysel veya organizasyonel düzeyde fayda veya etkiler de başarıyı belirlemede önemli öncüller olarak kabul edilmiştir. Uzaktan eğitim sistemini kullanma niyetini etkileyen veya bu sistemlerin kullanımı ile fayda veya performans oluşturan birçok yapı literatürde kullanılmıştır (Cidral vd., 2018; Kapo vd., 2023; Keržič vd., 2021). Cheng (2012) sistem etkileşimi, sistem tepkimesi ve sistem fonksiyonelliği gibi sistemsel unsurları fayda elde etmek için etkin yapılar olduğunu belirlemiştir. Al-Debei ve arkadaşları (2013) bir sistemden performans elde edebilmek için o sistemden memnun olunması gerektiğini bildirmişlerdir. Bunlara benzer birçok çalışmada kullanılan sisteme ait özelliklerin hangi düzeyde etki yaptığını belirlemek için Teknoloji Kabul Modeli ve Bilgi Sistemleri Başarı Modelleri incelenmiştir.

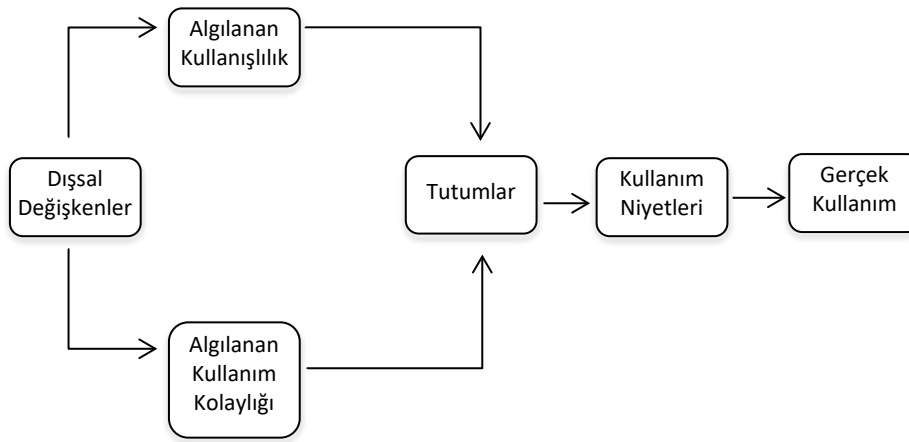
1.2. Teknoloji Kabul Modeli

İnsan ve teknoloji arasındaki ilişkileri açıklamada en çok tercih edilen modellerin başında Teknoloji Kabul Modeli (TKM) gelmektedir (Davis, 1989). Temelinde Ajzen ve Fishbein (1980)'in Mantıklı Davranışlar Teorisi'ni barındıran bu model insan davranışlarını açıklamada tercih edilen etkin modeller arasındadır (Venkatesh & Davis, 2000). Bilişim sistemlerinin incelenmesinde ve kullanılan bilişim sisteminin kişilerin kabul derecesini hangi yönde etkilediğinin belirlenmesinde TKM araştırmacılar tarafından oldukça sık tercih edilen modellerdendir (Ahmed, 2010; Lee, 2008; Wu & Zhang, 2014). TKM yıllar içerisinde birçok yazar tarafından kabul gören ve farklı türdeki birçok bilişim sistemlerinden algılanan davranışların ölçülmesinde tercih edilmiştir. King ve He (2006) ele aldıkları 88 adet araştırma makalesinin meta analizini gerçekleştirerek TKM'nin yüksek güvenilirlikte bir model olduğu kanısına varmışlardır. İnsan ve bilişim sistemleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla kişilerin yeni sisteme hangi düzeyde adapte olabildikleri önem taşımaktadır (Davis vd., 1989). Buna göre herhangi bir sistemi kullanan kullanıcıların sisteme karşı verecekleri tepkiler, tutumlar, davranışlar ve niyetler bu sistemlerin uygulanabilirliği belirlemede önemlidir (Holden & Rada, 2011). Bu yüzden kullanıcıların sistem kullanımından elde ettikleri algıların ölçülmesi ile sistemin kabulünün hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır (Legris vd., 2003).

Davis (1989) Teknoloji Kabul Modeli'ni kullanım kolaylığı, algılanan fayda, davranışsal tutumlar, davranışsal kullanım niyetleri ile gerçek kullanım yapıları üzerine inşa etmiştir. Davis (1989) TKM'nin temelinde bulunan iki yapıdan algılanan kullanım kolaylığını "Bireyin önceden belli olan bir bilişim sistemini efor gerektirmeden idare edebilme düzeyi" şeklinde belirtirken, algılanan kullanışlılık yapısını ise "Bireyin önceden belli olan bir bilişim sistemini kullandığında sağlayacağı fayda veya sahip olacağı performans düzeyi" olarak bildirmiştir. Genelde daha sonra geliştirilen modellerde algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı temel alınmıştır (Yi-Cheng vd., 2007). Bu modele ek olarak dışsal değişkenler ise model üzerindeki etkileri ile kişilerin sistemi kabulünü belirlemesini etkileyen yapılar konumundadır. Dışsal değişkenlerin genellikle algılanan fayda ve algılanan kullanışlılık üzerindeki etkileri bu çerçevede araştırılıp ortaya konulmaktadır (Venkatesh & Davis, 2000). Bu şekilde dışsal etkilerin modeldeki etkinliği belirlenmiş olmaktadır. Davis (1989) algılanan kullanım kolaylığının algılanan kullanışlılığı etkilediğini bildirmiştir. Bununla birlikte Davis (1989) algılanan kullanım kolaylığı ve faydanın tutumlar üzerinde etkilerinin olduğunu, tutumlarında kullanım niyetlerini etkilediğini bildirmiştir. Kullanım niyetlerinin de gerçek kullanım üzerinde etkisi vardır (Şekil 1).

Şekil 1

Davis'in (1989) Teknoloji Kabul Modeli



1.3. Dişsal Değişkenler

Teknoloji Kabul Modeli yıllar içerisinde araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Genellikle modelin temelini oluşturan algılanan kullanım kolaylığı, algılanan kullanılabilirlik ve kullanım niyetleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Dişsal değişkenler ise kullanılan sistemin yapısına, kullanımına, kullanan kişilere veya sahip olduğu karakteristik özelliklere değerlendirilmiştir (Moon & Kim, 2001). Genel olarak dışsal değişkenler bireylerin belirli bir sistemi kullanma niyetlerini etkileyen etmenler olarak ele alınmaktadır. Dişsal değişkenler kişilerin kullanılan teknolojik sisteme farklı boyutlardan bakış açılarını ortaya koyarak oluşacak olan davranışları etkilemektedir (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000). Bu bağlamda Davis (1989) dışsal değişkenlerin yeni teknolojinin kabulünde önemli rollere sahip olduğunu bildirmiştir. Bu araştırmada dışsal değişkenler bilgi kalitesi, sistem kalitesi, algılanan eğlence, sistem etkileşimi olarak belirlenmiştir. Buna göre uzaktan eğitim sisteminin kullanım niyetlerinin belirlenmesi için dışsal değişkenler modele eklenerek aralarındaki ilişkiler değerlendirilmiştir.

Bilgi kalitesi ve sistem kalitesi bilişim sistemlerinin karakteristik özelliklerini ortaya koyduğundan TKM çalışmalarında dışsal değişkenler olarak tercih edilebilmektedir (Chen vd., 2012; Freeze vd., 2010; Wang & Wang, 2009). Bu modeldeki bilgi kalitesi esasında sistemin kullanılması ile elde edilen bilginin kalitesini belirtmektedir (Delone & Mclean, 2003). Uzaktan eğitim sisteminin sahip olduğu içerik ve sunduğu çıktılar bilgi kalitesini ifade etmektedir. Sistemin sahip olduğu bilginin kalitesini belirlemede bilgi kalitesi yapısı bilginin güncelliği, zamanlılığı, uygunluğu, yeterliliği, anlaşılabilirliği ve doğruluğu gibi özellikler sunmaktadır.

Sistem kalitesi ise kullanılan bilişim sisteminin kullanılabilirlik açısından sahip olması gereken minimum özellikleri karşılamasıdır (Delone & Mclean, 1992). Uzaktan eğitim sistemi çerçevesinden bakacak olursak sistem kalitesi esasında yazılımsal ve donanımsal olarak kullanılan sistem veya uygulamaların kullanıma uygun şekilde olup beklenti ve ihtiyaçlara cevap verebilecek niteliklere sahip olmasıdır (Freeze vd., 2010). Buna göre kullanılan uzaktan eğitim sisteminin kolay, kullanılabilir, kullanıcı dostu olmasının yanında hızlı erişimin sağlanabilmesi, kişiselleştirilebilmesi ve interaktif veya cazip özellikler sunması gibi niteliklere sahip olması sistemin kalitesini belirlemede yardımcı olmaktadır (Wang vd., 2007).

Algılanan eğlence yapısı da uzaktan eğitim sistemleri ve e öğrenme sistemlerinin kabulünde sıklıkla kullanılan yapılandıdır. Algılanan eğlence belirli bir sistemi belirli bir sistemi kullanmadan veya sistemden beklentileri karşılayan performans elde etmeden elde edilen haz ve eğlencedir (Venkatesh, 2000). Davis ve arkadaşları (1992) algılanan eğlencenin içsel bir motivasyon aracı olarak teknoloji kabul modelinde etkili bir değişken olduğunu bildirmişlerdir.

Buna göre belirli bir teknolojiyi kullanmadan elde edilen keyif kullanılan sistemin kabulünde etkili olmaktadır (Cheng, 2012; Lee, 2010). Bu araştırmada uzaktan eğitim sisteminden elde edilen eğlence algısının diğer yapılar üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

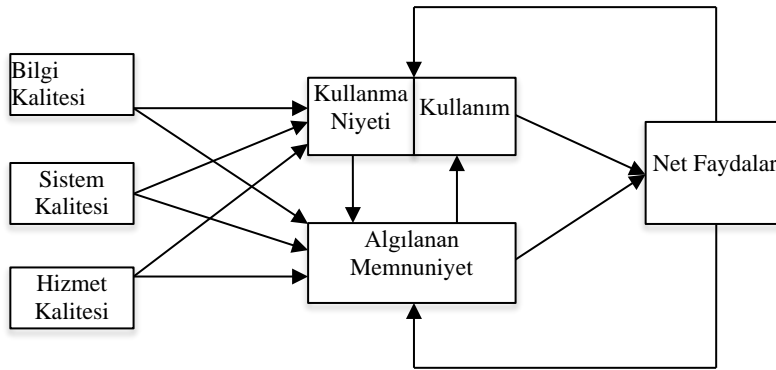
Dışsal değişkenlerden bir diğeri olan sistem etkileşimi ise belirli bir sistemi kullanan kullanıcı ile sistem veya sistemi kullanan başka kullanıcılar arasında oluşan iletişimi temsil etmektedir (Pituch & Lee, 2006). Buna göre sistem etkileşimi genel olarak kullanıcıların belirli bir öğrenme aktivitesini belirli bir öğrenme sistemi üzerinden yaparken içeriğe ulaşabilmesi, sistemi idare edebilmesi, öğrenme aktivitesini gerçekleştirmek için sistemden faydalanabilmesi ve sistemin sunmuş olduğu araçları kullanarak öğrenen, öğretici veya sistem ile iletişim sağlayabilmesini ifade etmektedir (Cheng, 2013; Liu vd., 2010; Pituch & Lee, 2006). Buna bağlı olarak sistem etkileşimi değişkeni uzaktan eğitim başarısını belirlemede bu araştırmada ele alınmıştır.

1.4. Araştırma Modeli Ve Hipotezler

Araştırmanın temelini Davis (1989)'in Teknoloji Kabul Modeli ve Delone ve Mclean'in Bilgi Sistemleri Başarı Modeli oluşturmaktadır. Delone ve Mclean (1992) bilişim sistemlerinin başarısını belirlemek için Bilgi Sistemleri Başarı Modeli'ni (BSBM) ortaya koymuşlardır. Bilişim sisteminin başarısını belirlemede oldukça popöler olan bu model daha sonraki yıllarda BSBM üzerinde diğer araştırmacıların da etkisi ile geliştirilmiştir. Bilgi sistemleri başarı modeli 2003 yılında güncellenmiş halini almıştır (şekil 2).

şekil 2

Delone ve Mclean Bilgi Sistemleri Başarı Modeli (2003)

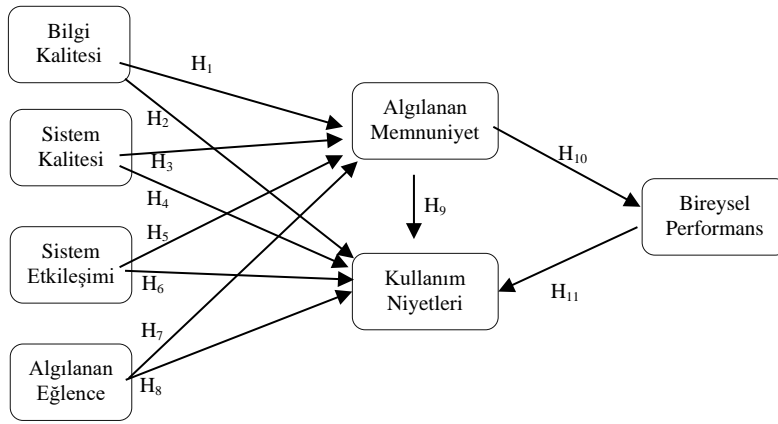


Bu modelde başarıyı elde etmek için bilgi kalitesi, sistem kalitesi ve hizmet kalitesinin kullanım ve kullanıcı memnuniyeti üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Aynı zamanda sistemi kullanmakla elde edilen memnuniyet derecesinin kullanım niyeti ve kullanım derecesi üzerinde etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Delone & Mclean, 2003). Bununla birlikte memnuniyet derecesinin ve kullanım niyetlerinin de net faydalar ile ilişkileri ortaya konulmuştur (Delone & Mclean, 2003). Sistemin başarısını belirleme amacıyla bu değişkenlerin tamamı veya belirli kısımları araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Bu araştırmada ise bilgi kalitesi, sistem kalitesi, algılanan memnuniyet, kullanım niyetleri ve net faydalar değişkenleri ele alınarak TKM ile entegre edilip kullanılmıştır. Delone ve Mclean (1992) bilgi kalitesi ve sistem kalitesinin Bilgi Sistemleri Başarı Modeli'nde etkin yapılar olduğunu belirtmişlerdir. Bu yapılar araştırmacılar tarafından TKM içerisinde dışsal değişkenler olarak değerlendirilmiştir (Chen, 2010; Wang & Wang, 2009). Bununla birlikte BSBM'de kullanılan algılanan memnuniyet ise belirli bir sistemden elde edilen tatmin derecesini ortaya koymaktadır (Delone & Mclean, 1992). Elde edilen tatmin ile kullanma niyeti arasında da bir ilişki vardır (Delone & Mclean, 2003). Kullanım niyetleri hem TKM'de hem de BSBSM'de kullanılarak belirli bir sistemi kullanan bireyin ileri bir zamanda da sistemi kullanmaya devam etme amacını ortaya koymaktadır (Davis 1989; Delone

ve Mclean, 2003). Net faydalar değişkeni ise hem bireylerin hem de toplulukların belirli bir sistemi kullanma yolu ile elde edeceği yararları ortaya koymaktadır. Buna göre elde edilen etki de hem bireysel hem de organizasyonel düzeyde olabilmektedir (Delone & Mclean, 2003; Petters vd., 2008). Bireysel performans aynı zamanda bireysel etkiyi temsil etmektedir. Bu yüzden birçok bilgi sistemleri başarı modeli çalışmalarında bireysel düzeyde oluşan etkiyi ölçmek için net faydalar yerine “bireysel performans” yapısı tercih edilebilmektedir (Igbaria & Tan, 1997; Tam & Oliveira, 2016; Urbach vd., 2010). Bu çalışmada net faydalar değişkeni bireysel olarak ele alınmış ve “bireysel performans” olarak kullanılmıştır. Buna göre çalışmada kullanılacak olan model dışsal değişkenler sistem etkileşimi ve algılanan eğlence ile birlikte BSBM’de kullanılan bilgi kalitesi, sistem kalitesi, algılanan memnuniyet, kullanım niyetleri ve bireysel performans olmuştur. Bu yapılar ele alınarak aralarında beklenen ilişki durumlarına göre hipotezler belirlenmiştir (Şekil 3).

Şekil 3

Araştırmada Kullanılacak Olan Model



Uzaktan eğitim sistemini kullanan öğrencilerin sistemi kullanmaya yönelik niyetlerini ve bu niyetleri etkileyen faktörleri belirlemek için aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H₁ : Uzaktan eğitim sisteminde bilgi kalitesinin algılanan memnuniyet üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

H₂ : Uzaktan eğitim sisteminde bilgi kalitesinin kullanım niyetleri üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

H₃ : Uzaktan eğitim sisteminde sistem kalitesinin algılanan memnuniyet üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

H₄ : Uzaktan eğitim sisteminde sistem kalitesinin kullanım niyetleri üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

H₅ : Uzaktan eğitim sisteminde sistem etkileşiminin algılanan memnuniyet üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

H₆ : Uzaktan eğitim sisteminde sistem etkileşiminin kullanım niyetleri üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

H₇ : Uzaktan eğitim sisteminde algılanan eğlencenin algılanan memnuniyet üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

H₈ : Uzaktan eğitim sisteminde algılanan eğlencenin kullanım niyetleri üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

H₉ : Uzaktan eğitim sisteminde algılanan memnuniyetin kullanım niyetleri üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

H₁₀ : Uzaktan eğitim sisteminde algılanan memnuniyetin bireysel performans üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

H₁₁ : Uzaktan eğitim sisteminde bireysel performansın kullanım niyetleri üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yaklaşımı kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında seçilmiş olan belirli bir kitlenin beklenen özelliklerini ortaya çıkarmak için kullanılır. Bu araştırmalarda genelde var olan durumun ortaya çıkarılması hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmada belirlenmiş bir çalışma grubu içerisinde sağlanan veriler değerlendirilmeye alınmıştır. Kullanılacak olan veriler ile yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde çeşitli analizler gerçekleştirilmiştir. Son olarak belirlenmiş hipotezlerin testi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde gerekli geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri araştırmaların doğrulanması adına önemli ve gereklidir. Straub (1989) onaylanmamış ölçümlerin araştırma modelinde eksiklik oluşturacağını ve yanlış sonuçların elde edileceğini bildirmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler için kapsam geçerliliği, iç tutarlılık testi, bileşik güvenilirlik, yakınsak geçerlilik ve ayırma geçerliliği test edilmiştir. Yapı geçerliliğini belirlemek için açıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu araştırmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak yapılar arasındaki ilişki düzeyleri ve hipotezlerin testi gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modelleri belirlenen ilişkisel modelin doğruluğunu test etmede tercih edilen bir yaklaşımdır. Bu modelde gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması hedeflenir (Hair vd., 2010). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmalarında modelin doğrulanabilmesi için gerekli olan uyum iyiliği değerlerinin sağlanmış olması gerekmektedir (Byrne, 2016). Önerilen modelin uyumlu bir yapıda olması sağlandıktan sonra son olarak hipotezlerin testini sağlayabilmek için yol analizleri yapılmıştır. Böylelikle yapılar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılarak hipotezler test edilmiştir.

2.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın ana amaçlarından ilki üniversitelerde sıklıkla kullanılan ve önemli bir eğitim yöntemlerinden biri olarak kabul edilen uzaktan eğitim sistemlerinin kabulünü etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırmanın diğer bir amacı ise uzaktan eğitim sistemlerinin kullanıcılar üzerinde oluşturacağı bireysel performans düzeyinin belirlenmesidir. Uzaktan eğitim ile kullanıcıların performans elde etmeleri durumunda, gelecekte de bu sistemleri kullanma derecelerinin artması beklenmektedir. Teknolojilerin eğitime entegrasyonu ile üniversitelerde çeşitli kademelerde yürütülen derslerin işlenmesinde bu teknolojilerden sıklıkla yararlanılmaktadır. Uzaktan eğitim sistemlerinin de içerdiği yöntem, ders materyali ve yapısı ile kullanıcılar düzeyinde etkinliği bu sistemlerin devamı adına önemlidir. Dolayısıyla bu sistemlerin öğrenciler ve kullanıcılar tarafından kabulü de önem taşımaktadır. Çünkü kullanıcıların uzaktan eğitim sisteminden elde edecekleri fayda ve performans bu sistemlerin tercih edilebilirliğini belirleyecektir. Klasik eğitim günümüzde en çok tercih edilen eğitim sistemi olsa da uzaktan eğitime karşı pozitif tutumlar mevcuttur. Uzaktan eğitimin zorunlu haller dışında tercih edilen bir sistem olabilmesi ve klasik eğitimin yerine geçebilmesi için sağlayacağı avantajların önemi büyüktür. Bu anlamda bu araştırmanın uzaktan eğitim sisteminin yatırıma değer bir sistem olup olmadığı konusunda eğitimcilere ışık tutması beklenmektedir.

2.2. Araştırmanın Varsayımları, Kısıtları ve Örneklemi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin güvenilir ve doğru olduğu varsayılmıştır. Ayrıca katılımcıların tamamı ilgili derslerini en az bir dönem uzaktan eğitim sistemleri yolu ile işlediği varsayılmıştır. Araştırmada sadece belirlenen üniversitede kullanılan uzaktan eğitim

yazılımı baz alınarak katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan çalışma grubu tek bir üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yöntemi ile ders gören lisans ve önlisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2023 yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Belirlenen üniversitede 2023 yılı içerisinde uzaktan eğitim ile ders alan toplam öğrenci sayısı 29127 olarak belirlenmiştir. Buda araştırmanın evrenini meydana getirmektedir. Çalışma grubunu Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van Meslek Yüksekokulu öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan bireyler basit tesadüfi örneklem yolu ile belirlenmiştir. Evrenin tamamına ulaşmanın zorluğu, zaman ve ekonomik problemler nedeni ile bu yöntem tercih edilmiştir. Bu yöntem ulaşılması kolay olmayan popülasyonlarda tercih edilen bir tekniktir. Bu şekilde evrene ait tüm bireylerin eşit şansa belirlenme durumu bulunmaktadır (Passmore & Baker, 2005). Yüksekokul öğrencilerine dijital iletişim araçları ile önceden bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra verilerin toplanması işlemi, gönüllü olarak katılım sağlayan bireylerden soru formları aracılığı ile yüz yüze elde edilmiştir. Çalışma grubunda herhangi bir sınıflama ve ayırım yapılmamıştır. Araştırmada soru formlarını eksiksiz ve istenilen formatta tamamlayan 351 bireyin verileri kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Ölçeklerin Oluşturulması

Bu araştırmada verileri elde etmek için soru formları kullanılmıştır. Soru formları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm çalışma grubuna ait demografik niteliklerini belirleme amacıyla oluşturulmuştur. Bu bölüm 6 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların uzaktan eğitim sistemini kullanma niyetlerini ölçmeye yönelik ölçekler kullanılmıştır. Bu bölüm ise toplam 7 ölçekten ve 27 soru maddesinden oluşmaktadır. Bu maddelerin ölçümünde ise beşli Likert Tipi ölçekten yararlanılmıştır (Rotter, 1967). İfadeler 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde ölçüme tabi tutulmuştur. Soru formlarından elde edilen veriler IBM SPSS 22.0 ve AMOS 23.0 programları yardımı ile analiz edilmiştir.

Ölçekte kullanılan yapıların tamamı geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış çalışmalardan sağlanmıştır. Buna göre bilgi kalitesi ve sistem kalitesi ölçekleri Freeze ve arkadaşlarının (2010) elektronik öğrenme sistemlerinin başarısını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmadan uyarlanmıştır. Sistem etkileşimi ve algılanan eğlence ölçekleri ise Cheng (2012)' in e öğrenme sistemlerinin kabulü üzerine yaptıkları çalışmadan elde edilmiştir. Algılanan memnuniyet ölçeği Yakubu ve Dasuki (2018)'nin e öğrenme sistemi başarısını ölçmek için kullandıkları çalışmadan elde edilmiştir. Kullanım niyeti ölçeği Cheng (2011)'in e öğrenmenin kabulü üzerine yaptığı çalışmadan sağlanmıştır. Bireysel performans ölçeği ise Cidral ve arkadaşlarının (2018) e öğrenmenin başarısını belirlemek için gerçekleştirdikleri çalışmadan elde edilmiştir. Elde edilen bütün ölçekler alanında uzman eğitimdenler tarafından Türkçe diline çevrilerek mevcut araştırmaya göre uyarlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular tablo, şekil ve sonuçlarla ifade edilmiştir.

3.1 Frekans Dağılımları

Uzaktan eğitim sistemini kullanan katılımcıların demografik özellik dağılımları Tablo 1'de ifade edilmiştir. Buna göre katılımcıların %63.2'si erkek %36.8'i ise kadındır. Katılımcılar 225 kişi ile en çok 18-22 yaş aralığındadır. Katılımcıların %66.7'sini 1. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim sistemi en çok %40.2 ile 6 aydan fazla kullanılmaktadır. Katılımcıların %35.3'ü haftada birden fazla bu sistemi kullanmaktadır. Araştırmaya katılım yapan öğrencilerin %27.4'ü uzaktan eğitim sistemi ile bütün derslerden başarılı olmuştur (Tablo 1).

Tablo 1*Katılımcıların Frekans Dağılımları*

1 - Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	222	63.248
Kadın	129	36.752
2 - Yaş		
18 - 22	225	64.103
23 - 25	73	20.798
26 - 30	30	8.547
30 Yaş Üzeri	23	6.553
3 - Sınıf		
1	234	66.667
2	111	31.624
Uzatmış	6	1.709
4 - Uzaktan Eğitim Kullanım Süresi		
1 Ay	22	6.268
1 - 6 Ay	64	18.234
6 - 12 Ay	141	40.171
1 Yıldan Fazla	124	35.328
5 - Uzaktan Eğitim Kullanım Sıklığı		
Hemen Hemen Her Gün	124	35.328
Haftada Birkaç Kere	92	26.211
Haftada Bir Kere	79	22.507
Ayda Birkaç Kere	38	10.826
6 Ayda Birkaç Kere	18	5.128
6 - Bir Dönemde Uzaktan Eğitim ile Başarısız Olduğu Ders Sayısı		
0	96	27.350
1	144	41.026
2	93	26.496
3	18	5.128

3.2 Açıklayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizini gerçekleştirmeden önce Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi uygulanmıştır (Shrestha, 2021). Buna göre eldeki veri seti 0.7 değerinin üzerinde 0,886 gibi yeterli bir değer almıştır. Maddelerin tutarlılığını belirleyen Barlett'in küresellik testi ($\chi^2=7027.890$, $df=351$, $p=0.000$) ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu veriler ışığında açıklayıcı faktör analizinin yapılması uygun bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizinde faktör oluşturmak için varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca faktör oluşumunun belirlenmesi için temel bileşenler analizi uygulanarak açıklanan varyans oranları belirlenmiştir (Yang, 2005). Açıklayıcı faktör analizi incelendiğinde 27 maddelik yapıların 7 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörlerin tamamının öz değerleri 1'in üzerindedir. Bu faktörlerin toplam varyansın 77.449'unu açıkladığı görülmektedir. Faktör yapıları incelendiğinde beklenen sonuçlara yakın değerler elde edilmiştir. Ayrıca faktör yüklerine bakıldığında tamamının 0,7 değerinin üzerinde değerler olarak yeterli düzeyde oldukları görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2*Açımlayıcı Faktör Analizi Değerleri*

İfadeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans %	Öz Değer
Bilgi Kalitesi			
BK1 Uzaktan Eğitim Sistemi tam olarak ihtiyacımız olan bilgiyi sağlar.	0.908		
BK2 Uzaktan Eğitim Sistemi, öğrenmeyle ilgili bilgileri sağlar.	0.904	33.629	9.839
BK3 Uzaktan Eğitim Sistemi yeterli bilgileri sağlar.	0.894		
BK4 Uzaktan Eğitim Sistemi, anlaşılması kolay bilgiler sağlar.	0.889		
BK5 Uzaktan Eğitim Sistemi güncel bilgiler sağlar.	0.830		
Sistem Kalitesi			
SK1 Uzaktan Eğitim Sistemi her zaman hazır durumdadır.	0.822		
SK2 Uzaktan Eğitim Sistemi kullanıcı dostudur.	0.794		
SK3 Uzaktan Eğitim Sistemi, kullanıcılar ve sistem arasındaki etkileşimi sağlar.	0.772	14.140	3.817
SK4 Uzaktan Eğitim Sistemi, kullanıcılara hitap eden çekici özelliklere sahiptir.	0.750		
SK5 Uzaktan Eğitim Sistemi yüksek hızlı bilgi erişimi sağlar.	0.728		
Bireysel Performans			
BP1 Uzaktan Eğitim sistemi, görevleri daha hızlı tamamlamamı sağlıyor.	0.790		
BP2 Uzaktan Eğitim sistemi verimliliğimi artırıyor.	0.829	9.027	2.102
BP3 Uzaktan Eğitim sistemi, görevlerin yerine getirilmesini kolaylaştırıyor.	0.800		
BP4 Uzaktan Eğitim sistemi işim için faydalıdır.	0.774		
Algılanan Memnuniyet			
MEM1 Uzaktan Eğitim Sisteminin işlevlerinden memnunum.	0.791		
MEM2 Uzaktan Eğitim Sistemi benim için çalışma süreçlerini kolaylaştırdı.	0.752	6.917	1.720
MEM3 Uzaktan Eğitim Sistemini kullanmaktan genel olarak memnunum.	0.771		
MEM4 Uzaktan Eğitim Sistemini kullanırken aldığım destekten memnunum.	0.799		
Algılanan Eğlence			
AE1 Uzaktan Eğitim sistemini kullanmayı eğlenceli buluyorum.	0.876	5.643	1.356
AE2 Uzaktan Eğitim sistemini kullanmanın asıl süreci keyiflidir.	0.898		
AE3 Uzaktan Eğitim sistemini kullanırken eğleniyorum.	0.818		
Sistem Etkileşimi			
SE1 Uzaktan Eğitim sistemi, öğrenciler arasında etkileşimli iletişim sağlar.	0.787		
SE2 Uzaktan Eğitim sistemi, eğitmen ve öğrenciler arasında etkileşimli iletişim sağlar.	0.798	4.292	1.201
SE3 Uzaktan Eğitim sistemindeki iletişim araçları etkilidir.	0.818		
Kullanım Niyeti			
KN1 Gelecekte Uzaktan Eğitim Sistemini düzenli olarak kullanacağım.	0.767		
KN2 Gelecekte Uzaktan Eğitim Sistemini sık sık kullanacağım.	0.801	3.800	1.027
KN3 Başkalarının Uzaktan Eğitim Sistemini kullanmasını şiddetle tavsiye ederim.	0.757		
	Toplam	77.449	

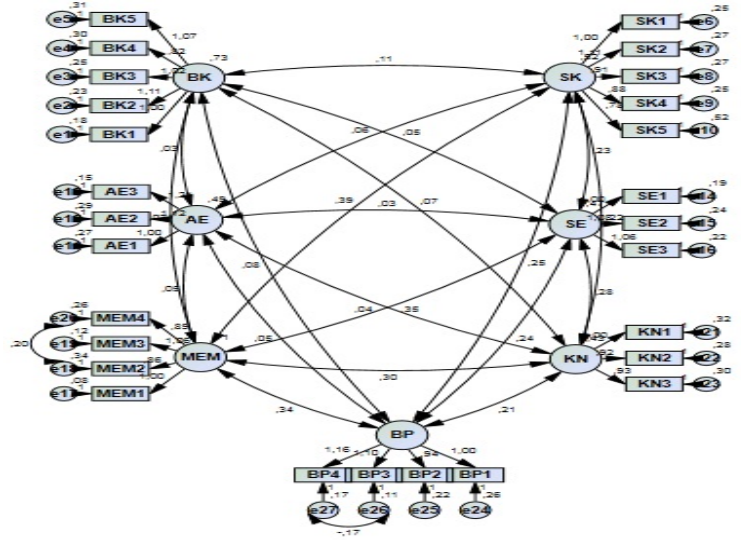
3.3 Doğrulayıcı Faktör Analizi

Teorik olarak ortaya konulan modelin doğrulanabilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir (Hair vd., 2010). DFA ile önceden belirlenmiş model çerçevesinde teorik yapıya uygun değişkenlerin ölçülecek model üzerindeki uyumu test edilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçülecek olan model test edilmektedir. Buna göre ortaya konulan

teorik model çerçevesinde DFA ile yapıların birbirleri ve modelin tamamı ile uyumu değerlendirilmiştir (Byrne, 2016). Bu anlamda DFA ile modelin uyum iyiliği değerleri ele alınmıştır. Bu değerleri daha iyi hale getirme ve ortaya konulan modeli iyileştirmek için modifikasyon indekslerine (MI) bakılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre algılanan memnuniyet ve bireysel performans değişkenlerine ait MI değerlerinin yüksek çıkması bu değişkenlere ait maddelerin kendi aralarındaki yüksek ilişkiyi göstermiştir. Modelin uyumluluğunu sağlamak için (e18<--> e20) ve (e26<--> e27) hata terimleri arasında kovaryanslar çizilmiştir. Böylelikle ölçüm modelinin son durumu meydana getirilmiştir (Şekil 4).

Şekil 4

Doğrulayıcı Faktör Analizi



DFA ile ölçüm modelindeki gizil değişkenler arasında kovaryanslar oluşturulup bunlara hata katsayıları ilave edilmiştir. DFA ile yapılar arasındaki ilişkileri belirlemede Maximum Likelihood metodu tercih edilmiştir. Modelin çalıştırılması ile gizil değişkenler arasındaki ilişki dereceleri ve uyum iyiliği değerleri ortaya çıkmıştır. Uyum iyiliği değerlerini belirleyebilmek için χ^2 , df, RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI ve TFI değerlerine bakılmıştır (Eren & Kaya, 2021). Buna göre ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Önerilen Modelin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilen Aralık	Elde Edilen Değerler
$\chi^2 = 476.000$		
df = 301		
P = 0.000		
(χ^2/df)	≤ 3	1.581
RMSEA	≤ 0.080	0.041
GFI	≥ 0.900	0.911
AGFI	≥ 0.900	0.888
CFI	≥ 0.950	0.975
NFI	≥ 0.900	0.934
TLI	≥ 0.950	0.970

Uyum iyiliği değerleri incelendiğinde χ^2/df oranının 3’den aşağı olması ve 0’a yakın bir değer alması modelin uyumunu sağlamada ilk öncüdür (Kline, 2011). Buna göre 1.581 değeri bu

anlamda yapısal eşitlik modellemelerinde uygun bir değer olarak gözükmemektedir (Kline, 2011). Bununla birlikte RMSEA değeri 0.041 değerini alarak 0,08 referans değerinden küçük olduğu görülmüştür (Hair vd., 2010). Önerilen modelde GFI değeri 0.911 ve AGFI değeri ise 0,888 değerlerini almıştır. Literatürdeki ölçüm modeli çalışmaları incelendiğinde bu alandaki araştırmacılar GFI ve AGFI indekslerinin 0.90 değerinden yüksek çıkması modelde yapıların iyi bir uyum gösterdiğini belirtmektedirler (Hair vd., 2010; Hooper vd., 2008; Kline, 2011). Bu araştırmada ise AGFI değeri 0.90 değerine yakın bir değer almıştır. Gefen ve diğerleri (2000) mükemmel uyum için AGFI değerinin 0.90'dan fazla olmasını bildirmelerine rağmen bazen 0.80 eşik değerinin de uygun olacağını bildirmişlerdir. AGFI değeri örneklem sayısı ile de orantılı olduğundan Schermelleh-Engel ve arkadaşları (2003) AGFI'nin 0.85-0.90 geçerlilik aralığında olabileceğini savunmuşlardır. CFI ve TLI değerleri incelendiğinde 0.975 ve 0.970 değerlerini aldıkları görülmüştür. Bu sonuçlar da istenilen referans aralıklarını sağlamaktadır (Hu & Bentler, 1999). NFI değerinin son olarak NFI değeri incelendiğinde 0.934 ile beklenen şartı sağladığı görülmüştür. Bentler ve Bonett (1980) ile Gefen ve arkadaşları (2000) bu değer 0.90 üzerinde olmasının modelin uyumunu sağlamak için yeterli olduğunu bildirmişlerdir. Bu doğrultuda ölçüm modelinin tamamı ele alındığında elde edilen değerlerin uyum iyiliği değerlerini karşıladığı görülmektedir. Buna göre önerilen modelin tam uyum sağladığı görülmektedir.

3.4 Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri

Geçerliliği belirlemek için ilk olarak kapsam geçerliliği test edilerek modelin geçerli olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bunun için alanında tecrübeli ve uzman üç akademisyen ve bir bilişim uzmanı ile birlikte uzaktan eğitim sisteminin kabulüne yönelik oluşturulan soru maddeleri değerlendirilmiş ve son hali oluşturulmuştur. Soru maddelerinin zorluğu, anlaşılabilirliği ve ölçmek istenilen şeyi gerçekte hangi düzeyde sağlayabildiği uzmanlarca test edilmiştir. Elde edilen geri dönüşler değerlendirilmiştir. Bu bağlamda gerekli düzenlemeler yapılarak anket sorularının son hali belirlenmiştir.

Güvenilirlik analizini gerçekleştirmek için içsel tutarlılık ölçütü olan (Cronbach Alfa) testleri uygulanmıştır (Straub vd., 2004). Bu testlere göre içsel tutarlılık değeri 0.7 değerinin üzerinde büyük olan değerler yeterli güvenilirliği sağlamaktadır (Ravichandran & Arun, 1999). Bu doğrultuda Cronbach Alfa değerlerine bakıldığında yapıların tamamının 0.7 değerinden fazla değerler alarak içsel tutarlılığı sağladığı görülmektedir (Cortina, 1993). Ayrıca maddelere ait faktör yükleri de güvenilirliği değerlendirmede ele alınmıştır. Buna göre standardize edilmiş madde faktör yüklerinin 0.7 değerinin üzerinde olması beklenmektedir (Hair vd., 2011). Bu değerler de incelendiğinde tamamının beklenen düzeyde değerler alarak güvenilirliği sağladığı gözlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4*Gözlenen Değişkenlere Ait Faktör Yükleri ve Cronbach Alfa Değerleri*

İfadeler	Standardize Faktör Yükleri > 0.7	Cronbach Alfa Değerleri (α) > 0.7
Bilgi Kalitesi		
BK1	0.893	
BK2	0.892	0.933
BK3	0.869	
BK4	0.788	
BK5	0.855	
Sistem Kalitesi		
SK1	0.822	
SK2	0.840	0.877
SK3	0.786	
SK4	0.783	
SK5	0.716	
Bireysel Performans		
BP1	0.805	
BP2	0.812	0.896
BP3	0.915	
BP4	0.890	
Algılanan Memnuniyet		
MEM1	0.949	
MEM2	0.781	0.939
MEM3	0.935	
MEM4	0.827	
Algılanan Eğlence		
AE1	0.805	0.883
AE2	0.824	
AE3	0.911	
Sistem Etkileşimi		
SE1	0.842	0.876
SE2	0.835	
SE3	0.842	
Kullanım Niyeti		
KN1	0.758	0.795
KN2	0.751	
KN3	0.744	

Yapısal eşitlik modellerinde güvenilirliği belirleme yöntemlerinden biri de yapısal güvenilirliği sağlayan bileşik güvenilirlik (Composite Reliability - CR) testidir (Hair vd., 2011). CR değerinin 0.60 ile 0.70 arasında olması kabul edilebilir değer aralıkları olarak görülürken, bu değer 0.7 ile 0.95 arasında olması bileşik güvenilirliği belirlemede çok iyi değerler olarak kabul görmektedir (Hair vd., 2021; Sarstedt vd., 2014). Bu çalışmada kullanılan yapılardan elde edilen CR değerlerine bakıldığında hepsinin 0.7'nin üzerinde olduğu görülmüştür (Tablo 5).

Önerilen modelin geçerliliğini belirlemek için yakınsak geçerlilik (Convergent Validity) ve ayırma geçerliliği (Discriminant Validity) testleri yapılmıştır. Yakınsak geçerlilik ile belirli

bir değişkeni destekleyen öncüllerin ortak varyans özelliklerine sahip olması durumudur. Böylelikle ölçülmek istenen yapının ölçülebilme eğiliminde olması beklenir (Churchill Jr, 1979). Buna göre yakınsak geçerlilik bir gizil değişkeni destekleyen maddelerin diğer maddeler ile yüksek derecede ilişkili olması durumudur (Fornell & Larcker, 1981). Ayrışma geçerliliği ise yapıların hangi düzeyde birbirlerinden ayrıldığını belirlemeye yönelik bir geçerlilik türüdür. Ayrışma geçerliliği ile yapıların kendilerine has özellikte olarak diğer yapılardan farklı olma durumları incelenir (Fornell & Larcker, 1981). Böylelikle ayrışma geçerliliği ile bir gözlenen değişkene ait olan destekleyici niteliklerin diğer değişkenler ile düşük korelasyon değerlerine sahip olma durumu desteklenir (Hair vd., 2010).

Yakınsak geçerliliği sağlamak için gizil değişkenlerin açıklanan ortalama varyans (Average Variance Extrated - AVE) değerlerinin 0.5 değerinden yüksek elde edilmesi beklenmektedir (Eren & Kaya, 2021; Hair vd., 2010). Tablo 5 incelendiğinde değişkenlerin tamamının AVE değerini karşıladığı ve yakınsak geçerliliğin elde edildiği belirlenmiştir. Ayrışma geçerliliğinin sağlanabilmesi için AVE değerlerinin karekökünün değişkenler arasındaki korelasyon oranlarından yüksek olması beklenmektedir (Sarstedt vd., 2014). Buna göre Tablo 5’de kalın yazılmış köşegen değerleri incelendiğinde tamamının beklenen şartı sağladığı görülmektedir. Geçerliliği belirlemek için diğer bir ölçüt ise AVE değerinin paylaşılan en yüksek varyans (Maximum Shared Variance - MSV) ve paylaşılan ortalama varyans (Average Shared Variance - ASV) değerlerinden de yüksek olması beklenmektedir (Eren & Kaya, 2021; Fornell & Larcker, 1981; Hair vd., 2014). Aynı şekilde AVE değerleri ASV ve MSV değerlerinden yüksek çıkmaktadır. Son olarak faktör korelasyon matrisindeki değerlerin birbirleri ile gerçekleşen korelasyon oranlarının 0.90 değerinin altında olması da ayrışma geçerliliğini desteklemektedir (Kline, 2023).

Tablo 5

Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri ve Faktör Korelasyon Matrisi

	CR	AVE	MSV	ASV	BK	SK	BP	MEM	AE	SE	KN
BK	0.934	0.740	0.548	0.112	0.860						
SK	0.892	0.625	0.391	0.393	0.173	0.791					
BP	0.917	0.734	0.539	0.383	0.139	0.497	0.857				
MEM	0.929	0.767	0.589	0.428	0.097	0.638	0.583	0.876			
AE	0.884	0.719	0.517	0.255	0.052	0.119	0.108	0.091	0.848		
SE	0.880	0.709	0.503	0.305	0.094	0.473	0.506	0.616	0.056	0.842	
KN	0.795	0.564	0.318	0.383	0.119	0.460	0.463	0.544	0.082	0.631	0.751

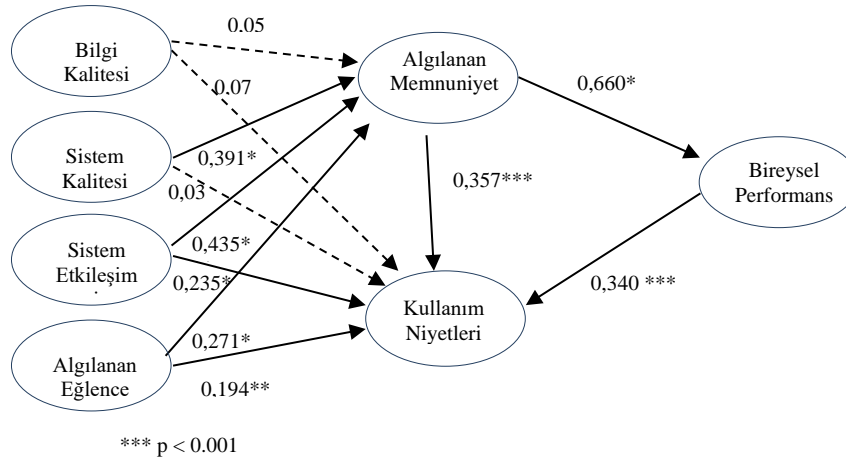
3.5 Yapısal Modelin Testi

Araştırmada ölçüm modelinin testi ve ardından geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilerek yapısal modelin testine hazırlık yapılmıştır. Yapısal modelde bulunan gizil değişkenlerin oluşturduğu etkileri ölçebilmek için önceden belirlenen hipotezler doğrultusunda etki katsayıları hesaplanmıştır (Kline, 2011). Değişkenler arasındaki etki düzeylerini belirlemeden önce yapısal modelin uyumu test edilmiştir (Tablo 6). Buna göre elde edilmiş olan uyum iyiliği değerlerinin tamamı modelin iyi düzeyde uyumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 6*Yapısal Modelin Uyum İyiliği Değerleri*

Uyum İndeksi	Kabul Edilen Aralık	Elde Edilen Değerler
$\chi^2 = 576.391$		
df = 311		
P = 0.000		
(χ^2/df)	≤ 3	1.581
RMSEA	≤ 0.08	0.049
GFI	≥ 0.90	0.903
AGFI	≥ 0.90	0.871
CFI	≥ 0.95	0.960
NFI	≥ 0.90	0.917
TLI	≥ 0.95	0.954

Uyum iyiliği değerleri ele alındığında tamamının beklenen düzeyde ve yeterli oldukları görülmüştür. Böylelikle sınanmaya çalışılan model ile elde edilmiş veriler arasındaki uyum sağlanmıştır. Bu yüzden ana yapısal modelde herhangi bir değişiklik veya modifikasyon yapılmamıştır. Bu aşamadan sonra yapısal modelin testi için yol analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Yol analizi ile teorik modeli destekleyen gizil değişkenlerin birbirleri ile olan neden - sonuç ilişkilerinin hangi düzeyde oldukları belirlenmektedir (Kline, 2011; Meydan & Şeşen, 2011;). Buna göre yol analizi ile yapısal modeldeki gizil değişkenler arasındaki yol katsayıları Şekil 5’de gösterilmiştir.

Şekil 5*Değişkenler Arasındaki Yol Katsayıları*

3.6 Yol Analizi Bulguları ve Hipotez Sonuçları

Etkileyen durumda bulunan dışsal değişkenlerin birbirleri ile olan regresyon ilişkilerini belirlemek için yol analizleri gerçekleştirilmiştir. Yol analizleri sonunda ortaya çıkan regresyon dereceleri ile hipotezlerin testi gerçekleştirilmektedir (Burnette & Williams, 2005). Bununla birlikte ortaya çıkan diğer parametreler de rapor edilmiştir. Buna göre ortaya çıkan sonuçlar ve değerlendirmeler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7*Yol Analizi Bulguları ve Hipotez Değerlendirmeleri*

Hipotezlenmiş Yollar	SH	CR Değeri	(β) Değeri	P Değeri	Sonuç
H ₁ : BK → MEM	0.038	1.153	0.055	0.249	Desteklenmedi
H ₂ : BK → KN	0.047	1.610	0.072	0.107	Desteklenmedi
H ₃ : SK → MEM	0.048	7.503	0.391	***	Desteklendi
H ₄ : SK → KN	0.042	0.685	0.031	0.359	Desteklenmedi
H ₅ : SE → MEM	0.053	8.169	0.435	***	Desteklendi
H ₆ : SE → KN	0.046	4.089	0.235	***	Desteklendi
H ₇ : AE → MEM	0.059	5.178	0.271	***	Desteklendi
H ₈ : AE → KN	0.048	3.698	0.194	***	Desteklendi
H ₉ : MEM → KN	0.068	4.260	0.357	***	Desteklendi
H ₁₀ : MEM → BP	0.056	11.615	0.660	***	Desteklendi
H ₁₁ : BP → KN	0.054	5.204	0.340	***	Desteklendi

SH = Standart Hatalar. β = Standardize edilmiş regresyon yükü. CR = Critical Ratio değeri. P = Anlamlılık değeri.
*** p < 0.001

Araştırmada önceden belirlenmiş olan hipotezler değerlendirilmiştir. Buna göre bilgi kalitesinin algılanan memnuniyet üzerinde ($\beta=0.055$ ve $P>0.001$) herhangi bir etkisi bulunamamıştır. Bu yüzden H₁ hipotezi desteklenmemiştir. Aynı şekilde bilgi kalitesinin kullanım niyeti üzerinde ($\beta=0.072$ ve $P>0.001$) herhangi bir yönde etkisine rastlanmamıştır. Bu doğrultuda H₂ hipotezi desteklenmemiştir. Sistem kalitesinin algılanan memnuniyet üzerinde ($CR=7.503$ ve $P<0.001$) 0.391 birimlik pozitif yönde etkisi bulunurken kullanım niyeti üzerinde ($\beta=0.031$ ve $P>0.001$) herhangi bir etkisi bulunamamıştır. Bu yüzden H₃ hipotezi kabul görürken H₄ hipotezi reddedilmiştir. Sistem etkileşiminin algılanan memnuniyet ve kullanım niyetleri üzerindeki etkileri ölçüldüğünde sırası ile ($CR=8.169$ ve $P<0.001$) 0.435 birimlik pozitif yönde etki ile ($CR=4.089$ ve $P<0.001$) 0.235 birimlik pozitif yönde etkiler elde edilmiştir. Böylelikle H₅ ve H₆ hipotezleri desteklenmiştir. Algılanan eğlence yapısının algılanan memnuniyet ve kullanım niyetleri değişkenleri üzerindeki etkiler ele alınmıştır. Buna göre algılanan eğlencenin ($CR=5.178$ ve $P<0.001$) 0.271 birimlik pozitif yönde etkisinden söz etmek mümkündür. Aynı şekilde algılanan eğlence kullanım niyetini $\beta=0.194$ birim pozitif yönde etkilemiştir. Böylelikle H₇ ve H₈ hipotezleri desteklenmiştir. Algılanan memnuniyetin kullanım niyeti ve bireysel performans değişkenleri üzerindeki etkile incelendiğinde ikisinde de ($P<0.001$) anlamlı ve pozitif yönde sırası ile 0.357 birim ve 0.660 birim etkileri ortaya çıkmıştır. Buna göre H₉ ve H₁₀ hipotezleri desteklenmiştir. Son olarak bireysel performansın da kullanım niyetini ($CR=5.204$ ve $P<0.001$) anlamlı ve pozitif yönde $\beta=0.340$ birim etkilediği gözlenmiştir. Bu sonuca göre H₁₁ hipotezi desteklenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elektronik ortamda öğrenme aktiviteleri birçok alanda olduğu gibi özellikle üniversiteler düzeyinde de çok yaygın hâle gelmiştir. Eğitimin daha etkin ve kaliteli hâle getirilme çabaları ile birlikte teknolojinin eğitime entegrasyonu da hız kazanmıştır. Gelişmekte olan teknolojiler ve sistemler ile üniversitelerin de eğitime bakış açısını değiştirerek yeni bir boyut kazanmıştır. Uzaktan eğitim sistemleri de günümüzde birçok kuruluş tarafından tercih edilen sistemlerdendir. Özellikle 2020 yılı Covid-19 pandemisini bir milat olarak kabul edersek, yükseköğretim kurumları acil durumlarda yapılacak uzaktan eğitim sistemlerine daha fazla önem vermişlerdir. Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve hatta doktora düzeyinde de kullanılabilen uzaktan eğitim sistemleri üniversitelerde öğretim aktivitelerinin gerçekleştirilmesi için hazır hale getirilmiştir. Bu bağlamda

farklı birçok disiplinde ve alanda uzaktan eğitim sistemleri ülkemizde de etkin bir biçimde tercih edilmektedir.

Uzaktan eğitim sistemleri her ne kadar tercih edilen bir sistem olarak görünse de bu anlamda başarılı olup olmadığı da tartışılmaktadır. Kullanıcıların alışık olmadıkları veya benimsemedikleri yeni bir teknoloji veya sisteme olan bakış açıları bu sistemlerin başarısını sağlamada belirleyicidir. Uzaktan eğitim sistemlerinin ana parçalarından birisi olan insan, bu sistemlerin kabulünde önemli bir yer edinmektedir. Kullanıcıların uzaktan eğitim sistemlerine olan bağlılıkları, tutumları, kullanım niyetleri bu bağlamda sistemlerin sürdürülebilirliği için önemlidir. Bu yüzden kullanıcıların bu sistemleri tercih etmeleri veya bu sistemlerden vazgeçmelerini etkileyen faktörler de uzaktan eğitimin kabulünde belirleyici olmaktadır. Bu araştırmada çıkan sonuçlar genel olarak ele alındığında uzaktan eğitim sistemlerinin kullanıcıların elde edebilecekleri bireysel performansları olumlu etkilediği söylenebilir. Buna bağlı olarak kullanıcıların sistemden memnun olduğu ve gelecekte bu sistemleri kullanma niyetinde oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde uzaktan eğitim sisteminin bilgi kalitesinin, kişinin algıladığı memnuniyet ve sistemi gelecekte kullanma niyetleri üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Bilgi kalitesi ve sistem kalitesi boyutları aslında bilgi sistemlerinin başarısını belirlemede önemli yapılarıdır (Delone & Mclean, 1992; Delone & Mclean, 2003). Bu doğrultuda günümüze kadar bilgi kalitesi ve sistem kalitesi araştırmacılar tarafından birçok sistemin başarısını belirlemede öncül yapılar olarak kabul görmüştür. Buna karşın daha önceki çalışmalar ele alındığında tutarlı sonuçların elde edilmediği görülmüştür. Yakubu ve Dasuki (2018) ile Damjanovic ve arkadaşları (2015) uzaktan eğitim sisteminin başarısını belirlemek için yaptıkları çalışmalarda bilgi kalitesinin kullanım niyetleri üzerinde anlamlı etkisini bulurlarken memnuniyet üzerinde herhangi bir etki bulamamışlardır. Dash ve arkadaşları (2022) ise uzaktan eğitim sisteminde bilgi kalitesinin memnuniyet ve kullanım niyetleri üzerinde anlamlı etkisini bulamamışlardır. Uzaktan eğitim sistemleri üzerine benzer çalışmalarda ise bilgi kalitesinin ve sistem kalitesinin kullanım niyetleri ve algılanan memnuniyet üzerinde anlamlı etkileri bulunmuştur (Al-Azawei vd., 2023; Mohammadi, 2015). Mevcut araştırmada sistem kalitesi algılanan memnuniyeti pozitif yönde etkilerken kullanım niyetlerini anlamlı bir şekilde etkilememiştir. Bu bağlamda Islam (2011)'in çalışması ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın Mohammadi (2015), Ramayah ve diğerleri (2012) ve Wang ve Chiu (2011) uzaktan eğitim sistemleri üzerine yaptıkları çalışmalarda sistem kalitesinin memnuniyet ve kullanım niyetlerini pozitif yönde etkilediğini göstermişlerdir.

Sistem etkileşimi değişkeni ele alındığında algılanan memnuniyet ve kullanım niyetlerini pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Buna göre sistem etkileşimi ile elde edilen öğrenen-öğreten, öğrenen-sistem veya öğrenen-öğrenen arasındaki iletişim derecesi aynı zamanda kullanım niyeti ve elde edilen memnuniyet derecesini etkilemektedir. Bu sonuç ele alındığında geçmiş çalışmaları destekler niteliktedir (Cheng, 2013; Pituch & Lee, 2006; Si, 2022; Zhang vd., 2017). Araştırmada uzaktan eğitim sistemini kullanan bireylerin sistemi kullanmadan dolayı elde ettikleri eğlencenin, sistemden algıladıkları memnuniyet ve sistemi kullanma niyetlerini pozitif olarak etkilediği ortaya konulmuştur. Uzaktan eğitim sistemlerinden elde edilen eğlence düzeyi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaların sonuçları da uzaktan eğitim sistemini kullanan bireylerin sistemden memnun olduklarını ve aynı zamanda gelecekte bu sistemleri kullanmaya niyetli olduklarını desteklemektedir (Abbas vd., 2016; Cheng, 2011; Cheng, 2012; Hunde vd., 2023; Joo vd., 2017; Li vd., 2022; Pozón-López vd., 2021; Yörük vd., 2020).

Algılanan memnuniyet ve kullanım niyetleri ilişkisi de Delone ve Mclean'in (2003) bilgi sistemlerinin başarısını belirlemede kullandığı yapılarıdır. Yıllar içerisinde bu ilişki birçok araştırmacı tarafından farklı birçok sistemde desteklenmiştir. Bu araştırmaya göre uzaktan eğitim sistemini kullanan öğrencilerin kullandıkları sistemden tatmin olmaları gelecekte bu sistemi kullanma niyetlerini pozitif yönde etkilemiştir. Bu doğrultuda uzaktan eğitim alanında yapılmış çalışmalar bu sonucu desteklemektedir (Al-Busaidi & Al-Shihi, 2012; Islam, 2011; Lee, 2010;

Lin & Chen, 2012; Ramayah vd., 2012; Wang & Chiu, 2011). Buna göre kişiler belirli bir sistemi kullanmaktan memnun kalmaları durumunda ileriki zamanlarda da bu sistemleri kullanma eğilimindedirler. Bu araştırmada algılanan memnuniyetin artması aynı zamanda bireysel performansı da pozitif olarak büyük oranda etkilemektedir. Memnuniyete bağlı performans elde etme durumu özellikle Delone ve Mclean (1992) tarafından ortaya konularak bilişim sistemlerinden elde edilen başarıyı gösteren unsurlardandır. Geçmiş araştırmaları incelediğimizde hem diğer bilişim sistemleri hem de uzaktan eğitim sistemlerinden fayda veya performans elde etmek için kullanılan sistemden memnun olmak gerekmektedir (Al-Debei vd., 2013; Cidral vd., 2018; Freeze vd., 2010; Hadoussa, 2020; Keržič vd., 2021; Seta vd., 2018; Tam & Oliviera, 2016). Bu araştırmada uzaktan eğitim sistemi yolu ile elde edilen öğrenme aktiviteleri için bireysel performansın artması, sistemi kullanma niyetini de arttırmaktadır. Bireysel performans değişkeni BSBM çalışmalarında sistemden elde edilen bireysel etki olarak ele alınırken kimi çalışmalarda ise sistemden elde edilen fayda olarak ele alınmaktadır (Davis, 1989; Delone & Mclean, 1992). Çünkü belirli bir sistemi kullanan kullanıcı o sistemden fayda elde etmesi aynı zamanda bireysel veya organizasyonel düzeyde iş performansı oluşturmaktadır (Davis 1989; Urbach vd., 2010). Buna göre bireysel performansı artan veya sistemden fayda elde eden uzaktan eğitim sistemi kullanıcıları sistemi gelecekte de kullanmaya devam etme eğiliminde olmaktadır (Al-Debei vd., 2013; Avcı & Yıldız, 2021; Cheng, 2011; Cheng, 2012; Lin ve Chen, 2012; Özkara vd., 2022; Wang & Wang, 2009).

Çalışma sonucunu genel olarak ele aldığımızda öğrencilerin uzaktan eğitim sistemi ile bireysel performans elde ettikleri ve bu sayede öğrenme aktivitesini etkin olarak gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Günümüzde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde uzaktan eğitim sisteminin kullanıcı performanslarını arttırdığı ve öğrenme aktivitelerinde kullanıcılarına faydalar sağladığı görülmüştür (; Al-Fraihat vd., 2020; Avcı & Yıldız, 2021; Özkara vd., 2022; Pham & Dau, 2022; Wang vd., 2023). Bu bakış açısı ile yola çıkarsak uzaktan eğitim ile elde edilen fayda ve performansın klasik yüz yüze eğitime göre önde olup olmadığı tartışılabilir. Gövdeli ve arkadaşları (2023) uzaktan eğitim ve klasik eğitimin avantajlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre uzaktan eğitim ile öğrencilerin daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Lisans ve yüksek lisans öğrencilerin uzaktan eğitime yatkın olması ve benimsemesi bu sonuçların çıkmasında etken olmuştur. Buna göre uzaktan eğitimin avantajları ile ön plana çıkması ileride klasik eğitimin yerini kısmen veya tamamen almasına sebep olabilir. Bununla birlikte klasik ve uzaktan eğitimin beraber yürütüldüğü hibrit eğitim modelleri de tercih edilebilir.

Bu araştırma çeşitli sınırlılıklar içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üniversitenin meslek yüksekokulu bünyesinde eğitim gören 351 öğrenciden veri elde edilmiştir. Farklı fakülte veya bölümlerden elde edilecek veriler ile bu sayı arttırılabilir. Bu çalışma araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin kullanmış olduğu mevcut uzaktan eğitim yazılımı baz alınarak gerçekleştirilmiştir. Farklı yazılımlar üzerinde aynı çalışma yapıldığında sonuçların da farklı olabilmesi muhtemeldir. Mevcut araştırma verileri sistemi kullanan öğrencilerden elde edilmiştir. Aynı araştırma bu sistemi kullanan öğretici pozisyonunda bulunanlar üzerinde de denenebilir. Bununla birlikte araştırmada dışsal değişkenler olarak bilgi kalitesi, sistem kalitesi, algılanan eğlence ve sistem etkileşimi değişkenleri kullanılmıştır. Bu değişkenlerin yerine farklı yapılar kullanılarak araştırma tekrar edilebilir. Bu araştırma benzer örneklem grupları ile denenerek karşılaştırmalı analizler yapılabilir. Uzaktan eğitim sistemleri ile elde edilen performans değerleri klasik eğitimle karşılaştırılabilir. Ayrıca araştırmacılar uzaktan eğitim ile elde edilen performansın arttırılmasına yönelik çalışmalar yapabilirler. Bu araştırma genel olarak ele alındığında çeşitli yargılara varılabilmektedir. Uzaktan eğitim için kullanılan sistemin etkileşimli ve eğlenceli bir yapıya sahip olması kişilerin sistemden elde edecekleri hazzı etkilemektedir. Buna göre uzaktan eğitim sistemlerinin görsellik, içerik, etkileşim ve kullanılabilirlik yönlerinin arttırılması bu anlamda kullanıcıları cezbedebilir. Dolayısı ile oluşacak memnuniyet algısı da kişilerin performansını olumlu yönde etkileyecektir. Bu bilgiler ışığında uzaktan eğitim sistemi ve içerik tasarlayıcıları bu sistemleri daha verimli hale getirebilirler. Son kullanıcı ihtiyaçlarını bilen ve ona göre geliştirilen sistemlerin başarılı olması muhtemeldir. Eğitimde önemli bir yer

tutan uzaktan eğitim araçları bu yönde geliştirilerek öğrenciler ve eğitimcilerin iş performanslarını geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Abbad, M. M., Morris, D., & De Nahlik, C. (2009). Looking under the bonnet: Factors affecting student adoption of e-learning systems in Jordan. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(2).
- Abbas, T. M., Jones, E., & Hussien, F. M. (2016). Technological factors influencing university tourism and hospitality students' intention to use e-learning: A comparative analysis of Egypt and the United Kingdom. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 28(4), 189-201.
- Ahmed, H. M. S. (2010). Hybrid E-Learning acceptance model: Learner perceptions. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(2), 313-346.
- Ajzen, I. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. *Englewood cliffs*.
- Alanazi, A. A., Frey, B. B., Niileksela, C., Lee, S. W., Nong, A., & Alharbi, F. (2020). The role of task value and technology satisfaction in student performance in graduate-level online courses. *TechTrends*, 64(6), 922-930.
- Al-Azawei, A., Abdullah, A. A., Mohammed, M. K., & Abod, Z. A. (2023). Predicting online learning success based on learners' perceptions: the integration of the information system success model and the security triangle framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(2), 72-95.
- Al-Busaidi, K. A., & Al-Shihi, H. (2012). Key factors to instructors' satisfaction of learning management systems in blended learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 24, 18-39.
- Al-Debei, M. M., Jalal, D., & Al-Lozi, E. (2013). Measuring web portals success: a respecification and validation of the DeLone and McLean information systems success model. *International Journal of Business Information Systems*, 14(1), 96-133.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in human behavior*, 102, 67-86.
- Anderson, T., & Rivera Vargas, P. (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, 2020, num. 37, p. 208-229.
- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2017). Grit in the path to e-learning success. *Computers in Human Behavior*, 66, 388-399.
- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2016). An e-learning theoretical framework. *An e-learning theoretical framework*, (1), 292-307.
- Asabere, N., & Enguah, S. E. (2012). Use of Information & Communication Technology (ICT) in tertiary education in Ghana: A case study of Electronic Learning (E-Learning). *International Journal of Information and Communication Technology Research*, 2(1), 62-68.
- Avcı, İ., & Yıldız, E. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimi kullanan öğrencilerin memnuniyet ve davranışlarının teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(3), 814-830.

- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance education*, 27(2), 139-153.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, 88(3), 588.
- Bunk, J., Li, R., Smidt, E., Bidetti, C., & Malize, B. (2015). Understanding faculty attitudes about distance education: the importance of excitement and fear. *Online Learning*, 19(4), n4.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Chen, C. Y., Shih, B. Y., & Yu, S. H. (2012). Disaster prevention and reduction for exploring teachers' technology acceptance using a virtual reality system and partial least squares techniques. *Natural hazards*, 62(3), 1217-1231.
- Chen, H. J. (2010). Linking employees' e-learning system use to their overall job outcomes: An empirical study based on the IS success model. *Computers & Education*, 55(4), 1628-1639.
- Cheng, Y. M. (2011). Antecedents and consequences of e-learning acceptance. *Information Systems Journal*, 21(3), 269-299.
- Cheng, Y. M. (2012). Effects of quality antecedents on e-learning acceptance. *Internet Research*, 22(3), 361-390.
- Cheng, Y. M. (2013). Exploring the roles of interaction and flow in explaining nurses' e-learning acceptance. *Nurse education today*, 33(1), 73-80.
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing research*, 16(1), 64-73.
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & education*, 122, 273-290.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98.
- Damnjanovic, V., Jednak, S., & Mijatovic, I. (2015). Factors affecting the effectiveness and use of Moodle: students' perception. *Interactive learning environments*, 23(4), 496-514.
- Dash, G., Akmal, S., Mehta, P., & Chakraborty, D. (2022). COVID-19 and e-learning adoption in higher education: A multi-group analysis and recommendation. *Sustainability*, 14(14), 8799.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace 1. *Journal of applied social psychology*, 22(14), 1111-1132.
- Delone, W. H., & Mclean, E. R. (1992). Information systems success: The quest for the dependent variable. *Information systems research*, 3(1), 60-95.
- Delone, W. H., & Mclean, E. R. (2003). The Delone and Mclean model of information systems success: a ten-year update. *Journal of management information systems*, 19(4), 9-30.

- Doyumgaç, I., Tanhan, A., & Kıymaz, M. S. (2021). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVID-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166-190.
- Eren, A., & Kaya, M. D. (2021). İş Zekâsı ile Performans ve Değer Elde Etme. *Turkish Studies-Economics, Finance, Politics*, 16(1), 279-303.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Freeze, R. D., Alshare, K. A., Lane, P. L., & Wen, H. J. (2010). IS success model in e-learning context based on students' perceptions. *Journal of Information systems education*, 21(2), 173-184.
- Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the association for information systems*, 4(1), 7.
- Gövdeli, T., Beyaz, R., Güngör, A. Y., & Gözel, M. (2023). Lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim kapsamında tutum ve performanslarının karşılaştırılması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 81-96.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher education*, 49(4), 467-493.
- Hadoussa, S. (2020). Evaluation of e-learning system on higher education institutions in KSA: a survey at Saudi Electronic University. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(2), 180-199.
- Hair, J. F., Black Jr, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis, *Pearson Prentice Hall*, USA.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., & Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European business review*, 26(2), 106-121.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., Ray, S., ... & Ray, S. (2021). An introduction to structural equation modeling. *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: a workbook*, 1-29.
- Holden, H., & Rada, R. (2011). Understanding the influence of perceived usability and technology self-efficacy on teachers' technology acceptance. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 343-367.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Hunde, M. K., Demsash, A. W., & Walle, A. D. (2023). Behavioral intention to use e-learning and its associated factors among health science students in Mettu university, southwest Ethiopia: Using modified UTAUT model. *Informatics in Medicine Unlocked*, 36, 101154.

- Igbaria, M., & Tan, M. (1997). The consequences of information technology acceptance on subsequent individual performance. *Information & management*, 32(3), 113-121.
- Islam, A. K. M. (2011). Extending information system continuance theory with system quality in e-learning context.
- Joo, Y. J., Park, S., & Shin, E. K. (2017). Students' expectation, satisfaction, and continuance intention to use digital textbooks. *Computers in Human Behavior*, 69, 83-90.
- Kapo, A., Milutinovic, L. D., Rakovic, L., & Maric, S. (2023). Enhancing e-learning effectiveness: analyzing extrinsic and intrinsic factors influencing students' use, learning, and performance in higher education. *Education and Information Technologies*, 1-28.
- Keegan, D. (1990). Foundations of distance education. *British Journal of Educational Studies*, 38(4).
- Keržič, D., Alex, J. K., Pamela Balbontín Alvarado, R., Bezerra, D. D. S., Cheraghi, M., Dobrowolska, B., ... & Aristovnik, A. (2021). Academic student satisfaction and perceived performance in the e-learning environment during the COVID-19 pandemic: Evidence across ten countries. *Plos one*, 16(10), e0258807.
- King, W. R., & He, J. (2006). A meta-analysis of the technology acceptance model. *Information & management*, 43(6), 740-755.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 3rd edn (New York: Guilford).
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kumar Basak, S., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-learning and Digital Media*, 15(4), 191-216.
- Lee, M. C. (2010). Explaining and predicting users' continuance intention toward e-learning: An extension of the expectation–confirmation model. *Computers & Education*, 54(2), 506-516.
- Lee, Y. C. (2008). The role of perceived resources in online learning adoption. *Computers & Education*, 50(4), 1423–1438.
- Legrís, P., Ingham, J., & Collette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & Management*, 40, 191–204.
- Lin, T. C., & Chen, C. J. (2012). Validating the satisfaction and continuance intention of e-learning systems: Combining TAM and IS success models. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 10(1), 44-54.
- Liu, I. F., Chen, M. C., Sun, Y. S., Wible, D., & Kuo, C. H. (2010). Extending the TAM model to explore the factors that affect intention to use an online learning community. *Computers & education*, 54(2), 600-610.
- Martins, J., Branco, F., Gonçalves, R., Au-Yong-Oliveira, M., Oliveira, T., Naranjo-Zolotov, M., & Cruz-Jesus, F. (2019). Assessing the success behind the use of education management information systems in higher education. *Telematics and Informatics*, 38, 182-193.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.

- Mohammadi, H. (2015). Investigating users' perspectives on e-learning: An integration of TAM and IS success model. *Computers in human behavior*, 45, 359-374.
- Moon, J. W., & Kim, Y. G. (2001). Extending the TAM for a World-Wide-Web context. *Information & management*, 38(4), 217-230.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Park, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 150-162.
- Passmore, D. L., & Baker, R. M. (2005). Sampling strategies and power analysis. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, 45-55.
- Pozón-López, I., Higuera-Castillo, E., Muñoz-Leiva, F., & Liébana-Cabanillas, F. J. (2021). Perceived user satisfaction and intention to use massive open online courses (MOOCs). *Journal of Computing in Higher Education*, 33, 85-120.
- Petter, S., DeLone, W., & McLean, E. (2008). Measuring information systems success: models, dimensions, measures, and interrelationships. *European journal of information systems*, 17, 236-263.
- Pham, L. T., & Dau, T. K. T. (2022). Online learning readiness and online learning system success in Vietnamese higher education. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 39(2), 147-165.
- Pituch, K. A. & Lee, Y. K. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers & Education*, 47(2), 222-244.
- Ramayah, T., & Lee, J. W. C. (2012). System characteristics, satisfaction and e-learning usage: a structural equation model (SEM). *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(2), 196-206.
- Ravichandran, T., & Arun, R. (1999), Total quality management in information systems development: key constructs and relationship, *Journal of Management Information Systems*, 16(3), 119-156.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of personality*.
- Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223.
- Sarstedt, M., Ringle, C. M., Smith, D., Reams, R., & Hair Jr, J. F. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): A useful tool for family business researchers. *Journal of family business strategy*, 5(1), 105-115.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Seta, H. B., Wati, T., Muliawati, A., & Hidayanto, A. N. (2018). E-learning success model: An extension of DeLone & McLean IS'Success model. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Informatics (IJEI)*, 6(3), 281-291.
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11.

- Si, J. (2022). Critical e-learning quality factors affecting student satisfaction in a Korean medical school. *Korean Journal of Medical Education*, 34(2), 107.
- Straub, D. W. (1989). Validating instruments in MIS research. *MIS quarterly*, 147-169.
- Straub, D., Boudreau, M. C., & Gefen, D. (2004). Validation guidelines for IS positivist research. *Communications of the Association for Information systems*, 13(1), 24.
- Tam, C., & Oliveira, T. (2016). Understanding the impact of m-banking on individual performance: DeLone & McLean and TTF perspective. *Computers in Human Behavior*, 61, 233-244.
- Türker, E. F. Zorunlu uzaktan eğitime geçiş nedenlerine göre uzaktan eğitim algısının farklılaşması: 6 şubat 2023 depremleri özelinde yükseköğretimdeki uzaktan eğitim algısının incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 271-300.
- Türkmen, İ., Sardoğan, B., & Sözen, İ. (2021). Covid-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 854-875.
- Özkara, B. Ö., Çivril, H., & Aruğaslan, E. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimi kullanım niyetlerinin utaut bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 132-153.
- Urbach, N., Smolnik, S., & Riempp, G. (2010). An empirical investigation of employee portal success. *The Journal of Strategic Information Systems*, 19(3), 184-206.
- Ünal, M., & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim*, 49(1), 343-369.
- Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information Systems Research*, 11(4), 342-365.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204.
- Wang, H. C., & Chiu, Y. F. (2011). Assessing e-learning 2.0 system success. *Computers & Education*, 57(2), 1790-1800.
- Wang, Y. S., Wang, H. Y., & Shee, D. Y. (2007). Measuring e-learning systems success in an organizational context: Scale development and validation. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 1792-1808.
- Wang, W. T., & Wang, C. C. (2009). An empirical study of instructor adoption of web-based learning systems. *Computers & Education*, 53(3), 761-774.
- Wang, H. C., & Chiu, Y. F. (2011). Assessing e-learning 2.0 system success. *Computers & Education*, 57(2), 1790-1800.
- Wu, B., & Zhang, C. (2014). Empirical study on continuance intentions towards E-learning 2.0 systems. *Behaviour & Information Technology*, 33(10), 1027-1038.
- Wang, Y. M., Wei, C. L., Chen, W. J., & Wang, Y. S. (2023). Revisiting the e-learning systems success model in the post-COVID-19 age: The role of monitoring quality. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-16.
- Yakubu, N., & Dasuki, S. (2018). Assessing eLearning systems success in Nigeria: An application of the DeLone and McLean information systems success model. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 183-203.

- Yang, B. (2005). Factor analysis methods. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, (181-199).
- Yi-Cheng, C., Chun-Yu, C., Yi-Chen, L., & Ron-Chen, Y. (2007). Predicting college student use of e-learning systems: An attempt to extend technology acceptance model. *PACIS 2007 Proceedings*, 121.
- Yörük, T., Akar, N., & Erdoğan, H. (2020). Öğrenme yönetim sistemi kullanımını etkileyen faktörlerin genişletilmiş teknoloji kabul modeli çerçevesinde yapısal eşitlik modeli ile analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 431-449.
- Yuebo, L., Halili, S. H., & Abdul Razak, R. (2024). Online learning success model for adults in open and distance education in Western China. *Plos one*, 19(2), e0297515.
- Zhang, M., Liu, Y., Yan, W., & Zhang, Y. (2017). Users' continuance intention of virtual learning community services: the moderating role of usage experience. *Interactive Learning Environments*, 25(6), 685-703.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In recent years, technology-based instructional methodologies like distance education and electronic learning have gained traction among educators and students. With advancements in information and communication technologies, online teaching environments have become increasingly popular in the realm of education and training. The sustained acceptance and utilization of distance education systems by users are crucial for their continuity (Pham and Dau, 2022). Consequently, it is anticipated that, leveraging the advantages of distance education, it will emerge as a preferred system among users in the future (Al-Fraihat et al., 2020). The positive impact of distance education systems on users corroborates its acceptance and success as an educational method (Yuebo et al., 2024; Wang et al., 2023). At the individual level, the attainment of performance through learning activities holds significant importance for the success of distance education systems (Alanazi et al., 2020). The principal aim of this research is to pinpoint the factors that influence the acceptance of distance education systems, which are extensively utilized in universities and recognized as a crucial educational approach. Additionally, the research aims to ascertain the level of individual performance engendered by distance education systems. The success of distance education systems hinges on their ability to deliver tangible benefits to users. Consequently, these systems are expected to offer advantages that render them preferable to conventional education (Wang et al., 2023). Hence, an investigation into the level of benefits conferred by distance education systems and the factors influencing these benefits is warranted. In this context, the key research inquiries are delineated as follows:

- 1) What factors influence the adoption of distance education systems?
- 2) What level of individual performance will users achieve with the distance education system?

The fact that the advantages provided by distance education systems are accepted especially by the end user and the positive effects of the system on the users supports that distance education is an acceptable and successful method (Kapo et al., 2023; Keržič et al., 2021; Cidral et al., 2018; Yuebo et al., 2024). In order for distance education systems to be considered successful at the individual level, the performance to be achieved through learning activity has an important place (Alanazi et al., 2020). Therefore, in this research, it was evaluated within the framework of Technology Acceptance Model (TAM) and Information Systems Success Model (ISSM). In this research, the effects of variables such as information quality, system quality, perceived enjoyment, and system interaction on perceived satisfaction, usage intentions and individual

performance were investigated. The goal is to ascertain the effectiveness of the distance education system based on the variables determined within the framework of the study.

Method

In this research, a descriptive approach, which is one of the quantitative research methods, was employed. Data obtained from a determined study group was used in the research. Various analyzes were carried out on the obtained data within the framework of structural equation modeling. Finally, the tests of the determined hypotheses were carried out. The data analysis involved conducting essential validity and reliability analyses. The study cohort comprised students enrolled in distance education courses at Van Yüzüncü Yıl University in 2023. The individuals forming the study group were determined by simple random sampling. Data from 351 individuals were used in the research. The questionnaires comprise two sections. The initial section comprises six questions designed to ascertain the demographic characteristics of the participants engaged in the study. In the second section, 7 scales (information quality, system quality, system interaction, perceived enjoyment, perceived satisfaction, usage intentions, individual performance) were used. In measuring these items, a five-point Likert-type scale was preferred (Rotter, 1967). All of the scales were obtained from studies with previously proven validity and reliability (Freeze et al., 2010; Cheng, 2012; Yakubu and Dasuki, 2018; Cheng, 2011; Cidral et al., 2018).

Results and Discussion

Upon evaluating the results, it was observed that the quality of information provided by the distance education system did not influence individuals' perceived satisfaction or their intentions to utilize the system in the future. Considering the system interaction variable, it was seen that it affected perceived satisfaction and usage intentions positively and significantly. Considering this result, it supports past studies (Pituch and Lee, 2006; Cheng, 2013; Zhang et al., 2017; Si, 2022). The study revealed that the enjoyment individuals using the distance education system gained from using the system positively affected their perceived satisfaction with the system and their intention to use the system (Yörük et al., 2020; Li et al., 2022; Pozón-López et al., 2021; Joo et al., 2017; Abbas et al., 2016; Cheng, 2011; Cheng, 2012; Hunde et al., 2023). According to this research, the satisfaction of students using the distance education system with the system they use positively affected their intention to use this system in the future (Lin and Chen, 2012; Ramayah et al., 2012; Al-Busaidi and Al-Shihi, 2012; Wang and Chiu, 2011; Islam, 2011; Lee, 2010). In this research, increasing perceived satisfaction also positively affects individual performance (Keržič et al., 2021; Seta et al., 2018; Al-Debei et al., 2013; Cidral et al., 2018; Freeze et al., 2010; Tam and Oliviera, 2016; Hadoussa, 2020). In this research, increasing individual performance for learning activities obtained through the distance education system also increases the intention to use the system. (Özkara et al., 2022; Avcı and Yıldız, 2021; Cheng, 2012; Lin and Chen, 2012; Cheng, 2011; Al-Debei et al., 2013; Wang and Wang, 2009).

When we consider the results of the study in general, it has been revealed that the students achieved individual performance with the distance education system and thus carried out the learning activity effectively. If we start from this perspective, it can be discussed whether the benefits and performance obtained with distance education are superior to classical face-to-face education. It is possible that the results may be different when the same study is carried out on different distance education software. The current research data was obtained from students using the system. The same research can also be conducted on instructors who use this system. The fact that the system used for distance education has an interactive and entertaining structure affects the pleasure people will get from the system. Accordingly, increasing the visuality, content, interaction and usability aspects of distance education systems may attract users in this sense. Systems that know end-user needs and are developed accordingly are likely to be successful. Distance education tools, which have an important place in education, will be developed in this direction and will help students and educators improve their job performance.

Afet Bilincine Yönelik Hazırlanan STEM Projelerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Afet Bilinci Algı Düzeylerine ve STEM Öz-Yeterlikleri Üzerine Olan Etkisinin İncelenmesi

An Investigation of the Effect of STEM Projects Prepared for Disaster Awareness on the Disaster Awareness Perception Levels and STEM Self-Efficacy of Preschool Teacher Candidates

Gülşah Günşen¹, Feride Gök Çolak²

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulsahgunsen@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6882-5645>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, feridegok79@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-5196-9178>)

Geliş Tarihi: 19.09.2023

Kabul Tarihi: 02.01.2024

ÖZ

Araştırmanın amacı afet bilincine yönelik hazırlanan STEM projelerinin okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerine ve STEM öz-yeterlikleri üzerine olan etkisinin incelenmesidir. Karma araştırma yöntemlerinden iç içe gömülü deneysel desenden yararlanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının 4. sınıfında öğrenim gören 45 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerini belirleyebilmek için Afet Bilinci Algı Ölçeği ve STEM öz-yeterliklerini belirleyebilmek için STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, nitel veri toplama aracı olarak ise okul öncesi öğretmen adaylarının STEM projelerine yönelik görüşlerinin belirlendiği STEM Projeleri Değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda okul öncesi öğretmen adaylarının STEM proje geliştirme süreçlerinin afet bilincine yönelik algı düzeylerini ve STEM öz yeterliklerini olumlu yönde etkilemiş olduğu, afet bilincine yönelik kavram bilgilerinin son testlerde arttığı ve afetin tanımına yönelik kavram yanlışlarının giderildiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Afet bilinci algı düzeyi, STEM öz-yeterlilik, STEM eğitimi, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmen adayları.

ABSTRACT

The aim of the research is to investigate the effect of STEM projects prepared for disaster awareness on the disaster awareness perception levels and STEM self-efficacy of preschool teacher candidates. In the research, embedded experimental design, one of the mixed research methods, was used. The study group for the research consists of 45 preschool teacher candidates studying in the 4th grade of the Preschool Teaching Undergraduate Program at a state university in Turkey, and quantitative and qualitative data collection tools were used in the research. As a quantitative data collection tool, the Disaster Awareness Perception Scale was used to determine the disaster awareness perception levels of pre-school teacher candidates, and the STEM Applications Teacher Self-Efficacy Scale was used to determine their STEM self-efficacy. As a qualitative data collection tool, the STEM Projects Evaluation form, in which pre-school teacher candidates' opinions about STEM projects were determined, was used. At the end of the research,

it was determined that pre-school teacher candidates' STEM project development processes positively affected their perception levels of disaster awareness and STEM self-efficacy, their conceptual knowledge of disaster awareness increased in the post-tests and their misconceptions were eliminated. The results obtained were discussed in the light of the literature and suggestions were made.

Keywords: Disaster awareness perception level, STEM self-efficacy, STEM education, preschool education, preschool teacher candidates.

GİRİŞ

STEM yaklaşımı, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini içeren bütünleşik bir öğrenme yaklaşımıdır (Bybee, 2010; Kelley & Knowles, 2016; Zendler, Seitz, & Klautdt, 2018). Johnson (2013)'a göre STEM eğitimi, fen ve matematik disiplinlerinin öğrenilmesini, bilimsel sorgulamayı, teknolojik ve mühendislik tasarımı ve 21. yüzyıl disiplinler arası temalar ve becerilerin uygulanmasını sağlar. Son yıllarda, ülkelerin eğitim politikalarında STEM eğitime yer verme konusuna eğilimlerinin arttığı ve birçok ülkede STEM eğitimi ve STEM öğretmeni mesleki gelişimini teşvik etmek için politikaların düzenlendiği görülmektedir (Johnson, 2012). Çocukların doğuştan meraklı, yaratıcı ve işbirlikçi özelliklerinden yola çıkılarak (Banko, vd., 2013; Katz, 2010), STEM eğitiminin erken yaşlardan itibaren başlanması önerilmekte (Bagiati & Evangelou, 2015; Bybee & Fuchs, 2006) ve STEM eğitim sürecinin çocukların daha sonraki bilişsel ve akademik başarıları üzerinde uzun süreli etkilere sahip olduğu bilinmektedir (Aldemir & Kermani, 2017; Campbell, vd., 2001; Geary, vd., 2013; Lind, 1999; Locuniak & Jordan, 2008). Okul öncesi dönemde STEM eğitim sürecinin sunulması, çocukların ilgi alanları doğrultusunda doğru yönlendirmelerine, merak ettikleri bilimsel olayları sorgulayıcı düşünerek kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine imkân sağlayabilir (Campbell, vd., 2018). Bu süreçte çocuklar STEM aktivitelerine aktif olarak katılabilir ve soyut kavramları somutlaştırarak içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırabilir (Nell, Drew & Bush, 2013).

Okul öncesi öğretmenleri tarafından STEM eğitiminin önemi anlaşıldıkça sınıflarına STEM eğitimi dahil etme çabalarının da artmış olduğu görülmektedir (Chesloff 2013; Katz 2010; Moomaw 2013; Moomaw ve Davis 2010). Ancak araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin fen, teknoloji ve matematikle ilgili entegre etkinlikler planlamaya daha az alışkın olduklarını göstermektedir (Appleton 2003; Greenfield, vd., 2009; Moomaw 2013). Bu aşinalık eksikliğinin okul öncesi öğretmenlerinin bu içerik alanlarında yetersiz becerilere veya düşük öz-yeterlilik duygusuna sahip olmalarından (Akerson 2004; Greenfield vd., 2009; Hallinen 2008), okul öncesi öğretmenlerinin STEM ile ilgili içerik alanlarının öğretmesinin zor olduğuna veya çocukların öğrenmesi için çok soyut olduğu konusundaki yanlış anlamalarından (Brenneman 2011; Metz 2009), yetersiz hizmet öncesi mesleki hazırlık ve hizmet içi mesleki gelişim desteklerinden (Brenneman vd., 2009; Pendergast vd., 2017) kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi uygulamalarında zorlandıklarını ve okul öncesi çocukları için ne tür bir öğrenme deneyimi sağlamaları gerektiği konusundaki yetersizliklerini dile getirdikleri görülmektedir (Counsell vd., 2016). Öte yandan, okul öncesi öğretmenleri çocuklar için STEM eğitiminin önemini bilmekte ancak eğitim sürecine STEM yaklaşımını entegre etmekte hazırlıksız ve güvensiz hissetmektedir (Hammack & Ivey 2017; Hsu, Purzer & Cardell, 2011; Linder vd., 2016; Saçkes 2014; Torquati vd., 2013). Bu sebepler STEM yaklaşımının okul öncesi eğitim sürecinde okul öncesi öğretmenleri tarafından daha az benimsenmelerine ve kullanmalarına neden olmaktadır (Nadelson vd., 2013). Oysa ki STEM yaklaşımının eğitim sürecinde doğru uygulanmasında öğretmenler anahtar rolü üstlenmektedir (Öner, 2017). Ültay ve Ültay, (2020) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik eğitim almaları gerektiğini, öğretmen adayları için üniversite programına bazı STEM temelli derslerin eklenmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Alan yazında öğretmen adaylarının üniversite yıllarında çok disiplinli yaklaşımı kullanmak için eğitim almalarının yararlı olduğu bilinmektedir (Stohlmann,

Moore & Roehrig, 2012). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin mezuniyetten önce STEM eğitime yönelik seçmeli veya zorunlu dersler almaları gerektiği savunulmaktadır (Ültay & Ültay, 2020). Bu noktada Trakya Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi gibi bir çok üniversitenin eğitim fakültesinde lisans ve lisans üstü düzeyinde STEM eğitime yönelik seçmeli derslerin okutulmaya başlandığı görülmektedir. Öğretmenler için ise STEM eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenerek STEM alanlarındaki öz-yeterliliklerinin artırılabilmesi önerilmektedir (Öcal, 2018). Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone (2006) ancak kendilerinin öz-yeterliliklerinin arttığını düşünen öğretmenlerin çocukların da sonraki okul başarısını geliştirme noktasında etkili olabileceklerini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin STEM alanlarında eğitim almaları ve bu alanlardaki yetkinliklerinin artması önemlidir. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada Türkiye’de bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programında seçmeli ders olarak açılan Erken Çocuklukta STEM Eğitimi dersi kapsamında ders ile paralel şekilde okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilincine yönelik STEM projeleri geliştirmeleri ve okul öncesi dönem çocukları ile uygulamalar yapmaları ve bu sürecin afet bilinci algı düzeylerine ve STEM öz-yeterlilikleri üzerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarından STEM projelerini afet bilincine yönelik hazırlamalarının istenmesinin sebebi okul öncesi öğretmen adaylarını günlük yaşamımızda yer alan afetlere yönelik farkındalık kazanmalarını destekleyecek probleme dayalı STEM uygulama sürecine yönlendirmektir. Probleme dayalı öğrenme, John Dewey'in yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesinden almakta olup, temeli öğrenen gruba gerçek yaşamda yer alan bir problemin verilmesine ve problemi çözmeleri için gerekli bilgilendirmelerin yapılmasına dayanır (Topsakal & Altun Yalçın, 2020). Can, Gencer Savran, Yıldırım ve Bahtiyar'a (2016) göre probleme dayalı öğrenme aktif öğrenmeyi geliştiren, bilginin yapılandırılmasını amaçlayan, verilen probleme çözüm ararken gerçek yaşamı şekillendirerek kalıcı öğrenmeyi sağlar. Probleme dayalı STEM temelli bir eğitim sürecinin öğretmen adaylarının gerçek yaşamda karşılaşacakları problemleri çözmelerine yardımcı olmalı, aynı zamanda öğretmen adaylarının tasarlama, deneme, verileri yapılandırma, analiz etme, yorumlama ve birleştirebilmelerini sağlamalıdır (LaForce vd., 2017; Lou vd., 2010; Miles, vd., 2015; Sarı vd., 2018; Wang, 2012). Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarına problem olarak afet bilincine yönelik STEM projeleri geliştirmeleri istenmiştir. Afet eğitimi, çocukların psikolojik sağlamlığını artırmanın ve evlerinde afet riskini en aza indirmek için bilgi aktarımının bir yolu olarak özellikle tartışılmalıdır (Torani, Majd, Maroufi, Dowlati & Sheikhi, 2019). Çocuklara yönelik afet eğitimi girişimleri, hem çocuklar hem de aileler için afete hazırlık ve dayanıklılığı güçlendirmektedir (Torani, vd., 2019). Afet bilinci kazanmak için afet eğitimleri büyük önem arz etmekte olup birey, aile, okul ve toplum düzeyinde bilinçlendirilmesi gerektiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Adiyoso & Kanegae, 2012; Izadkhah vd., 2012; Karancı, Akşit & Dirink, 2005). Afet eğitimleri ilk olarak okullarda verilmekte ve bu nedenle eğitim kurumlarına ve öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Takeuchi, Mulyasari & Shaw, 2011). Bu eğitimlerin daha etkili ve nitelikli bir şekilde verilmesi, öğretmenlerin afet bilinci algısıyla yakından ilişkilidir (Hoffmann & Blecha, 2020; Shiwaku & Fernandez, 2011). Okul öncesi eğitimin önemi göz önünde bulundurulduğunda, afet bilincine sahip öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır.

Türkiye’de erken çocukluk döneminde afet bilincinin geliştirilmesine yönelik çeşitli faaliyetler ve araştırmaların var olduğu görülmektedir. 1999 yılında İstanbul’u etkileyen depremin ardından bilinçlendirme çalışmaları tüm Türkiye’de hızlandırılmaya başlanmıştır. Boğaziçi Üniversitesi, Kandilli Rasathanesi Deprem Araştırma Enstitüsü tarafından hazırlanan ve uluslararası kuruluşların fonlaması ile projelendirilen Afete Hazırlık Eğitim Projesi'nin (AHEP) bir çıktısı olan Afete Hazırlık Laboratuvarı çeşitli çalışmalar ile çocukların bilinçlendirilmesi sağlanmaktadır. Bu konuda Türkiye'nin her ilinde AFAD tarafından hazırlanan uygulamalı eğitimlerde çocuklar afetlere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bununla birlikte Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik AFAD tarafından “Okul öncesi Öğrencileri İçin Afet Bilinci Eğitimi” kitapçığı oluşturulmuştur (AFAD, 2013). Okul öncesi eğitimde çocukların afete ilişkin farkındalıklarına yönelik araştırmaların da yapıldığı görülmektedir (Bulut, 2020; Doğan ve

Kırkıncıoğlu, 2020; Gelir, 2021; Sapsağlam, 2019). Türkiye’de özellikle 6 Şubat 2023 depremlerinden sonra afet bilincinin arttırılması tekrar gündeme alınarak tüm eğitim kademelerinde keza okul öncesi dönemde afet bilincinin gelişmesine ve desteklenmesine yapılan çalışmalar artmıştır. Bunlardan en günceli ise TÜBİTAK projelerinden biri olan ‘‘Okul ncesi Dönem çocukları için Aile Katılımlı Multidisipliner Doğal Afet Okuryazarlığı Eğitim Modülünün Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi’’ isimli projedir. Yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması, uygulamaya yönelik okul öncesi öğretmenlerine afet eğitimlerine yönelik çalışmaların ihtiyaç haline gelmesi, afet eğitiminin konusu gereği STEM ile bütünleŐtirilmeye uygun olması ayrıca ğretmen öz-yeterliliğin incelenmemesi araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle yapılan bu araştırmanın amacı afet bilincine yönelik hazırlanan STEM projelerinin okul öncesi ğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerine ve STEM z-yeterlikleri üzerine olan etkisinin incelenmesidir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli ve Uygulama süreci

Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden i ie gömülü araştırma deseninden yararlanılmıştır. İ ie gömülü araştırma deseni, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı veya ardışık olarak toplandığı ve çözümlendiği fakat bir veri türünün ikincil veri olarak destekleyici bir rol oynadığı durumları ifade etmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2008). Buradaki destekleyici aşama, genel deseni geliştirmek amacıyla eklenmektedir. İ ie gömülü desen, özellikle deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama eklenmek istendiğinde, araştırmanın farklı soruları yanıtlayacak farklı veri türü kullanılmasını gerektirdiğinde önerilmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2008). Diğer bir ifadeyle, deneysel araştırmalarda araştırmacı deneysel müdahale sürecini daha etkili olarak test edebilmek için katılımcıların deneysel sürece ilişkin görüş ve deneyimlerini açıklayarak nitel veriyi nicel veri içine gömer. (Creswell & Plano-Clark, 2008)

Araştırma kapsamında nicel verilere yardımcı ve destekleyici olarak nitel verilerden yararlanılmıştır. Buna ek olarak çalışmaya başlanmadan önce ilgili devlet niversitesinin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan çalışmaya ait etik onay alınmıştır (Tarih: 2023, Sayı: 06/17).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın alıŐma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 2022–2023 eğitim-ğretim yılında Türkiye’de bir devlet niversitesinde Okul ncesi ğretmenliği Lisans Programında 4. sınıfta öğrenim gören 45 okul öncesi ğretmen adayı oluşturmaktadır. Amaçlı rnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu dŐnlen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2000). Bu örneklemede seçim için önemli olduğu dŐnlen ölçütler belirlenir (Tavancıl & Aslan, 2001). Bu araştırmada çalışma grubu, araştırmanın yapısına uygun olacak Şekilde aşağıdaki kriterlere bağlı olarak seçilmiştir:

- Çalışma grubunda yer alan tüm ğretmen adaylarının ‘‘Erken ocuklukta STEM’’ eğitimi dersini başarıyla tamamlamış olması,
- Afet eğitimine yönelik herhangi bir seminer, ders ya da kurs gibi faaliyetlere katılmamış olmasıdır.

Bu kriterlere göze alınarak seçilen grubun demografik özellikleri incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 35 ğretmen adayının (%77.8) kadın ve 10 adayın ise (%22.2) erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların mezun oldukları lise türü incelendiğinde; 24’ (%53.3) meslek lisesi mezunuyken, 17’si (%37.8) Anadolu lisesi ve 4’ (%8.9) düz lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların daha önce herhangi bir

STEM eğitimine katılıp katılmama durumu incelendiğinde sadece 1 öğretmen adayının (%2.2) STEM eğitimi konferansına katılmış olduğunu belirttiği 44 öğretmen adayının (%97.8) ise herhangi bir STEM eğitimi konferansı, eğitimi ve kongresine katılmamış oldukları tespit edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan hiçbir katılımcının afet eğitimine yönelik ders, seminer vb. almadıkları belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

2.3.1. Afet Bilinci Algı Ölçeği

Afet Bilinci Algı Ölçeği Dikmenli, Yakar ve Konca (2018) tarafından öğretmenlerin afet bilinci algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 1-5 arası puanlanan beşli likert tipinde olan Afet bilinci algı ölçeği 36 madde ve afet eğitimi bilinci, afet öncesi bilinç, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180, en düşük puan ise 36 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin değerlendirilmesinde elde edilen puanın yüksekliği; okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilinç düzeylerinin yüksek olduğu, elde edilen puanın düşüklüğü ise afet bilincinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .72'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .95 bulunmuştur. Ölçeğin Afet eğitimi bilinci alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93, Afet öncesi bilinç alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93, Yanlış afet bilinci alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89 ve Afet sonrası alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

2.3.2. STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Yaman, Özdemir ve Akar-Vural (2018) tarafından geliştirilmiş olup ölçek 5'li likert tipinde 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek faktörlü yapıya sahip olup Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.97'dir. Bu çalışmanın Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.91 olarak bulunmuştur.

2.3.3.STEM Proje Değerlendirme Formu

Araştırma kapsamında geliştirilen STEM proje değerlendirme formu iki okul öncesi, bir fen eğitimi uzmanı olmak üzere üç alan uzmanından görüş alınarak verilen öneriler doğrultusunda düzenlenerek son hali verilmiştir. Form iki bölümden oluşmakta olup ilk bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilincine yönelik bilgilerini ölçen ön test ve son test olarak sorulan iki açık uçlu soru ve ikinci bölümde ise STEM projelerinin süreç ve sonuç değerlendirmelerinin yapıldığı iki açık uçlu soru olmak üzere toplam dört soru yöneltilmiştir.

2.4. Uygulama Süreci

Bu çalışmada katılımcılar afet bilincine yönelik STEM projeleri geliştirmişlerdir. Bu projeleri geliştirme sürecinin okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerine ve STEM öz-yeterlikleri üzerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 45 okul öncesi öğretmen adayına dönemin başında "Afet Bilinci Algı Ölçeği, STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve STEM Projeleri Değerlendirme Formu (ilk bölüm) ön-test olarak uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarına 15 haftalık dersin 8 haftası boyunca ders saatinin dışında projelerini geliştirme süresi tanınmış olup daha sonra ölçüm araçları son test olarak tekrar uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına "okul öncesi dönem çocuklarına afet bilinci kazandırabileceğimiz bir proje geliştirmeleri ve eğitim planlarını hazırlamaları" STEM problemi olarak sunulmuştur. Her bir öğretmen adayı bireysel olarak ders saatinin dışında proje geliştirme-araştırma sürecini yürütmüştür. Bu süreç boyunca okul öncesi öğretmen adayları haftalık olarak proje geliştirme süreçlerini de derslerin sonlarında sunmuşlardır. 8 haftalık proje geliştirme sürecinin sonunda afet bilincine yönelik hazırladıkları STEM projelerini Öğretmenlik Uygulaması II Dersi kapsamında staja gitmiş oldukları okullardaki okul öncesi sınıflarında gerekli bilgilendirmeler yapılarak ve

izinler alınarak uygulamışlardır. Uygulamalar sonunda afet bilincine yönelik hazırladıkları STEM Projelerinin hem geliştirme süreçlerini hem de okul öncesi sınıflarında uygulama süreçlerini raporlandırarak sunmaları sağlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kullanılan Afet Bilinci Algı Ölçeği ve STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nden elde edilen veriler nicel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bilgisayar ortamında istatistik programına girilerek analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tabloya dönüştürülerek yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcı sayısı 30'dan fazla olduğu için, parametrik testlerden yararlanılmıştır (Baykul & Adıgüzel, 2013). Bununla birlikte verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine de bakılmıştır. Araştırmanın nicel ölçüm araçlarından elde edilen veri setinin normal dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılan her bir ölçek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış, değerlerin -1 ve +1 arasında değiştiği gözlenmiştir. Puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık değerinin -1 ile +1 arasında olması nedeniyle normal dağıldığı varsayılmıştır (George ve Mallery, 2001; Leech, Barrett ve Morgan, 2011). Araştırmanın veri sayısı 29'dan az ise Shapiro Wilks testi ile, fazla ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2008). Bu araştırmanın veri seti 45 olduğu için normallik sınaması Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir Gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda Afet Bilinci Algı Ölçeğinin tüm alt boyutları (K-S Afet Eğitimi Bilinç Algısı=0.123, K-S Afet Öncesi Bilinç Algısı= 0.183, K-S Yanlış Afet Bilinç Algısı= 0.135, K-S Afet Sonrası Bilinç Algısı= 0.147) ve STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (K-S=0.095) için bulunan p değerinin 0,05'den büyük olduğu ve normallik dağılımı varsayımının sağlandığı görülmüştür. Verilerin normal dağılması sebebiyle araştırmada parametrik testlerden olan t-testi kullanılmıştır. Uygulamada tek örneklem ve örnekleme uygulanan ön test ve son test ortalamalarının arasında fark olup olmadığına bakıldığı için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın veri analizi sürecinde, verilen cevaplara yönelik kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve kodlar, araştırmacı ve bağımsız bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın değerlendirilmesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "Uzlaşma Yüzdesi= [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100]" formülü kullanılmıştır. Bu şekilde hesaplanan kodlayıcılar arasındaki uzlaşma yüzdesi, çözüm şekli için %92.3 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

3.1. Afet Bilinci Algı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Okul öncesi öğretmen adalarına ön test ve son test olarak uygulanan Afet Bilinci Algı Ölçeği'nden elde edilen verilerin ön test ve son test ortalamalarının arasında farkın incelendiği ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Afet Bilinci Algı Ölçeği Ön Test Son Test İlişkili Örneklem t Testi Analizi

Alt Boyutlar		N	X	ss	SD	t	p
Afet Eğitimi Bilinç Algısı	Ön Test	45	52.68	6.91	6.91	-3.39	0.03*
	Son Test	45	53.89	6.83			
Afet Öncesi Bilinç Algısı	Ön Test	45	31.09	4.81	4.83	-2.15	0.00*
	Son Test	45	33.98	4.10			
Yanlış Afet Bilinç Algısı	Ön Test	45	32.08	6.36	6.29	-2.81	0.03*
	Son Test	45	37.01	7.01			
Afet Sonrası Bilinç Algısı	Ön Test	45	23.58	4.74	5.31	-1.71	0.00*
	Son Test	45	27.33	4.97			

*p<0.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının Afet Bilinci Algı Ölçeği’nin tüm alt boyutlarında ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın son test ortalamaları lehine olduğu görülmektedir (p<0.05).

3.2. STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği’nden Elde Edilen Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarına ön test ve son test olarak uygulanan STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği’nden elde edilen verilerin ön test ve son test ortalamalarının arasında farkın incelendiği ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Ön Test Son Test İlişkili Örneklem t Testi Analizi

	N	X	S	Sd	t	p
Ön Test	45	2.43	.63	44	-95	.000*
Son Test	45	3.59	.51			

*p<0.05

Tablo 2’de görüldüğü üzere ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği’nin ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın son test ortalamaları lehine olduğu görülmektedir (t(44)=-9.51, p<.05).

3.3. STEM Proje Değerlendirme formundan elde edilen bulgular

Görüşme formunda okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilincine yönelik bilgilerinin ölçen ön test ve son test olarak sorulan 2 soru ve STEM projelerinin süreç ve sonuç değerlendirmelerinin yapıldığı sadece son test olarak uygulanan 2 soru olmak üzere toplam 4 soru yöneltilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilincine yönelik bilgilerinin belirlemek adına sorulan “Afetin tanımını yapabilir misiniz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Afetin Tanımını Yapabilir Misiniz?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Ön Test		Son Test			
Cevap Grupları	f	%	Cevap Grupları	f	%
Doğal kaynaklı felaket	34	75.6	Doğal ve insan kaynaklı felaketler	41	91.1
Kalabalık/çarpık kentleşmeye bağlı yerleşim yerlerinde görülen felaket	6	13.3	Her bölgede gerçekleşebilecek felaketlerdir	3	6.67
Belirli mevsimlerde meydana gelen felaket	3	6.67	Aniden veya yavaş şekilde gelişebilen felaketlerdir	1	2.22
Aniden gelişen felaketlerdir	2	4.44			

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının afet nedir? sorusunu ön testlerde %75.6'sının (f=34) doğal kaynaklı felaketler olarak, %13.3'ünün (f=6) kalabalık/çarpık kentleşmeye bağlı yerleşim yerlerinde görülen felaket olarak, %6.67'sinin (f=3) belirli mevsimlerde meydana gelen felaketler olarak, %4.44'ünün (f=2) aniden gelişen felaketler şeklinde cevaplandırmıştır. Okul öncesi öğretmen adayları son testlerde ise afet nedir? sorusunu, %91.1'inin (f=41) doğal ve insan kaynaklı felaketler olarak, %6.67'sinin (f=3) her bölgede gerçekleşebilecek felaketler olarak, %2.22'sinin (f=1) aniden veya yavaş şekilde gerçekleşebilecek felaketler olarak açıkladıkları görülmektedir.

Ön testlerinde afet tanımını doğal kaynaklı felaket olarak açıklayan 34 okul öncesi öğretmen adayından Ö29 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Afetler, sadece doğal olaylardan kaynaklanır. İnsanların eylemleri veya kararları bir felakete yol açamaz. (Ö29)

Ön testlerinde afet tanımını Kalabalık/çarpık kentleşmeye bağlı yerleşim yerlerinde görülen felaket olarak açıklayan 6 okul öncesi öğretmen adayından Ö13 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Afetler, sadece büyük şehirleri veya yoğun nüfuslu bölgeleri etkiler. Küçük kasabalar veya kırsal alanlar bu tür felaketlerden korunur. (Ö13)

Ön testlerinde afet tanımını belirli mevsimlerde meydana gelen felaket olarak açıklayan 3 okul öncesi öğretmen adayından Ö9 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Afetler, sadece belirli bir mevsimde ortaya çıkar. Diğer zamanlarda böyle bir endişeye gerek yok. (Ö9)

Ön testlerinde afet tanımını aniden gelişen felaketler olarak açıklayan 2 okul öncesi öğretmen adayından Ö41 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Afetler aniden gelişen felaketlerdir. Bu sebeple afetlere hazırlık yapmak gereksizdir çünkü afetler aniden bir şekilde meydana gelir. Bunun için zaman ve kaynak harcamak anlamsızdır. (Ö41)

Son testlerinde afet tanımını doğal ve insan kaynaklı felaketler olarak açıklayan 41 okul öncesi öğretmen adayından Ö28 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Afet, doğal veya insan kaynaklı olaylar sonucunda ortaya çıkan büyük ölçekli felaketleri ifade eder. Doğal afetler arasında depremler, tsunamiler, kasırgalar, fırtınalar, sel, yangın ve

volkanik patlamalar yer alır. İnsan kaynaklı afetler ise terör saldırıları, savaşlar, endüstriyel kazalar ve nükleer sızıntılar gibi olayları içerir. (Ö28)

Son testlerinde afet tanımını her bölgede gerçekleşebilecek felaketlerdir olarak açıklayan 3 okul öncesi öğretmen adayından Ö31 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Afetler, herhangi bir coğrafi bölgeye, ülkeye veya kıtaya özgü değildir. Her yerde ve herkesi etkileyebilir. Bu nedenle, afetlere karşı hazırlıklı olmak, riskleri değerlendirmek ve uygun önlemleri almak herkesin önemli bir sorumluluğudur. (Ö31)

Son testlerinde afet tanımını aniden veya yavaş şekilde gelişebilen felaketler olarak açıklayan 1 okul öncesi öğretmen adayından Ö8 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Afetler, beklenmedik bir şekilde aniden ortaya çıkabilirken, bazıları da zamanla yavaşça gelişebilir. Örneğin, iklim değişikliği sonucu deniz seviyelerinin yükselmesi veya erozyonun zamanla toprak kaybına yol açması gibi süreçler, yavaş gelişen afetlere örnek teşkil eder. (Ö8)

Okul öncesi öğretmen adaylarına “Bir afet örneği vererek açıklamasını yapabilir misin?” sorusuna vermiş oldukları cevapları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Bir Afet Örneği Vererek Açıklamasını Yapabilir Misin?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Ön Test				Son Test			
Cevap Grupları		f	%	Cevap Grupları		f	%
Deprem (f=23)	Yer kabuğundaki volkanların patlaması sonucu ortaya çıkan doğal olaylar	13	28.9	Deprem (f=21)	Yer kabuğundaki kırılmalar sonucunda ortaya çıkan sismik dalgalanmalarla oluşma	11	24.4
	Dünyanın çekirdeğindeki enerji patlaması sonucu oluşan titreşimler	6	13.3		Yer kabuğundaki kayaların ani hareketleri, enerji salınımına neden olur ve bu enerji, deprem dalgaları şeklinde yayılır.	9	20.0
	Yer kabuğunun kırılmasıyla oluşan titreşimler	3	6.7		Cevap yok	1	2.2
Sel (f=12)	Sürekli yağmur yağmasına bağlı olarak oluşma	9	20	Sel (f=12)	Şiddetli yağışlar, kar erimeleri gibi olaylar, su birikintilerinin hızla artmasına ve akarsuların taşması	8	17.8
	Nehir yataklarının taşması ile oluşma	2	4.4		Nehir yataklarının taşması ile oluşma	3	6.7
	Cevap yok	1	2.2		Cevap yok	1	2.2
Fırtına (f=8)	Güçlü rüzgarlar	6	13.3	Fırtına (f=6)	Fırtınalar genellikle atmosferdeki sıcak ve soğuk hava kütleleri çatışmaları, basınç farklılıkları ve rüzgar akımlarının etkileşimi	5	11.1
	Cevap yok	2	4.4		Cevap yok	1	2.2
Cevap yok (f=3)		3	6.7	Toprak kaymaları (f=2)	Yamaçlarda veya eğimli arazilerde yer alan toprak ve kaya parçalarının birçok faktörle yer değiştirmesi veya kaymasıdır.	1	2.2
					Cevap yok	1	2.2
					Çığ (f=2)	Dağlık veya engebeli bölgelerde, kar birikintilerinin ani şekilde hareket etmesiyle oluşan doğal bir olay	2	4.4
				Nükleer patlamalar (f=2)	Nükleer patlamalar, nükleer silahların veya nükleer santrallerdeki hatalarla meydana gelen felaket	2	4.4

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının bir afet örneği vererek açıklamasını yapabilir misin? sorusuna ön testlerde %51.1'inin (f=23) deprem, %26.7'sinin (f=12) sel, %17.8'inin (f=8) fırtına ve %6.7'sinin (f=3) cevap vermediği görülmektedir. Son

testlerde ise okul öncesi öğretmen adaylarının %46.7'sinin (f=21) deprem, %26.7'sinin (f=12) sel, %13.3'ünün (f=6) fırtına, %4.4'ünün (f=2) toprak kayması, çığ ve nükleer patlama şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ön testlerde en çok deprem örneği vererek açıklama yaptıkları (f=23), en az fırtına örneği vererek açıklama yaptıkları (f=8) görülmekte olup vermiş oldukları cevaplara örnekler aşağıda açıklanmıştır.

Ön testlerde afet örneği olarak deprem cevabı veren okul öncesi öğretmen adaylarının (f=23) açıklamaları incelendiğinde ise %28.9'unun (f=13) yer kabuğundaki volkanların patlaması sonucu ortaya çıkan doğal olaylar şeklinde, %13.3'ünün (f=6) Dünyanın çekirdeğindeki enerji patlaması sonucu oluşan titreşimler şeklinde, %6.7'sinin (f=3) Yer kabuğunun kırılmasıyla oluşan titreşimler şeklinde açıklama yaptığı, %2.2'sinin (f=1) depreme yönelik herhangi bir açıklama yapmadığı görülmektedir.

Ön testlerde doğal afetlerden en çok deprem örneği vererek açıklama yapan okul öncesi öğretmen adaylarının depreme yönelik en çok ve en az cevap şeklinde vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde deprem tanımını en çok yer kabuğundaki volkanların patlaması sonucu ortaya çıkan doğal olaylar şeklinde açıklayan 13 okul öncesi öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan Ö23 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Deprem, yer kabuğundaki volkanların patlaması sonucu ortaya çıkan doğal olaylardır. Volkanlar, yer kabuğunda biriken maddelerin büyük bir enerjiyle dışarı fırlatılmasıyla patlar. Bu patlama sonucunda yer kabuğunda büyük bir sarsıntı meydana gelir ve bu sarsıntılar depremlere sebep olur. (Ö23)

Ön testlerde okul öncesi öğretmen adaylarının en çok ve en az cevap şeklinde vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde deprem tanımını en az yer kabuğunun kırılmasıyla oluşan titreşimler şeklinde açıklayan 3 okul öncesi öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan Ö11 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Deprem, yer kabuğunun kırılmasıyla oluşan titreşimlerdir. Yer kabuğu, büyük enerji birikimi sonucu aniden kırılarak serbest bırakılır ve bu kırılmalar depremlere neden olur. Depremler genellikle yerin altında meydana gelir ve yer yüzeyinde hissedilir. (Ö11)

Okul öncesi öğretmen adaylarının ön testlerde doğal afetlerden en az fırtına örneği vererek açıklama yaptıkları görülmekte olup vermiş oldukları cevaplara örnekler aşağıda açıklanmıştır.

Ön testlerde doğal afetlerden en az fırtına örneği vererek açıklama yapan okul öncesi öğretmen adaylarının fırtınaya yönelik açıklamalarını güçlü rüzgarlar şeklinde açıklayan 6 okul öncesi öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan Ö9 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Fırtına, güçlü rüzgarlarla karakterize olan doğal bir afettir. Fırtınalar genellikle büyük bir hızla esen rüzgarlarla birlikte gelir. Bu rüzgarlar, ağaçların, çaluların ve diğer bitkilerin sallanmasına, yaprakların ve dalların uçmasına, çatıların zarar görmesine ve nesnelerin sürüklenmesine neden olabilir. (Ö9)

Okul öncesi öğretmen adaylarının son testlerde en çok deprem örneği vererek açıklama yaptıkları (f=21), en az toprak kayması (f=2), çığ (f=2) ve nükleer patlama (f=2) örneği vererek açıklama yaptıkları görülmekte olup vermiş oldukları cevaplara örnekler aşağıda açıklanmıştır. Son testlerde afet örneği olarak deprem cevabı veren okul öncesi öğretmen adaylarının (f=21) açıklamaları incelendiğinde ise %24.4'ünün (f=11) yer kabuğundaki kırılmalar sonucunda ortaya çıkan sismik dalgaların oluşma şeklinde, %20'sinin (f=9) yer kabuğundaki kayaların ani hareketleri, enerji salınımına neden olur ve bu enerji, deprem dalgaları şeklinde yayılır şeklinde

açıklama yaptıkları %2.2'sinin (f=1) depreme yönelik herhangi bir açıklama yapmadığı görülmektedir.

Son testlerde doğal afetlerden en çok deprem örneği vererek açıklama yapan okul öncesi öğretmen adaylarının depreme yönelik en çok ve en az cevap şeklinde vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde deprem tanımını en çok yer kabuğundaki kırılmalar sonucunda ortaya çıkan sismik dalgalanmalarla oluşma şeklinde açıklayan 11 okul öncesi öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan Ö45 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Deprem, yer kabuğundaki kırılmalar sonucunda ortaya çıkan sismik dalgalanmalarla oluşan bir doğal afettir. Yer kabuğu, içerisindeki enerji birikimi nedeniyle aniden kırılır ve bu kırılmalar sismik dalgaları oluşturur. Bu dalgalar, yer kabuğunda yayılarak depremlere sebep olur. Depremler, genellikle yerin altında meydana gelir, ancak yer yüzeyinde hissedilir. Yer kabuğundaki kırılmalar, binaların sallanmasına, çatlaklar oluşmasına ve hatta bazen yapıların çökmesine neden olabilir. (Ö45)

Son testlerde okul öncesi öğretmen adaylarının en çok ve en az cevap şeklinde vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde deprem tanımını en az yer kabuğundaki kayaların ani hareketlerinin enerji salınımına neden olmasına bağlı olarak açıklayan 9 okul öncesi öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan Ö42 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Deprem, yer kabuğundaki kayaların ani hareketlerinin enerji salınımına bağlı olarak ortaya çıkan bir doğal afettir. (Ö42)

Okul öncesi öğretmen adaylarının son testlerde doğal afetlerden en az toprak kayması, çığ ve nükleer patlama şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir:

Toprak kayması, yamaçlarda veya eğimli arazilerde bulunan toprak ve kaya parçalarının farklı etkenlerin etkisiyle yer değiştirmesi veya kayması olarak tanımlanır. Örneğin, yoğun yağışlar, depremler veya insan müdahalesi gibi faktörler, toprak ve kaya parçalarının yerlerinden oynamasına ve aşağı doğru kaymasına neden olabilir. (Ö5)

Çığ, dağlık veya engebeli bölgelerde, kar birikintilerinin ani şekilde hareket etmesiyle oluşan doğal bir olaydır. (Ö16)

Nükleer patlamalar, atom çekirdeği parçalanmasının sonucunda ortaya çıkan büyük miktarda enerjinin açığa çıkmasıdır. Nükleer patlama genellikle nükleer silahların veya nükleer santrallerdeki hatalarla meydana gelir. Nükleer patlamalar, büyük tahribata ve insan sağlığına ciddi zararlara yol açabilir. (Ö42)

Okul öncesi öğretmen adaylarına görüşme formunda sadece son test olarak sunulan “Okul öncesi dönemde çocuklara afet bilinci kazandırma noktasında STEM yaklaşımına dayalı nasıl bir proje geliştirdiniz?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevapları Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Okul Öncesi Dönemde Çocuklara Afet Bilinci Kazandırma Noktasında STEM Yaklaşımına Dayalı Nasıl Bir Proje Geliştirdiniz?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Geliştirilen STEM Projesinin Destek Sunduğu Afet Bilinci	Projenin Adı	Projenin Amacı	f	%
Deprem	Deprem Ölçer (Sismograf)	Depremin ne kadar büyüklükte olduğunu ölçmeye yönelik farkındalık kazandırma	17	37.8
	Depreme Dayanıklı Ev Nasıl Olmalı?	-Depreme dayanıklı evler yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik farkındalık kazandırma -Ev eşyalarının sabitlenmesi bilinci kazandırma	15	33.3
	Deprem Alarmı!	-Deprem anını haber vermeye yönelik bir alet tasarımı yapma	9	20.0
Sel	Taşkınlara Dur Diyelim!	-Su taşkınlıklarını önlemek amaçlı set planlamaları yapma	2	4.4
	Dere Yatağına Ev Yapılmaz	-Yumuşak yer zeminlerine evlerin yapılmaması gerektiğine yönelik farkındalık kazandırma	1	2.2
Toprak Kayması	Permakültür Şehirler Kuralım	-Permakültür bilincini çocuklara aktararak ağaçların önemine vurgu yapıp, şehir planlamalarında toprak kaymasını önlemede farkındalık kazandırma	1	2.2

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklarına afet bilincini kazandırma noktasında hazırlamış oldukları STEM projelerinin %91.1'inin (f=41) deprem afetine yönelik, %6.6'sının (f=3) sel felaketine yönelik, %2.2'sinin (f=1) toprak kayması afetine yönelik olduğu görülmektedir. Deprem afetine yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları STEM projeleri incelendiğinde %37.8'inin (f=17) deprem ölçer (sismograf) cihazı tasarladıkları ve okul öncesi dönem çocuklarına depremin büyüklüğünü ölçmeye yönelik depremölçerlerin nasıl çalıştığına yönelik farkındalık kazandırmayı amaç edindikleri, %33.3'ünün (f=15) depreme dayanıklı ev nasıl olmalıdır? Projesi geliştirerek okul öncesi dönem çocuklarına Depreme dayanıklı evler yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik ve evde eşyaların sabitlenmesi bilinci kazandırmasını amaç edindikleri, %20'sinin (f=9) deprem alarmı projesi geliştirerek okul öncesi dönem çocuklarının deprem anını haber vermeye yönelik bir alet tasarımı farkındalığı kazandırmayı amaç edindikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının sel afetine yönelik olarak %4.4'ünün (f=2) taşkınlara dur diyelim projesi geliştirdikleri ve okul öncesi dönem çocuklarına su taşkınlıklarını önlemek amaçlı set planlamalarını yapmanın önemini kazandırmayı planladıkları, %2.2'sinin (f=1) dere yatağına ev yapılmaz proje adıyla okul öncesi öğretmen adaylarının yumuşak yer zeminlerine evlerin yapılmaması gerektiğine yönelik farkındalık kazandırmayı amaç edindikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının toprak kayması afetine yönelik olarak Permakültür Şehirler Kuralım proje adıyla okul öncesi dönem çocuklarına permakültür bilincini çocuklara aktararak şehir planlamalarında toprak kaymasını önlemede ağaçların önemine yönelik farkındalık kazandırmayı amaç edindikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarına görüşme formunda sadece son test olarak sunulan “Geliştirmiş olduğunuz STEM projenizin size ve okul öncesi dönem çocukları ile uygulama

sürecine yönelik bir değerlendirme yapabilir misiniz?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevapları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Geliştirmiş Olduğunuz STEM Projenizin Size Ve Okul Öncesi Dönem Çocukları İle Uygulama Sürecinize Yönelik Bir Değerlendirme Yapabilir Misiniz?” Sorusuna Yönelik Vermiş Oldukları Cevapları

STEM Proje Sürecinin Değerlendirilmesi	Verilen Cevap Kodları	f	%
Kendisi Açısından Değerlendirme	-Afet bilinci kazandırma	15	33.3
	-STEM yaklaşımını öğrenme	14	31.1
	-Çocuk merkezli bir öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini öğrenme	11	24.4
	-Alfa kuşağı çocuklarının nasıl düşündüklerini keşfetme	5	11.1
Okul öncesi dönem çocukları açısından değerlendirme	-Merak duygularının artması	23	51.1
	-Eğlenerek öğrenme	19	42.2
	-Dikkatlerinin artmasını sağlama	2	4.4
	-Anlamli öğrenme sağlanması	1	2.2

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adayları STEM proje süreçlerini kendileri açısından değerlendirdiklerinde %33,3’ünün (f=15) proje geliştirme sürecinin kendilerinde afet bilinci kazandırdığını ifade ettikleri, %31.1’inin (f=14) proje geliştirme sürecinin kendilerinde STEM yaklaşımını öğrenmelerini sağladığını, %24.4’ünün (f=11) proje geliştirme sürecinin kendilerinde çocuk merkezli bir öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini öğrenmeyi sağladığını, %11.1’inin (f=5) proje geliştirme sürecinin kendilerinde alfa kuşağı çocuklarının nasıl düşündüklerini keşfetmelerini sağladığını ifade ettikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM proje süreçlerini kendileri açısından değerlendirmelerini yaparken sürecin kendilerinde afet bilinci kazandırdığını ifade eden 15 okul öncesi öğretmen adayından biri olan Ö13 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

STEM projeleri sayesinde afetlere karşı hazırlıklı olmayı ve çocuklara bu konuda bilinç aşılamayı öğrenme fırsatı buldum. Projelerde deprem, sel gibi afet senaryolarını simüle etmek ve çocuklara nasıl güvende kalacaklarını öğretmek benim için önemli bir deneyim oldu. Bu süreç, afetlerle ilgili bilgi sahibi olmamı sağladı ve çocuklara da bu konuda farkındalık kazandırmamı sağladı. (Ö13)

Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM proje süreçlerini kendileri açısından değerlendirmelerini yaparken sürecin kendilerinde STEM yaklaşımını öğrenme fırsatı sağladığını ifade eden 14 okul öncesi öğretmen adayından biri olan Ö17 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

STEM projeleri sayesinde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını bir arada kullanmanın nasıl olabileceğini öğrendim. Bu projeler sayesinde deneyler yapma, problem çözme becerilerimi kullanma ve yaratıcı düşünme yeteneklerimi kullanma fırsatı buldum. (Ö17)

Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM proje süreçlerini kendileri açısından değerlendirmelerini yaparken sürecin kendilerinde çocuk merkezli bir öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini öğrenme fırsatı sağladığını ifade eden 11 okul öncesi öğretmen adayından biri olan Ö33 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

STEM projeleri sayesinde çocuk merkezli bir öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini öğrenme fırsatı buldum. Çocukların öğrenme süreçlerini daha iyi anlama ve çocukları merkeze alan

öğretme stratejilerini geliştirme imkânı sağladığı için oldukça önemlidir. Bana da öğrenme fırsatı verdi. Bu deneyim için minnettarım. (Ö17)

Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM proje süreçlerini kendileri açısından değerlendirmelerini yaparken sürecin kendilerinde Alfa kuşağı çocuklarının nasıl düşündüklerini keşfetme fırsatı sağladığını ifade eden 5 okul öncesi öğretmen adayından biri olan Ö43 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

STEM projeleriyle birlikte Alfa kuşağı çocuklarının düşünce yapısını daha yakından tanıma fırsatı buldum. Onların dijital teknolojilere olan ilgisi ve yaratıcılıklarını kullanma becerileri beni şaşırttı. Bu süreçte, Alfa kuşağı çocuklarının nasıl düşündüklerini ve öğrenme süreçlerini nasıl yönlendirebileceğimi keşfetme imkânı elde ettim. (Ö43)

Tablo 6'da Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM projelerini okul öncesi dönem çocukları ile uygulamaları sürecini değerlendirmeleri istendiğinde ise %51.1'inin (f=23) STEM projelerini uygulama sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının merak duygularının arttığını, %42.2'sinin (f=19) çocukların eğlenerek öğrendiklerini, %4.4'ünün (f=2) çocukların dikkatlerinin arttığını ve %2.2'sinin (f=1) çocukların anlamlı öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM proje süreçlerini okul öncesi dönem çocukları açısından değerlendirmesini sürecin çocuklarda merak duygularının artmasını sağladığını ifade eden 23 okul öncesi öğretmen adayından biri olan Ö37 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

STEM projeleriyle birlikte çocukların merak duygularının uyandığını ve bu süreçte aktif olarak soru sorma ve keşfetme isteği gösterdiklerini gözlemledim. Projelerde farklı materyalleri kullanarak deneyler yapma ve problemleri çözme fırsatı bulan çocukların, öğrenme sürecinde daha motive olduklarını ve kendilerini daha aktif hissettiklerini gördüm. (Ö37)

Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM proje süreçlerini okul öncesi dönem çocukları açısından değerlendirmesini sürecin çocukların eğlenerek öğrenmeyi sağladığını ifade eden 19 okul öncesi öğretmen adayından biri olan Ö30 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

STEM projeleriyle çocukların eğlenerek öğrenmeyi deneyimlediklerini gözlemledim. Projelerde interaktif oyunlar, deneyler ve yaratıcı aktiviteler kullanarak çocukların öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdik. Bu şekilde çocukların öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve daha motive olduklarını gördüm. (Ö30)

Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM proje süreçlerini okul öncesi dönem çocukları açısından değerlendirmesini sürecin çocukların dikkat sürelerini arttırdığını ifade eden 2 okul öncesi öğretmen adayından biri olan Ö43 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

STEM projeleriyle çocukların dikkatlerini daha uzun süre odaklayabildiklerini gözlemledim. Projelerde görsel, işitsel ve dokunsal materyaller kullanarak çocukların dikkatlerini çekme ve sürdürme becerilerini geliştirdik. Bu şekilde, çocukların öğrenme sürecinde daha derinlemesine ve odaklı bir şekilde katılım gösterdiklerini fark ettim. (Ö43)

Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM proje süreçlerini okul öncesi dönem çocukları açısından değerlendirmesini sürecin çocukların anlamlı öğrenmesine fırsat sağladığını ifade eden 1 okul öncesi öğretmen adayı Ö17 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

STEM projeleri aracılığıyla çocukların afetlerle ilgili farkındalık kazandıklarını ve bu konuda anlamlı öğrenme deneyimleri yaşadıklarını gözlemledim. Projelerde afetlerin neden olduğu durumları simüle ederek, çocuklara afetlere nasıl hazırlanabileceklerini ve güvenli davranışları öğrettim. Böylece, çocukların afetlerle ilgili bilgi sahibi olmalarını ve güvenliğin önemini kavramalarını sağladım. (Ö17)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Afet bilincine yönelik hazırlanan STEM projelerinin okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerine ve STEM öz-yeterlikleri üzerine olan etkisinin incelendiği araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde afet bilinci kazandırmaya destek sunacak STEM proje geliştirme süreçlerinin afet bilincine yönelik algılarını ve STEM öz yeterliklerini olumlu yönde etkilemiş olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda STEM proje değerlendirmeleri incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının ön test ve son testleri arasında afet bilincine yönelik kavram bilgilerinin son testlerde arttığı ve afetin tanımına yönelik kavram yanılgılarının giderildiği görülmektedir.

Afet bilincine yönelik STEM projeleri geliştirme süreci okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerini olumlu etkilemiştir. Alan yazında öğretmen adaylarının afet algı düzeylerinin genel olarak orta-yüksek düzeyde (Çelik & Gündoğdu, 2022; Dikmenli & Yakar, 2019; Özkazanç, Duman Yüksel, 2015; Şahin, Lamba & Öztop, 2018; Tekin, 2020) olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin STEM projeleri geliştirme süreci sonucunda arttığı tespit edilmiştir. Bu sürecin okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel olarak araştırma yapmaları ile mevcut kavram bilgilerini geliştirmiş olmalarına bağlandığı düşünülmektedir. Nitekim yarı yapılandırılmış görüşme formunda okul öncesi öğretmen adaylarının ön testlerinde afetin tanımı sorulduğunda sadece “doğal kaynaklı, kalabalık/çarpık kentleşmeye bağlı yerleşim yerlerinde ve belirli mevsimlerde ve aniden görüldüğü” şeklinde kavram yanılgısı içeren açıklamalarının, son testlerinde “doğal ve insan kaynaklı olabileceği, her bölgede ve aniden veya yavaş şekilde gerçekleşebileceğine” yönelik doğru açıklamalara dönmüş olduğu görülmektedir. Benzer şekilde okul öncesi öğretmen adaylarından ön testlerde bir afet örneği verip açıklamaları istediğinde “deprem, sel, fırtına” cevabı verdikleri son testlerinde ise “deprem, sel, fırtına, toprak kaymaları, çığ, nükleer patlamalar” gibi daha fazla çeşit ve sayıda afet örneği ve açıklaması yapmış oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ön test ve son testlerindeki kavram yanılgılarının giderilmesinde ve daha fazla çeşitte afet kavramı açıklamalarının altında STEM proje geliştirme sürecinin etkili olduğu düşünülmektedir. STEM proje geliştirme sürecinde okul öncesi öğretmen adayları öncelikle mevcut bilgilerini kontrol etmiş, eksikliklerine yönelik araştırmalar yapmış ve okul öncesi dönem çocuklarına yönelik nasıl bir proje geliştirebilirim? sorusu ışığında kendi öğrenme süreçlerini yönetmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları afet bilincine yönelik STEM projeleri incelendiğinde ise en çok deprem, sonra sel ve toprak kayması afetlerine yönelik STEM projeleri geliştirdikleri görülmektedir. En çok deprem projesi geliştirmelerinin altında Türkiye'nin bir deprem ülkesi olması ve sürekli depremlerin yaşamımız içerisinde yer alması sebebiyle öğretmen adaylarının depremlerin nedenini sorgulamalarına yöneltmiş olabileceği düşünülmektedir. Afet bilincine yönelik STEM proje geliştirme sürecinde afetlerin ne olduklarını, neden olduklarını ve nasıl anlatabileceklerine yönelik düşünceleri ve STEM projeleri geliştirmiş olmaları afet algı düzeylerini de olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim alan yazında afet bilincini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalı ve deneysel çalışmaların bireylerde afet bilinci algı düzeylerini olumlu şekilde etkilediği sonucuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Gampell, Gaillard, Parson & Le De, 2020; Sakurai, Sato & Murayama, 2020; Şahin & Dinç, 2021; Zavar & Nelan, 2020; Yeun, Chung & Im, 2020). Ayrıca afet algı düzeyinde artışa sebep olan afet bilincine yönelik STEM proje geliştirme sürecinde okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilgi düzeylerinin artması STEM öz-yeterlik inançlarını da olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Bandura (1997) tarafından ortaya atılan özyeterlilik kavramında, bir kişinin bir başarıya yönelik bir eyleme geçme yeteneği hakkındaki kişisel inancını ifade etmektedir. Öğretmen adayları, probleme dayalı olarak kendilerine sunulan afet bilincine yönelik STEM projelerinde etkinlik hazırlayarak, problemleri çözebilecekleri ve ürettikleri çözümlere dayalı tasarım veya model oluşturabileceklerini öğrenmişlerdir. Bu süreçte günlük hayatta karşılaşılan problemler ile STEM arasındaki bağlantıyı keşfetmişlerdir. STEM'in sadece bir yöntem olmadığı, aynı zamanda

problemlere çözüm üretmeyi sağlayan, buna bağlı olarak araştırma yapmayı teşvik eden ve somut veya soyut bir ürün ortaya çıkarılabilen disiplinlerarası bir yaklaşım olduğunu deneyimlemiştir. Tüm bu süreçlerde okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilgi düzeylerinin artmasını sağlamış ve sürecin kendilerine olan inançlarını da olumlu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceye paralel şekilde STEM öğrenme süreci ile öz-yeterlik arasında ilişkinin olduğunu gösteren araştırmalar bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Biçer vd., 2019; Dong vd., 2019; Gelen vd., 2019; Seals vd., 2017; Yaman, Özdemir & Akar-Vural, 2018). Ancak bazı araştırmalarda da STEM öğrenme sürecinin öğretmen ve öğretmen adaylarında öz-yeterliliği destekleme noktasında etkili olmadığı görülmektedir (Geng vd., 2018; Öztürk, 2019). Okul öncesi öğretmen adaylarından eğitim sürecinde okul öncesi çocuklarına afet bilincini kazandırmaya yönelik bir STEM projesi geliştirmeleri istendiği için süreç boyunca okul öncesi öğretmen adayları hem kendi afet bilinci algı düzeylerini olumlu etkilemiş hem de çocuklar ile uygulamalar yaparak çocukların öğrenme sürecindeki heyecanlarına tanıklık etmiştir. Tüm bu sürecin de STEM öz-yeterlik inançlarını olumlu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarından STEM proje süreçlerini kendileri açısından ve çocuklar açısından değerlendirmeleri istendiğinde kendileri açısından “*afet bilinci kazandırması, STEM yaklaşımını öğrenmeleri, çocuk merkezli bir öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceğini öğrendiklerini, 2010 yılı sonrası doğan nesili ifade eden alfa kuşağı çocuklarının nasıl düşündüklerini keşfetmelerini*” sağlaması şeklinde sürecin olumlu yönlerine vurgu yapmış oldukları görülmektedir. Çocuklar açısından ise STEM projelerinin “*merak duygularını arttırdığını, eğlenerek, daha dikkatli ve anlamlı öğrenmelerine destek sunduğunu*” ifade ettikleri görülmektedir. Alan yazında STEM yaklaşımının temele alınarak öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmaların okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerine (Çakır, Yalçın & Yalçın, 2019), eleştirel düşünme becerilerine (Çakır, Yalçın & Yalçın, 2020; Şimşek, 2022), sınıf içi uygulamalarına (Karamete Gözcü, 2019), STEM yaklaşımına yönelik görüşlerine (Akarsu, Akaçy & Öcal, 2021; Günşen, Uyanık & Akman, 2019; Uğraş & Genç, 2018; Yıldırım & Türk, 2018), yansıtıcı düşünme becerilerine (Samur & Yalçın, 2021), STEM öz-yeterliklerine (Sütçü, Uçak & Toprak, 2023) olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmen adaylarına bir problem olarak sunulan “*afet bilincine yönelik STEM projesi geliştirme*” sürecinin okul öncesi öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerini, STEM öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemiş olduğu ve ayrıca afet kavramına yönelik kavramsal bilgi düzeylerinin de artmış olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada üniversitelerde okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında seçmeli ders olarak sunulan STEM eğitimi derslerinin sayısının artırılmasının önemli olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın sadece okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olması ve demografik özellikleri açısından afet bilinci algı düzeylerinin ve STEM öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılmamış olması araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmakta olup, yapılacak yeni araştırmalarda çalışma grubuna okul öncesi öğretmenlerinin de dahil edilmesi ve katılımcı grubun demografik özellikleri ile bulguların tartışılması önerilebilir. Ayrıca yapılacak yeni araştırmalarda okul öncesi öğretmen/öğretmen adaylarına afet bilinci dışında başka problem durumları sunulurken STEM projeleri geliştirmeleri ve STEM öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Adiyoso, W., & Kanegae, H. (2012). The effect of different disaster education programs on tsunami preparedness among school children in Aceh, Indonesia. *Disaster Mitigation of Cultural Heritage and Historic Cities*, 6, 165-172. <https://doi.org/10.20965/jdr.2013.p1009>

- AFAD (2013). Okul öncesi çocuklar için afet bilinci eğitimi. https://canakkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_11/20023349_08okul_onesi_kitabi.pdf
- Akarsu, M., Akçay, N. O., & Öçal, M. F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri STEM modülünü değerlendirmelerine yönelik bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 51-79. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.818849>
- Akerson, V. L. (2004). Designing a science methods course for early childhood preservice teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 16(2), 19–32. <https://doi.org/10.1007/BF03173643>
- Aldemir, J., & Kermani, H. (2017). Integrated STEM curriculum: Improving educational outcomes for head start children. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1694-1706. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1185102>
- Appleton, K. (2003). How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice. *Research in Science Education*, 33(1), 1–25. <https://doi.org/10.1023/A:1023666618800>
- Baigiati, A., & Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: The teacher's experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 112–128. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991099>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Banko, W., Grant, M. L., Jabot, M. E., McCormack, A. J., & O'Brien, T. (2013). Science for the next generation: Preparing for the new standards. National Science Teachers Association (NSTA) Press.
- Baykul, Y., & Adıgüzel, O. C. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamaları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bıçer, B., Uzoğlu, M., & Bozdoğan, A. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019 (12), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/44949/457736>
- Brenneman, K. (2011). Assessment for preschool science learning and learning environments. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931225.pdf>
- Brenneman, K., Boyd, J., & Frede, E. (2009). Mathematics and science in preschool: Policy and practice. <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/MathSciencePolicyBrief0309.pdf>
- Bulut, A. (2020). Raising Awareness of Disaster and Giving Disaster Education to Children in Preschool Education Period. *Acta Educationis Generalis*, 10(2) 162-179. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0016>
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329(5995), 996–996. <https://doi.org/10.1126/science.1194998>
- Bybee, R. W., & Fuchs, B. (2006). Preparing the 21st century workforce: A new reform in science and technology education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(4), 349–352. <https://doi.org/10.1002/tea.20147>

- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.231>
- Campbell, C., Speldewinde, C., Howitt, C., & MacDonald, A. (2018). STEM practice in the early years. *Creative Education Journal Special Edition Preschool Education Research*, 9(1), 11-25.
- Can, B., Gencer Savran, A., Yıldırım, C., & Bahtiyar, A. (2016). *Fen öğretiminde probleme dayalı öğrenme (5.,6.,7. ve 8. Sınıf kazanımlarına yönelik senaryo etkinlikleri)*. PegemA Akademi Yayıncılık.
- Chesloff, J. D. (2013). *STEM education must start in early childhood*. <http://www.edweek.org/ew/articles/2013/06/23chesloff.h32.html>.
- Counsell, S., Escalada, L., Geiken, R., Sander, M., Uhlenberg, J., Meeteren, B. V. (2016). *STEM learning with young children: Inquiry teaching with ramps and pathways*. Teachers College Press.
- Creswell, J., & Plano-Clark, V. (2008). *Mixed methods reader*, 1st ed. Thousand Oaks: Sage.
- Çakır, Z., Yalçın, S. A., & Yalçın, P. (2019). Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerine etkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 392-409.
- Çakır, Z., Yalçın, S. A., & Yalçın, P. (2020). Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(1), 18-45.
- Çelik, A. A., & Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin afete hazırlık düzeyleri ile ilkokullardaki afet eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 76-111. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1057401>
- Dikmenli, Y., Yakar, H., & Konca, A. S. (2018). Development of disaster awareness scale: A validity and reliability study. *Review of International Geographical Education Online*, 8(2), 206-220.
- Doğan, F., & Kırkıncıoğlu, M. (2020). Okul Öncesi Çocuklarda (4-6 Yaş) Deprem, Yangın ve Tahliye Konusunda Durum Tespitinin Yapılması. *İsg Akademik*, 2(2), 145-159.
- Dong, Y., Xu, C., Song, X., Fu, Q., Chai, C. S., & Huang, Y. (2019). Exploring the effects of contextual factors on in-service teachers' engagement in STEM teaching. *The AsiaPacific Education Researcher*, 28(1), 25. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0407-0>
- Gampell, A., Gaillard, J. C., Parsons, M., & Le Dé, L. (2020). 'Serious' disaster video games: An innovative approach to teaching and learning about disasters and disaster risk reduction. *Journal of Geography*, 119(5), 159-170. <https://doi.org/10.1080/00221341.2020.1795225>
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, H. D. (2013). Adolescents' functional numeracy is predicted by their school entry number system knowledge. *PLoS ONE*, 8(1), e54651. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0054651>
- Gelen, B., Akçay, B., Tiryaki, A., & Benek, İ. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının fenteknoloji-mühendislik-matematik (FeTeMM)'e yönelik özyeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 88- 107. <https://doi.org/10.17244/eku.395204>

- Gelir, İ. (2021). Okul öncesi öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 1-13.
- Geng, J., Jong, M. S.-Y., & Chai, C. S. (2019). Hong Kong teachers' self-efficacy and concerns about STEM education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(1), 35. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0414-1>
- Greenfield, D. B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M., & Fuccillo, J. (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education and Development*, 20(2), 238-264. <https://doi.org/10.1080/10409280802595441>
- Güldemir, S. (2019). *Okul öncesi eğitiminde STEM etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Günşen, G., Uyanık, G., & Akman, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM semantik algılarının ve STEM yaklaşımına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2173-2186. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3387>
- Hallinen, J. (2008). *STEM education in Southwestern Pennsylvania: Report of a project to identify the missing components*. <https://www.cmu.edu/gelfand/documents/stem-survey-report-cmu-iu1.pdf>.
- Hammack, R., & Ivey, T. (2017). Examining elementary teachers' engineering self-efficacy and engineering teacher efficacy. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 52-62. <https://doi.org/10.1111/ssm.12205>
- Hoffmann, R., & Blecha, D. (2020). Education and disaster vulnerability in Southeast Asia: Evidence and policy implications. *Sustainability*, 12(4), 1-17.
- Hsu, M.-C., Purzer, S., & Cardell, M. E. (2011). Elementary teachers' views about teaching design. *Engineering and Technology*, 1(2). <https://docs.lib.purdue.edu/jpeer/vol1/iss2/5/>.
- Izadkhan, Y. O., Hosseini, M., & Heshmati, V. (2012). *Training teachers on disaster risk reduction in developing countries: Challenges and opportunities*. 15th World Conference on Earthquake Engineering, Lisboa, pp 1-8.
- Johnson, C. C. (2012). Implementation of STEM education policy: Challenges, progress, and lessons learned. *School Science and Mathematics*, 112(1), 45-55. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00110.x>
- Johnson, C. C. (2013). Conceptualizing integrated STEM education. *School Science and Mathematics*, 113(8), 367-368. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00110.x>
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karamete-Gözcü, Ş. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin aldıkları STEM eğitime ilişkin düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Karancı, N., Akşit, B., & Dirik, G., (2005). Impact of a community disaster awareness training program in Turkey: Does it influence hazard-related cognitions and preparedness behaviors. *Social Behavior and Personality*, 33(3), 243-258. <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.3.243>

- Katz, L. G. (2010). *STEM in the early years*. In SEED (STEM in Early Education and Development) Conference, Cedar Falls, IOWA, United States. <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/katz>.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1–11. <https://doi.org/10.1002/tea.1023>
- Laforce, M., Noble, E., & Blackwell, C. (2017). Problem-based learning (PBL) and student interest in STEM careers: The roles of motivation and ability beliefs. *Education Sciences*, 7(4), 92. <https://doi.org/10.3390/educsci7040092>
- Lind, K. K. (1999). *Science in early childhood: Developing and acquiring fundamental concepts and skills*. In D. Burts, C. Hart, & R. Charlesworth (Eds.), *Dialogue on early childhood science, mathematics, and technology education: First experience in science, mathematics, and technology* (pp. 73-83). American Association for the Advancement of Science. <http://www.project2061.org/publications/earlychild/online/experience/lind.htm>
- Linder, S. M., Emerson, A. M., Heffron, B., Shevlin, E., & Vest, A. (2016). STEM use in early childhood education: Viewpoints from the field. *Young Children*, 71(3), 87–91.
- Locuniak, M. N., & Jordan, N. C. (2008). Using kindergarten number sense to predict calculation fluency in second grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 451–459. <https://doi.org/10.1177/0022219408321126>
- Lou, S.-J., Shih, R.-C., Ray Diez, C., & Tseng, K.-H. (2011). The impact of problem-based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: An exploratory study among female Taiwanese senior high school students. *International Journal of Technology & Design Education*, 21(2), 195–215. <https://doi.org/10.1007/s10798-010-9114-8>
- Metz, K. (2009). Rethinking what is "developmentally appropriate" from a learning progression perspective: The power and the challenge. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), 5–22. <https://doi.org/10.26220/rev.119>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Miles, R., Slagter van Tryon, P. J., & Mensah, F. M. (2015). Mathematics and science teachers professional development with local businesses to introduce middle and high school students to opportunities in STEM careers. *Science Educator*, 24(1), 1–11.
- Moomaw, S. (2013). *Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics*. St. Paul: Redleaf Press.
- Moomaw, S., & Davis, J. A. (2010). STEM comes to preschool. *Young Children*, 65(5), 12–18.
- Nadelson, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., & Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional development for elementary teachers. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 157–168. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667014>
- Nell, M., Drew, W., & Bush, D. (2013). *From play to practice: Connecting teachers' play to children's learning*. NAEYC.
- Özkazanç, S., & Duman Yüksel, U. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 745-753. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.168>

- Öztürk, F. Ö. (2019). STEM uygulamalarına ilişkin görüşlerle bu uygulamanın bilimsel tutum ve fen öğretimi öz yeterlik inancı üzerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 011-038.
- Pendergast, E., Lieberman-Betz, R. G., & Vail, C. O. (2017). Attitudes and beliefs of prekindergarten teachers toward teaching science to young children. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 43–52. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0761-y>
- Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704305>
- Samur, E., & Yalçın, S. A. (2021). STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 65-76. <https://doi.org/10.47257/busad.946745>
- Sakurai, A., Sato, T., & Murayama, Y. (2020). Impact evaluation of a school-based disaster education program in a city affected by the 2011 great East Japan earthquake and tsunami disaster. *International Journal Of Disaster Risk Reduction*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101632>
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 283-295.
- Sari, U., Alici, M., & Sen, Ö. F. (2018). The effect of STEM instruction on attitude, career perception and career interest in a problem-based learning environment and student opinions. *Electronic Journal of Science Education*, 22(1), 1–21.
- Seals, C., Mehta, S., Berzina-Pitcher, I., & Graves-Wolf, L. (2017). Enhancing teacher efficacy for urban STEM teachers facing challenges to their teaching. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 13, 135–146.
- Shiwaku, K., & Fernandez, G. (2011). *Roles of school in disaster education*. Chapter 3. In Disaster Education. Eds.; Shaw, R., Shiwaku, K. and Takeuchi, Y; Emerald Group Publishing Limited. Bingley, UK, pp. 45-75.
- Sütçü, N. D., Uçak, B. B., & Toprak, Y. (2023). STEM Temel Seviye Eğitiminin Öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz-Yeterliklerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 1845-1874.
- Şahan, C., & Dinç, A. (2021). Simülasyon öğretim yönteminin ortaokul öğrencilerinin afetlere karşı hazırlık durumlarına etkisi. *Resilience*, 5(1), 21-36. <https://doi.org/10.32569/resilience.807289>
- Şahin, Y., Lamba, M., & Öztop, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin afet bilinci ve afete hazırlık düzeylerinin belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 149-159.
- Şimşek, V. (2022). *STEM eğitimi uygulamalarının okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Takeuchi, Y., Mulyasari, F. & Shaw, R. (2011). *Roles of family and community in disaster education*, Chapter 4. In Disaster Education. Eds.; Shaw, R., Shiwaku, K. and Takeuchi, Y; Emerald Group Publishing Limited. Bingley, UK, pp. 77-94.
- Tavancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayıncılık.
- Tekin, Ö. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeyi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

- Topsakal, İ., & Yalçın, S. A. (2020). Probleme dayalı STEM eğitiminin öğrencilerin öğrenme iklimlerine etkisinin araştırılması. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 42-59.
- Torani, S., Majd, P., Maroufi, S., Dowlati, M., & Sheikhi, R. (2019). The importance of education on disasters and emergencies: A review article. *Journal of Education and Health Promotion*, 8(1), 85. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_262_18
- Torquati, J., Cutler, K., Gilkerson, D., & Sarver, S. (2013). Early childhood educators' perceptions of nature, science, and environmental education. *Early Education and Development*, 24(5), 721-743. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.725383>
- Uğraş, M., & Genç, Z. (2018). Investigating preschool teacher candidates' STEM teaching intention and the views about STEM education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 724-744. <https://doi.org/10.14686/buefad.408150>
- Wang, H. H. (2012). *A New era of science education: Science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Minnesota.
- Yaman, C., Özdemir, A., & Akar-Vural, R. (2018). STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 93-104. <https://doi.org/10.30803/adusobed.427718>
- Yeon, D. H., Chung, J. B., & Im, D. H. (2020). The effects of earthquake experience on disaster education for children and teens. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph17155347>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. & Türk, C. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitime yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195-213.
- Zavar, E., & Nelan, M. (2020). Disaster drills as experiential learning opportunities for geographic education. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 624-631. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1771684>
- Zendler, A., Seitz, C., & Klautdt, D. (2018). Instructional methods in STEM education: A cross-contextual study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 2969-2986. <https://doi.org/10.29333/ejmste/91482>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The STEM approach is an integrated learning approach that includes the disciplines of science, technology, engineering, and mathematics (Bybee, 2010; Kelley & Knowles, 2016; Zendler, Seitz, & Klautdt, 2018). According to Johnson (2013), STEM education enables the learning of science and mathematics disciplines, scientific inquiry, technological and engineering design, and the application of 21st-century interdisciplinary themes and skills. In recent years, it has been observed that countries are increasingly focusing on including STEM education in their educational policies and that policies are being regulated to encourage STEM education and the professional development of STEM teachers in many countries (Johnson, 2012). Starting from the innate curiosity, creativity, and collaborative characteristics of children (Banko et al., 2013; Katz, 2010), it is suggested that STEM education should start from early ages (Bagiati &

Evangelou, 2015; Bybee & Fuchs, 2006) and it is known that the STEM education process has long-term effects on children's subsequent cognitive and academic achievements (Aldemir & Kermani, 2017; Campbell et al., 2001; Geary et al., 2013; Lind, 1999; Locuniak & Jordan, 2008). The presentation of the STEM education process in the pre-school period can enable children to be guided correctly according to their interests and manage their own learning processes by thinking critically about the scientific events they are curious about (Campbell et al., 2018). In this process, children can actively participate in STEM activities and understand the world they live in by concretizing abstract concepts (Nell, Drew & Bush, 2013).

It is known in the literature that it is beneficial for teacher candidates to receive education to use a multidisciplinary approach during their university years (Stohlmann, Moore & Roehrig, 2012). Therefore, it is argued that pre-school teachers should take elective or compulsory courses on STEM education before graduation (Ültay & Ültay, 2020). At this point, it is seen that elective courses on STEM education have started to be taught in the pre-school teaching undergraduate programs of some universities in Turkey. For teachers, it is suggested that in-service trainings can be organized for STEM education and their self-efficacy in STEM fields can be increased (Öcal, 2018). Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone (2006) state that only teachers who think that their self-efficacy has increased can be effective in improving children's subsequent school success. Therefore, it is important for teachers to receive education in STEM fields and increase their competencies in these fields. Based on this point, in this research conducted, it is aimed to investigate the effect of the process of pre-school teacher candidates developing STEM projects for disaster awareness and conducting applications with pre-school children within the scope of the Early Childhood STEM Education course opened as an elective course in the pre-school teaching undergraduate program of a state university in Turkey on their disaster awareness perception levels and STEM self-efficacy.

Method

In this research, mixed research methods and embedded research design were used. The embedded research design refers to situations where quantitative and qualitative data are collected and analyzed simultaneously or sequentially, but one type of data plays a supporting role as secondary data (Creswell & Plano-Clark, 2008). The supporting step here is added to enhance the overall pattern. Both quantitative and qualitative data are collected, but one type of data plays a primary role as the main guide of the research. The nested design is recommended especially when a qualitative stage is desired to be added into a quantitative stage such as an experimental study, or when different types of data are required to answer different questions of the research (Creswell & Plano-Clark, 2008). In other words, in experimental research, the researcher embeds qualitative data into quantitative data by explaining the views and experiences of the participants related to the experimental process in order to test the experimental intervention process more effectively (Creswell & Plano-Clark, 2008). Within the scope of the research, qualitative data were used as auxiliary and supportive to quantitative data. In addition, before starting the study, ethical approval for the study was obtained from the Social and Humanities Research Ethics Committee of the relevant state university (Date: 2023, Number: 06/17).

The study group for the research consists of 45 preschool teacher candidates studying in the 4th grade of the Preschool Teaching Undergraduate Program at a state university in Turkey, and quantitative and qualitative data collection tools were used in the research. As a quantitative data collection tool, the Disaster Awareness Perception Scale was used to determine the disaster awareness perception levels of pre-school teacher candidates, and the STEM Applications Teacher Self-Efficacy Scale was used to determine their STEM self-efficacy. As a qualitative data collection tool, the STEM Projects Evaluation form, in which pre-school teacher candidates' opinions about STEM projects were determined, was used.

Results and Discussion

In the research examining the effect of STEM projects prepared for disaster awareness on the disaster awareness perception levels and STEM self-efficacy of pre-school teacher candidates, it was found that the processes of developing STEM projects that will support disaster awareness in the pre-school period positively affected their perceptions towards disaster awareness and STEM self-efficacy. Also, when STEM project evaluations are examined, it is seen that the conceptual knowledge about disaster awareness increased in the final tests between the pre-test and post-test of pre-school teacher candidates, and conceptual misconceptions were eliminated.

In conclusion, the process of “developing a STEM project for disaster awareness” presented as a problem to pre-school teacher candidates has been found to positively affect the disaster awareness perception levels and STEM self-efficacy beliefs of pre-school teacher candidates, and it has also been determined that their conceptual knowledge levels about disasters have increased. At this point, it is thought that increasing the number of STEM education courses offered as elective courses in pre-school teaching undergraduate programs at universities could be important. The fact that the research was conducted only with pre-school teacher candidates and that the disaster awareness perception levels and STEM self-efficacy beliefs were not compared in terms of demographic characteristics constitute a limitation of the research, and it can be suggested that pre-school teachers can also be included in the study group in new research to be conducted and the findings can be discussed with the demographic characteristics of the participant group. In addition, in new research to be conducted, pre-school teachers/teacher candidates can be presented with problem situations other than disaster awareness, they can develop STEM projects and their STEM self-efficacy levels can be compared.

Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Açıklanmasında Mesleki Profesyonelliklerinin Rolü

The Role of Teachers' Occupational Professionalism in Explaining Their Attitudes Towards the Activities of Psychological Counseling and Guidance

Muhammet Özyanık¹, Fatih Camadan²

¹Uzman Öğretmen, MEB., muhammetozyanik@live.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0471-5671>)

²Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, fatihcamadan@uludag.edu.tr, (<http://orcid.org/0000-0003-1516-4350>)

Geliş Tarihi: 21.09.2023

Kabul Tarihi: 04.03.2024

ÖZ

Bu çalışmada, öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolü incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ve PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının demografik özelliklerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımında dayalı ilişkisel tarama modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Rize il merkezi ve ilçelerindeki resmi temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 212 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek seviyede olduğu, PDR faaliyetlerine yönelik olumlu tutumlarının ise çok yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde cinsiyet, mezuniyet durumu, görev yapılan kurum düzeyi ve görev yapma süresine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarında cinsiyet ve mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarını olumlu yönde ve anlamlı şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutum, mesleki profesyonellik.

ABSTRACT

In this study, the role of teachers' occupational professionalism in explaining their attitudes towards the activities of PCG was examined. In addition, it was investigated whether the professionalism of teachers and their attitudes towards PCG activities differ significantly according to their demographic characteristics. This research was designed based on the relational survey model within the framework of the quantitative research approach. The sample of the research consists of 212 teachers who work in official basic education and secondary education institutions in Rize city center and its districts and are selected by

easy sampling method. Personal Information Form, Teacher Attitudes Towards Guidance and Psychological Counseling Activities Scale and Teachers' Professional Professionalism Scale were used to collect the data of the study. As a result of the research, it has been determined that the occupational professionalism of the teachers is at a high level and their positive attitudes towards PCG activities are at a very high level. Significant differences were found in the occupational professionalism of teachers according to gender, graduation status, level of institution and duration of duty. Significant differences were found in teachers' attitudes towards PCG activities according to gender and graduation status. It was concluded that the occupational professionalism of the teachers explained their attitudes towards PCG activities in a positive and meaningful way.

Keywords: Teacher, attitudes towards the activities of psychological counseling and guidance, occupational professionalism.

GİRİŞ

Eğitim insanın tüm davranışlarını verimli kılmayı amaçlar. Dolayısıyla eğitim bireyde yalnızca bilişsel bileşenleri değil, kişisel, toplumsal, duygusal ve ahlaki gelişimi de sağlamaya çalışmaktadır. Eğitim, bu gelişmelerin dışında bireylerin ruh sağlığını korumayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için eğitimin akademik boyutu tek başına yeterli olamaz. İşte bu noktada psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin önemi açığa çıkmaktadır (Topses, 2007). Çağdaş eğitimde önemli bir yeri olan öğrenci kişilik hizmetleri çerçevesinde PDR hizmetleri yürütülmektedir. Bu faaliyetlerin amacı öğrencinin üst düzey gelişimine ortam hazırlamaktır. Okul bu konuda öğrencilerin kişisel gelişimleri ve PDR faaliyetleri için uygun bir ortam olmaktadır (Altıntaş, 2015). Ayrıca PDR hizmetleri kapsamında; öğrencilerin okula uyum sağlamaları, kişiler arası sağlıklı ilişkiler kurmaları, bilinçli kararlar almaları, etkili öğretim yöntemlerini kullanmaları, doğru ders ve kariyer seçimleri ve nihayetinde bireysel becerilerini en üst düzeye çıkarmaları süreçlerinde kendilerine destek hizmetleri sunulmaktadır (Çetinkaya, 2014).

Bakırcıoğlu'na (2005) göre PDR hizmetleri, öğrencilere bilgi kazandırmak, kendilerinin ve çevresindekilerin potansiyellerini fark ettirmek, gizli güçlerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak, kişisel ve sosyal olarak olgunlaştırmak ve problem çözme becerilerini geliştirmek için uzmanlar tarafından sunulan bir tür desteklemedir. Psikolojik danışma, farklı nitelik ve boyutlara sahip olmakla birlikte, rehberlik hizmetlerinin bir parçası olan, kişisel ve duygusal konulara odaklanan profesyonel bir hizmet olup rehberlik için vazgeçilmez bir alandır. Rehberlik ise psikolojik danışmaya göre daha geniş bir terimdir ve psikolojik danışma ile ilişkili ve tamamlayıcı olmakla birlikte psikolojik danışmayı da kapsamaktadır (Altıntaş, 2015). Kepçeoğlu (1993), psikolojik danışmayı uzmanlar tarafından verilen yardım olarak tanımlarken, bu yardımı kişinin kendini anlaması, sorunlarını çözmesi ve becerilerini geliştirmesi olarak ifade etmiştir. Rehberlik hizmetleri ise daha çok kişilerin gelişmelerine, doğru kararlar almalarına ve zihinsel olarak sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmak için ilgi ve yeteneklerine uygun olacak şekilde bir sonraki programı belirleyip seçmek ile ilgili görülmektedir (Yeşilyaprak, 2004).

PDR servisleri başta okul idarecileri olmak üzere öğretmenler ve diğer çalışanlarla birlikte bir ekip olarak yürütüldüğünde daha iyi sonuçlar alınabilmektedir (Bayraktar & Ekşioğlu, 2021). Bununla birlikte PDR hizmetlerinin önemini kavrayan ve bu hizmetlere özen gösteren öğretmenlerin, problemlere etkili çözümler ortaya koyduğu ve verimli çalışmalar gerçekleştirdikleri bilinmektedir (Karataş & Baltacı, 2013). Benzer şekilde PDR servislerinin düzenlediği çalışmaların gerçekleştirilmesinde öğretmenler destek olduğu takdirde öğrenciler açısından da önemli katkılarının olduğu vurgulanmaktadır (Akbaba & Batıkan, 2017). Bununla birlikte yapılan işin yeteri kadar önemsenmemesi, kararlaştırılan düşüncelerin yerine getirilmemesi ve kişiler arası iletişimsizliklerin PDR hizmetlerinde problemler yaşanmasına neden olduğu ifade edilmiştir (Bacıoğlu vd., 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin PDR hizmetleri ile ilgili rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için öncelikle bu hizmetlere yönelik olumlu

tutumlarının olması ve bu çalışmalarda PDR servisleri ile iş birliği içerisinde olmalarının gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik tutumları ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Bu çalışmaların bazılarında öğretmenlerin bu hizmetlere yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu bulunmuştur (Camadan vd., 2018; Keskin, 2022; Tuzcuoğlu, 1995; Uzun, 2018). Bazı araştırmalarda ise PDR hizmetlerine yönelik görüşlerin olumlu yönde olmadığı belirlenmiştir (Abid, 2006; Cooper vd., 2005; Çöp vd., 2023; Kızıl, 2007; Parmaksız & Gök, 2018; Seyoum, 2011; Terzi vd., 2011). Bu durumun nedeninin belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırmada öğretmenlerin, PDR servislerine yönelik olumsuz ve peşin hükümlü oldukları, ilgi ve bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur (Tuzgöl Dost, 2020). Bu durumun öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili olabileceği tahmin edilmektedir.

Toplumun gelişmesinde ve refahında eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Nitelikli eğitim ise bu sürecin etkili bir paydaşı olan öğretmenlerle mümkün olabilmektedir. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin önemi açığa çıkmaktadır. Profesyonel anlamda öğretmenlik mesleği, öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirmede zengin ve geçerli deneyime sahip olma gibi nitelikleri ifade etmektedir. Ayrıca profesyonel bir öğretmenin, öğrencilerini önemseyen, alanında yetkin, mesleği ile ilgili özerkliği kazanmış ve meslek etiğini önemseyen bir kişi olduğu vurgulanmaktadır (Ev, 2011). Berliner (2004), profesyonel bir öğretmenin, kapsamlı pedagojik bilgiye sahip olma ve elinden geleni en iyi şekilde aktarabilme, problem çözme becerisine sahip olma ve sınıfında yaşanan istenmeyen olaylara uygun tepkiler verme gibi niteliklerle donanmış olduğunu vurgular. Profesyonel bir öğretmenin farklı alan bilgisine sahip olduğu, bu alan bilgisi sayesinde farklı içerik ve farklı öğrencilerle çalışabileceği ve sınıfına yön verebileceği vurgulanmıştır. Bununla birlikte profesyonel bir öğretmenin, mesleğinin öneminin farkında olan, eğitimin önemine dikkat çeken, aldığı kararları etik kural ve ilkelere uygun olarak belirleyen ve uygulayan, çalışmaya istekli ve hazır, idealleri olan, değerlerini ve inançlarını benimsemiş bir kişi olduğu ifade edilmiştir (Hart & Marshall, 1992).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son zamanlarda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda MEB tarafından yayınlanan Genelge’de Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler belirlenmiştir. Bu genelge ile öğretmenlik mesleğinin etik standartları vurgulanmıştır. Ayrıca Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlik mesleği üç kariyer basamağına ayrılmıştır (öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen).

Öğretmenliğin profesyonelliği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, profesyonel niteliklere sahip öğretmenlerin yaptıkları işten daha memnun oldukları ve derslere az ilgi gösteren öğrencilerin bile öğrenmelerinde önemli değişiklikler meydana getirdiklerine değinilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin kendilerine verilen müfredat özerkliği ve iş doyumunu ile olumlu ve iş stresi ile olumsuz yönlü ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. (Pearson & Moomaw, 2005). Çelik’in (2015), çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bair’in (2016) çalışmasında öğretmenlerin, profesyonelliği kişisel bir olgu olarak algıladıkları ve profesyonelliğin kişinin sınıftaki işini iyi yapmasıyla ilgili olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte öğretmenler, giyinme, konuşma ve davranışları da profesyonellik çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Swann vd. (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, profesyonelliği içsel bir motivasyon, paylaşılan güven ve bağlılık olarak açıklamışlardır. Sonyel (2004) öğretmenlerin profesyonel davranış sergilemeleri için yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Rizvi’nin (2003) araştırmasına göre okul reformunun öğretmen profesyonelliğini desteklediği tespit edilmiştir. Buyruk ve Akbaş’ın (2021) araştırması sonucunda öğretmenlerin profesyonelliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile özerklikleri arasında olumlu yönlü bir ilişki

bulunmuştur. Soesanti vd. (2023) tarafından öğretmenliğin mesleki profesyonelliğinin geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmada öğretmen eğitimleri gerçekleştirmenin, öğretmenleri denetlemenin ve öğretmen dosyalarını incelemenin öğrenci başarısının ve eğitim sürecinin kalitesini artırdığı görülmüştür. Söz konusu çalışmaların yanısıra öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek için deneyimli öğretmenlerden oluşan bir ekip ile akran öğretimi ve koçluk uygulamalarının yapılması önerilmiştir. Monk ve Phillipson (2017), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, mesleki profesyonelliklerini iş hayatındaki roller, kültürel anlayışlar ile ilişkiler ve mesleki statüleri ilgili olarak başkaları tarafından nasıl algılandıkları başlıklarında değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Karatay vd. (2020), öğretmenlerin orta düzeyde bir mesleki profesyonellik algısının olduğu, öğretmen profesyonelliği ve özerkliği arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Aydın vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin iyi düzeyde olduğu ve mesleki profesyonellikleri ile iş doyumları arasında olumlu yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Aslıhak'ın (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin Avrupa Birliği projelerine katılım göstermelerinin mesleki profesyonelliklerine olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Cansoy ve Parlar'ın (2017) araştırmasında öğretmenlerin profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin esleki profesyonellikleri ile okul gelişimi arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akar (2023) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki değerleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Macheridis ve Paulsson (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin yapılan iyileştirmelerin meslek kuruluşları, akreditasyon dernekleri ve sendikaların süreci takip etmesi ve birlikte hareket etmesi ile gerçekleşebileceği vurgulanmıştır. Torres ve Weiner'in (2018) araştırmasında öğretmenlerin, okullarında öğretmen özerkliğini, işbirliğini ve hesap verilebilirliği destekledikleri ve bunların rekabet ortamını artırdığı tespit edilmiştir. Adams'ın (2017) öğretmenliğin profesyonelliği üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlere yönelik uygulanan teftiş sisteminin öğretmenlerin mesleki kimliklerini ve işbirliklerini olumsuz etkileyen bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Banković (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinin gelişmesi için daha destekleyici bir yaklaşıma ve koruyucu sendikal örgütlenmeye ihtiyaç olduğu saptanmıştır. Hildebrandt ve Eom (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çeşitli şekillerde ödüllendirilmelerinin mesleki profesyonelliklerine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Harwood ve Tukonic (2017) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri bağlamında sahip olması gereken özelliklerin, iyi bir dinleyici, sabırlı ve anlayışlı olmak olduğu vurgulanmıştır. Lai ve Lo (2007) tarafından eğitimde başarılı kabul edilen Hong Kong ve Şanghay'da yapılan araştırmada buralarda görev yapan öğretmenlerin profesyonellik algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Hoşgörür, 2017; Yılmaz & Altınkurt, 2015). Birtakım araştırmalarda ise öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile kurum içinde gerçekleşen iş birliği (Bayhan, 2011), iş doyumunu (Altınkurt & Yılmaz, 2014), mesleki gelişime yönelik tutum (Eroğlu vd., 2018), iş ve yaşam dengesi (Yılmaz & Altınkurt, 2015) ve iş doyumunu (Altınkurt & Yılmaz, 2014) arasında olumlu yönde ve örgütsel sinizmleri (Altınkurt & Ekinci, 2016) arasında olumsuz yönde ilişkilerin olduğu ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlik mesleğinin rollerinden birisi rehberlik olarak ifade edilmiştir (Çelikten vd., 2005). Öğretmenlerin rehberlik rolleri, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile PDR hizmetlerine yönelik anlayış ve görüşlerinin olumlu yönde ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Profesyonel olarak gelişmiş bir öğretmenin hem öğrencilerin hem de velilerinin ihtiyaç duyduğu PDR faaliyetlerini uygun şekilde değerlendirerek, ihtiyaca göre PDR hizmet türlerinden uygun olanını uygulayacağı düşünülmektedir. Ayrıca PDR'nin önemini kavrayan bir öğretmenin yaşanan sorunlarda yetkinlik sınırları çerçevesinde hareket edeceği ve gerekli yönlendirmeleri yapabileceği beklenmektedir. Bu kapsamda profesyonel bir öğretmenin PDR faaliyetlerine yönelik olumlu bir anlayış içerisinde olacağı, bu hizmetleri yürüten uzmanlarla iş birliği ve ortak

bir anlayış içerisinde hareket edeceği düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin psikolojik danışmanlıkla ilgili rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için psikolojik danışmanlarla iletişim ve işbirliği halinde olmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Demir, 2010). İşbirliği, PDR hizmetlerinin temel ilkelerinden birisi olup psikolojik danışmanların okulun tüm paydaşlarıyla karşılıklı yardımlaşmasına dayanmaktadır (Kuzgun, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin psikolojik danışmanlar ile işbirliği içinde çalışması koşulunda yapılan çalışmaların başarıya ulaşabileceği kabul edilmektedir (Schmidt, 2008). Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Camadan & Sezgin, 2012; Gündüz vd., 2014). Öğretmenlerin PDR hizmetlerine aktif katılımlarına etki eden unsurlardan birisinin bu hizmetlere ikin olumlu tutumlarının olduğu vurgulanmıştır (Owino & Odera, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin gereği olarak PDR hizmetlerine yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile PDR faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada çalışmanın ilgili literatüre katkısının olabileceği değerlendirilmektedir. Bu açıklamalardan hareketle araştırmanın amacı öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolünün incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve PDR faaliyetlerine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve PDR faaliyetlerine yönelik tutumları demografik değişkenler (cinsiyet, mezuniyet durumu, görev yapılan kurum düzeyi ve görev yapma süresi) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin anlamlı bir rolü var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Model

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde ilişkisel tarama modeli temel alınarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, birden fazla değişkendeki değişimi ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2011).

2.2. Evren ve Örneklem

2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Rize ili merkez ve ilçelerinde bulunan resmi ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması zor olduğundan kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken veri toplama araçlarındaki madde sayısı dikkate alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde uygulanan kişi sayısının ölçeklerdeki madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini vurgulamıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada kullanılan ölçeklerdeki madde sayısının en fazla 24 olması nedeniyle örneklem büyüklüğünün en az 120 (24x5) olması gerektiği anlaşılmıştır. Araştırmada 212 gönüllü öğretmene veri toplama aracı uygulanarak yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1*Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	132	62.30
	Erkek	80	37.70
Mezuniyet Durumu	Lisans	171	80.70
	Lisansüstü	41	19.30
	1-5	52	24.50
Görev Yapma Süresi (Yıl)	6-10	65	30.70
	11-15	44	20.80
	16 ve Üzeri	51	24.10
Görev Yapılan Kurum Düzeyi	İlkokul	106	50.00
	Ortaokul	57	26.90
	Lise	49	23.10

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerden 132’si (%62.30) kadın, 80’i (%37.70) erkektir. 171 katılımcı (%80.70) lisans ve 41 katılımcı (19.30) lisansüstü mezundur. Görev süreleri 1-5 yıl arası olan 52 (%24.50), 6-10 yıl arası olan 65 (%30.70), 11-15 yıl arası olan 44 (%20.80) ve 16 yıl ve üzeri olan 51 kişidir (%24.10). İlkokulda görev yapan 106 (%50.00), ortaokulda görev yapan 57 (%26.90) ve lisede görev yapan katılımcı sayısı ise 49’dur (%23.10).

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların bir takım demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte katılımcıların cinsiyeti, mezuniyet durumu, görev yapılan kurum düzeyi ve görev yapma süresi hakkında bilgiler toplanmıştır.

2.3.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDFTÖ)

RPDFTÖ, Abbasoğlu (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması kişinin PDR faaliyetlerine yönelik tutumunun arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerliliğini test etmek için yapılan açımlayıcı faktör analizine göre açıklanan toplam varyans, %69,35 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Geliştirici Etki: .94, Akademik İlgi: .80, Rehberlik Etkinliklerine Katılım: .70 ve Ölçek Toplamı: .92 şeklindedir (Abbasoğlu, 2014). Bu çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise şu şekilde bulunmuştur: Geliştirici Etki: .95, Akademik İlgi: .90, Rehberlik Etkinliklerine Katılım: .87 ve Ölçek Toplamı: .92.

2.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği (ÖMPÖ)

Yılmaz ve Altinkurt’un (2014) geliştirdiği ÖMPÖ’den alınan puanların yükselmesi bireylerin mesleki profesyonelliğinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçek 22 maddeden oluşmakta ve tersten puanlanan madde içermemektedir. ÖMPÖ’nün geçerliliğinin test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir: $\chi^2/sd=2.66$, GFI=0.82, RMSEA=0.08, SRMR=0.08, CFI=0.80, NNFI=0.77. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise şu şekildedir: Kişisel Gelişim=0.79, Mesleki duyarlılık=0.74, Kuruma Katkı=0.86 ve Duygusal Emek=0.80 ve Ölçeğin Toplamı=0.90 (Yılmaz & Altinkurt, 2014). Bu

araştırma kapsamında elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Kişisel Gelişim=0.77, Mesleki duyarlılık=0.74, Kuruma Katkı=0.86 ve Duygusal Emek=0.81 ve Ölçeğin Toplamı=0.90 şeklindedir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öncelikle kullanılan ölçme araçlarını hazırlayan araştırmacılardan ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır. Araştırmada Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan uygunluk belgesi alınmıştır (Toplantı Tarihi: 18.08.2020, Toplantı No:2020/82). Daha sonra Rize Valiliği'nden araştırmanın ölçme araçlarının uygulanabilmesi için gerekli olan izin belgesi alınmıştır. Ölçme araçları araştırmacılar tarafından yüz yüze ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle hangi parametrik ve parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek için araştırmanın değişkenlerinin normal dağılım durumları test edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Değişkenlerin Normal Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Ölçek	Boyut	Çarpıklık	Basıklık
ÖMPÖ	Ölçek Toplamı	-.23	-.27
	Kişisel Gelişim	-.17	.07
	Mesleki Duyarlılık	-.94	-.21
	Kuruma Katkı	-.71	.88
	Duygusal Emek	-.51	-.79
RPDFTÖ	Ölçek Toplamı	-1.08	.96
	Geliştirici Etki	-1.64	2.40
	Akademik İlgi	-.10	-.85
	Rehberlik Etkinliklerine Katılım	-1.38	1.15

Verilerin normal dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 aralığında olması gerektiği kadar kabul edilmektedir (Kline, 2011). Tablo 2'de yer alan değerler incelendiğinde değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde öncelikle katılımcıların mesleki profesyonelliklerine ve rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının demografik değişkenler bağlamında incelenmesine yönelik olarak t-testi ve ANOVA yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkilere yönelik olarak Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel bilgiler hesaplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgiler*

Boyut	Ortalama	ss
Ölçek Toplamı	4.17	.43
Kişisel Gelişim	3.63	.68
Mesleki Duyarlılık	4.66	.39
Kuruma Katkı	3.99	.66
Duygusal Emek	4.46	.48

Katılımcıların ölçekten alabilecekleri puan aralıkları $(n-1)/n$ formülüne göre $(5-1)/5=0,80$ olarak belirlenmiştir. 1,00-1,80: çok düşük; 1,81-2,60: düşük; 2,61-3,40: orta; 3,41-4,20: yüksek; 4,21-5,00: çok yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Bu bulgulara göre ÖMPÖ Ölçek Toplamı ($\bar{x}=4.17$; $ss=0.43$) puanlarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde; Kişisel Gelişim ($\bar{x}=3.63$; $ss=0.68$) ve Kuruma Katkı ($\bar{x}=3.99$; $ss=0.66$) boyutlarının yüksek düzeyde; Mesleki Duyarlılık ($\bar{x}=4.66$; $ss=0.39$) ve Duygusal Emek ($\bar{x}=4.46$; $ss=0.48$) boyutlarının ise çok yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4*Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin t- Testi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	sd	p																																												
Ölçek Toplamı	Kadın	132	4.20	.43	1.22	210	.22																																												
	Erkek	80	4.12	.43				Kişisel Gelişim	Kadın	132	3.65	.62	.49	210	.61	Erkek	80	3.60	.77	Mesleki Duyarlılık	Kadın	132	4.75	.32	4.82	210	.00	Erkek	80	4.50	.44	Kuruma Katkı	Kadın	132	3.95	.68	-1.00	210	.31	Erkek	80	4.05	.63	Duygusal Emek	Kadın	132	4.52	.45	2.59	210	.01
Kişisel Gelişim	Kadın	132	3.65	.62	.49	210	.61																																												
	Erkek	80	3.60	.77				Mesleki Duyarlılık	Kadın	132	4.75	.32	4.82	210	.00	Erkek	80	4.50	.44	Kuruma Katkı	Kadın	132	3.95	.68	-1.00	210	.31	Erkek	80	4.05	.63	Duygusal Emek	Kadın	132	4.52	.45	2.59	210	.01	Erkek	80	4.35	.51								
Mesleki Duyarlılık	Kadın	132	4.75	.32	4.82	210	.00																																												
	Erkek	80	4.50	.44				Kuruma Katkı	Kadın	132	3.95	.68	-1.00	210	.31	Erkek	80	4.05	.63	Duygusal Emek	Kadın	132	4.52	.45	2.59	210	.01	Erkek	80	4.35	.51																				
Kuruma Katkı	Kadın	132	3.95	.68	-1.00	210	.31																																												
	Erkek	80	4.05	.63				Duygusal Emek	Kadın	132	4.52	.45	2.59	210	.01	Erkek	80	4.35	.51																																
Duygusal Emek	Kadın	132	4.52	.45	2.59	210	.01																																												
	Erkek	80	4.35	.51																																															

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin sadece Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kadınların Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek seviyelerinin erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5*Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Değişken	Mezuniyet	n	Ort.	ss	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Lisans	171	4.15	.44	-1.54	210	.12
	Lisansüstü	41	4.26	.39			
Kişisel Gelişim	Lisans	171	3.60	.65	-1.63	210	.10
	Lisansüstü	41	3.79	.79			
Mesleki Duyarlılık	Lisans	171	4.65	.40	-.37	210	.70
	Lisansüstü	41	4.68	.35			
Kuruma Katkı	Lisans	171	3.94	.68	-2.20	210	.02
	Lisansüstü	41	4.19	.56			
Duygusal Emek	Lisans	171	4.47	.48	.62	210	.53
	Lisansüstü	41	4.41	.47			

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin sadece Kuruma Katkı boyutunun öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin Kuruma Katkı seviyelerinin lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 6*Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Değişken	Kurum	n	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Ölçek Toplamı	İlkokul	106	4.24	0.42	2.93	.05	
	Ortaokul	57	4.14	0.42			
	Lise	49	4.06	0.45			
Kişisel Gelişim	İlkokul	106	3.75	0.57	3.79	.02	1>3
	Ortaokul	57	3.61	0.78			
	Lise	49	3.43	0.74			
Mesleki Duyarlılık	İlkokul	106	4.67	0.38	2.68	.071	
	Ortaokul	57	4.72	0.34			
	Lise	49	4.55	0.44			
Kuruma Katkı	İlkokul	106	4.02	0.66	.38	.68	
	Ortaokul	57	3.93	0.59			
	Lise	49	3.98	0.75			
Duygusal Emek	İlkokul	106	4.57	0.46	6.26	.00	1>3
	Ortaokul	57	4.39	0.41			
	Lise	49	4.30	0.54			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin sadece Kişisel Gelişim ve Duygusal Emek boyutlarının görev yaptıkları kurum düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin Kişisel Gelişim ve Duygusal Emek seviyelerinin lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7

Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Süre (Yıl)	n	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Ölçek Toplamı	1-5	52	4.02	0.48	4.75	.00	4>1
	6-10	65	4.13	0.43			
	11-15	44	4.22	0.37			
	16 ve üzeri	51	4.32	0.39			
Kişisel Gelişim	1-5	52	3.50	0.59	1.57	.19	
	6-10	65	3.62	0.80			
	11-15	44	3.64	0.68			
	16 ve üzeri	51	3.79	0.59			
Mesleki Duyarlılık	1-5	52	4.64	0.40	.49	.69	
	6-10	65	4.70	0.35			
	11-15	44	4.65	0.39			
	16 ve üzeri	51	4.62	0.42			
Kuruma Katkı	1-5	52	3.71	0.81	6.90	.00	4>1
	6-10	65	3.95	0.58			
	11-15	44	4.05	0.54			
	16 ve üzeri	51	4.27	0.57			
Duygusal Emek	1-5	52	4.34	0.47	4.48	.00	4>1
	6-10	65	4.37	0.48			
	11-15	44	4.58	0.45			
	16 ve üzeri	51	4.59	0.48			

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde Ölçek Toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarının görev yapma sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. 16 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin Ölçek Toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek seviyelerinin 1-5 yıl arası görev süresine sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumların İlişkin Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz Sonuçları

Boyut	Ortalama	ss
Ölçek Toplamı	4.23	.68
Geliştirici Etki	4.47	.71
Akademik İlgi	3.35	1.12
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	4.24	.93

Katılımcıların ölçekten alabilecekleri puan aralıkları $(n-1)/n$ formülüne göre $(5-1)/5=0,80$ olarak belirlenmiştir. 1,00-1,80: çok düşük; 1,81-2,60: düşük; 2,61-3,40: orta; 3,41-4,20: yüksek; 4,21-5,00: çok yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik olumlu tutumlarının Ölçek Toplamı puanlarına göre çok yüksek seviyede

olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar incelendiğinde, Akademik İlgi boyutunun orta düzeyde; Geliştirici Etki ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutlarının ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Kadın	132	4.33	.61	2.72	210	.00
	Erkek	80	4.07	.75			
Geliştirici Etki	Kadın	132	4.57	.62	2.64	210	.00
	Erkek	80	4.31	.81			
Akademik İlgi	Kadın	132	3.37	1.14	.35	210	.72
	Erkek	80	3.31	1.10			
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Kadın	132	4.41	.77	3.54	210	.00
	Erkek	80	3.95	1.09			

Tablo 9'da görüldüğü üzere, kadın öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik pozitif tutumlarının Ölçek Toplamı ile Geliştirici Etki ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutlarında erkek öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10

Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Mezuniyet	N	Ort.	ss	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Lisans	171	4.20	.68	-1.27	210	.20
	Lisansüstü	41	4.35	.68			
Geliştirici Etki	Lisans	171	4.46	.71	-.46	210	.64
	Lisansüstü	41	4.51	.68			
Akademik İlgi	Lisans	171	3.27	1.11	-1.99	210	.04
	Lisansüstü	41	3.66	1.14			
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Lisans	171	4.19	.97	-1.61	210	.10
	Lisansüstü	41	4.45	.72			

Tablo 10'da görüldüğü üzere, lisansüstü mezunu öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının sadece Akademik İlgi boyutunda lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11

Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kurum	N	Ort.	ss	F	p
Ölçek Toplamı	İlkokul	106	4.29	0.71	1.59	.20
	Ortaokul	57	4.25	0.63		
	Lise	49	4.08	0.67		
Geliştirici Etki	İlkokul	106	4.47	0.76	1.26	.28
	Ortaokul	57	4.56	0.61		
	Lise	49	4.35	0.69		
Akademik İlgi	İlkokul	106	3.54	1.06	2.26	.05
	Ortaokul	57	3.19	1.22		
	Lise	49	3.12	1.09		
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	İlkokul	106	4.35	0.90	1.60	.20
	Ortaokul	57	4.18	1.03		
	Lise	49	4.07	0.84		

Tablo 11’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının Ölçek Toplamı ve alt boyutlarında görev yapılan kurum düzeyine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12

Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Süre (Yıl)	N	Ort.	ss	F	p
Ölçek Toplamı	1-5	52	4.20	0.59	.34	.79
	6-10	65	4.18	0.74		
	11-15	44	4.28	0.75		
	16 ve üzeri	51	4.28	0.63		
Geliştirici Etki	1-5	52	4.51	0.59	.08	.97
	6-10	65	4.45	0.72		
	11-15	44	4.45	0.85		
	16 ve üzeri	51	4.46	0.68		
Akademik İlgi	1-5	52	3.23	1.09	1.57	.19
	6-10	65	3.17	1.23		
	11-15	44	3.50	1.11		
	16 ve üzeri	51	3.56	0.99		
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	1-5	52	4.01	1.01	2.15	.09
	6-10	65	4.18	1.03		
	11-15	44	4.45	0.82		
	16 ve üzeri	51	4.35	0.74		

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının Ölçek Toplamı ve boyutlarında görev yapma süresine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13

Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ö (1) Ölçek Toplamı	1								
M (2) Kişisel Gelişim	.70**	1							
PÖ(3) Mesleki Duyarlılık	.68**	.32**	1						
(4) Kuruma Katkı	.86**	.43**	.47**	1					
(5) Duygusal Emek	.72**	.33**	.51**	.46**	1				
RP(6) Ölçek Toplamı	.49**	.26**	.48**	.44**	.34**	1			
DF(7) Geliştirici Etki	.32**	0.12	.43**	.28**	.23**	.92**	1		
T (8) Akademik İlgi	.58**	.53**	.30**	.53**	.30**	.66**	.39**	1	
Ö (9) Rehberlik Etkinliklerine Katılım	.44**	0.13	.42**	.41**	.40**	.76**	.57**	.45**	1

**p<0,01

Tablo 13’te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri Ölçek Toplamı ile PDR faaliyetlerine yönelik tutumları Ölçek Toplamı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ölçeklerin boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri Ölçek Toplamı ile PDR faaliyetlerine yönelik tutumların Geliştirici Etki, Akademik İlgi ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumları Ölçek Toplamı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır.

ÖMPÖ’nün alt boyutlarının, PDR faaliyetlerine yönelik tutumu yordayıp yordamadığının incelenmesine ilişkin olarak çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz için “örneklem büyüklüğü, çoklu ortak doğrusallık, uç değerler, normallik ve doğrusallık” olarak adlandırılan birtakım varsayımların sağlanması gerekmektedir (Pallant, 2015). Araştırmada öncelikle söz konusu varsayımların sağlanıp sağlanmadığı araştırma kapsamında test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Örneklem büyüklüğü: Bu araştırmanın örneklemini 212 kişiden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğü sayısının yeterli olup olmadığı “ $N \geq 50 + 8m$ (m =bağımsız değişken sayısı)” formülüne göre hesaplanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Araştırmada bulunan 4 bağımsız değişken dikkate alındığında ($212 > 82$) örneklem büyüklüğünün araştırma için yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Çoklu ortak doğrusallık: Çoklu ortak doğrusallığın testi için VIF ve TV değerleri hesaplanmıştır. $VIF < 10$ ve $TV > ,02$ olması çoklu bağlantı probleminin olmadığına göstergesidir (Field vd., 2009). Tablo 14 incelendiğinde bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmıştır.

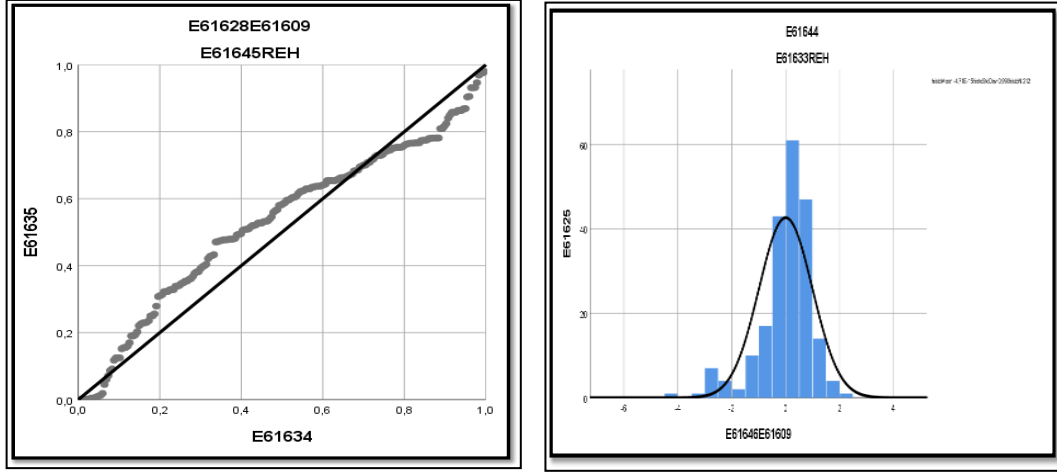
Uç değerler: Tek değişkenli uç değerlerini belirlemek amacıyla hesaplanan z puanlarının $|3|$ ’ten küçük olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Analiz sonucu hesaplanan z puanları $< |3|$ olduğundan, tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Çok değişkenli uç değerler için ise Mahalanobis değeri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada dört bağımsız değişken yer almaktadır. Araştırmanın veri setinde bağımsız değişkenler için 0,001

anlamlılık düzeyindeki $\chi^2=9,21$ kritik değerinden yüksek bir değer olmadığı anlaşıldığından (Tabachnick & Fidell, 2013) çok değişkenli normalliğin olduğu anlaşılmıştır.

Normallik ve doğrusallık: Yapılan analizlerde bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlerin doğrusal şekilde ilişkili olduğu ve değişkenlere ilişkin puanların normal dağıldığı anlaşılmıştır (Şekil 1).

Şekil 1

Öğretmenlerin PDR Faaliyetleri Ölçeği ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Saçılma Diyagramı ve Histogram Grafiği



Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında çoklu regresyon analizi için gerekli görülen varsayımların sağlandığı anlaşılmıştır. Bu aşamadan sonra öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının (bağımlı değişken) açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin (bağımsız değişken) rolünün incelenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 14).

Tablo 14

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	Kısmi r	İkili r	TV	VIF
Sabit	-.19	.43		-.44	.65				
Kişisel Gelişim	.12	.07	.115	1.80	.07	.12	.10	.76	1.31
Mesleki Duyarlılık	.30	.10	.244	2.86	.00**	.19	.16	.43	2.32
Kuruma Katkı	.36	.14	.220	2.59	.01*	.17	.14	.43	2.29
Duygusal Emek	.19	.11	.133	1.67	.09	.11	.09	.50	1.99

R=.59, R²=.35, F₍₄₋₂₀₇₎=27.94, P<.01*, p<.05**

Tablo 14 incelendiğinde ÖMPÖ'nün boyutlarının, PDR faaliyetlerine yönelik tutumdaki değişimin %29'unu açıkladığı görülmektedir (R=.59, F₍₄₋₂₀₇₎=27.94, p<.001). Bununla birlikte öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık ($\beta=0.24$, t=2.86, p<0.05) ve Kuruma Katkı puanlarının ($\beta=0.22$, t=3.50, p<0.05) PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarını anlamlı ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Kişisel Gelişim ($\beta=0.11$, t=1.80, p>0.05) ve Duygusal Emek ($\beta=0.13$, t=1.67, p>0.05) puanlarının PDR faaliyetlerine yönelik tutumu anlamlı şekilde açıklamadığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksek seviyededir. Katılımcıların kendilerini ÖMPÖ'nün boyutlarından en çok Mesleki Duyarlılık boyutunda, en az ise Kişisel Gelişim boyutunda profesyonel algıladıkları tespit edilmiştir. İlgili literatürdeki çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Hoşgörür, 2017; Karatay vd., 2020). Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek düzeyde olması beklenen ve olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. En yüksek puan alınan boyutun Mesleki Duyarlılık olması, öğretmenlerin işlerini iyi şekilde yapmak için çaba gösterdikleri, diğer paydaşlarla etkili iletişim ve işbirliği kurabildikleri ve etik ilkeleri benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, en düşük puan alınan boyutun Kişisel Gelişim olması ise öğretmenlerin bireysel gelişimlerini beledikleri ve istedikleri düzeyde gerçekleştiremedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, Ölçek Toplamı, Kişisel Gelişim ve Kuruma Katkı'nın cinsiyete açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, kadın öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek puanlarının erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunlara benzer sonuçlara Hoşgörür (2017) tarafından ulaşıldığı görülmektedir. Buyruk ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutları açısından benzer sonuçlara ulaşılsa da, Ölçek Toplamı ve Kişisel Gelişim boyutlarında kadın öğretmenlerin erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı, Mesleki Duyarlılık boyutunda ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Ölçek Toplamı ve Kişisel Gelişim boyutları açısından benzer sonuçlara ulaşılmış, Mesleki Katılım ve Duygusal Emek boyutlarında cinsiyete açısından anlamlı farklılık olmadığı, Kuruma Katkı boyutunda ise erkek öğretmenlerin daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkeklere göre mesleklerini icra ederken daha fazla özen gösterdikleri, diğer paydaşlarla daha çok işbirliği yaptığı ve bu süreçte işlerine duygusal olarak daha fazla odaklandıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, Ölçek Toplamı, Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek'in mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunu olanların Kuruma Katkı puanlarının ise lisans mezunu olanlardan anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Zembat ve Küsmüş (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının önlisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Buyruk ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin Kuruma Katkı puanlarının daha yüksek düzeyde olması edinilen bilgilerin öğrenim düzeyi ile doğru orantılı olarak artması ile açıklanabilir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha fazla edinilmiş bilgiye sahip oldukları ve daha fazla bilgi ve birikime sahip olmanın sağladığı öz yeterlilik ile kuruma daha fazla katkı sağlayacaklarını düşündükleri söylenebilir. Nitekim profesyonellik ölçütü olarak elde edilmiş bilgi önemli bir kriterdir (Flexner, 2001). Söz konusu bu bilginin öğrenim düzeyi ile paralel olarak artacağı düşünülebilir. Kuruma Katkı ise, öğretmenlerin donanımlarını kurumun yararı için kullanmalarıdır (Akman, 2019). Öğretmenlerin lisansüstü mezunu olma durumunun lisans mezunu olma durumuna göre daha fazla bilgiye sahip olmalarına bunun ise görev yaptıkları kuruma daha çok katkı sağlamalarına fırsat vereceği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Ölçek Toplamı, Mesleki Duyarlılık ve Kuruma Katkı boyutlarında görev yaptıkları kurum düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur. Diğer taraftan, ilkökul öğretmenlerinin Kişisel Gelişim ve Duygusal Emek seviyelerinin lise öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İlgili literatürde bu sonuçlarla benzer araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Ölçek Toplamı, Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek açısından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Hoşgörür (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkökul öğretmenlerinin Ölçek Toplamı, Meslek Duyarlılık, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarından aldıkları puanların ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre ilkökul öğretmenlerinin kendilerini geliştirme ve mesleklerine gösterdikleri emek noktasında daha fazla çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç ilkökul öğretmenlerinin diğer kurum düzeylerindeki öğretmenlere göre öğrencileri ile daha fazla zaman geçirmeleri ile açıklanabilir. İlkokul öğretmenlerinin öğrencileri ile dört yıl boyunca tüm derslerde beraber olmalarının mesleki gelişim noktasında onları motive ettiği ve mesleklerine duygusal anlamda yoğunlaşmalarını artırdığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık boyutlarında görev yapma sürelerine açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, 16 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Ölçeği Toplamı ile Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarında 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Altinkurt ve Ekinci (2016) ve Karatay vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda 16-20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin diğer yaş gruplarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Zembat ve Küsmüş (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 11-15 yıl ve 15 yıl üzeri kıdemli öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının daha düşük kıdemli öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık boyutlarında benzer sonuçlara ulaşılmış; Ölçeğin Toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarında kıdeme açısından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Hoşgörür (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek puanlarında benzer sonuçlara ulaşılmış, Ölçek Toplamı ve Kuruma Katkı puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Buyruk ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Mesleki Duyarlılık boyutunda benzer sonuçlara ulaşılsa da, Ölçeğin Toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek puanlarının kıdem açısından anlamlı farklılık göstermediği, Kişisel Gelişim boyutunda ise 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek seviyede mesleki profesyonelliklerinin olduğu belirlenmiştir. Çelik'in (2015), yaptığı çalışmada ÖMPÖ Ölçek Toplamı, Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek puanlarının görev yapma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öte yandan 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere göre Mesleki Duyarlılık boyutundan aldıkları puanların daha yüksek olduğu saptanmıştır. Toh, Diong, Boo ve Chia (1996) tarafından yapılan araştırmaya göre ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerden 16 ve üzeri yıl görev yapma süresine sahip olanların 1-5 yıl olanlara göre mesleki profesyonelliklerinin Ölçek Toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek puanlarının daha yüksek düzeyde olması beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça bilgi, beceri ve deneyimlerinin artabileceği bunun ise mesleki profesyonelliklerini olumlu yönde etkileyeceği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık boyutlarında görev yapma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemesinin, mesleki profesyonelliğin aynı zamanda bireysel bir özellik olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin görev yapma süresi ne olursa olsun her yaş döneminde işini profesyonelce yapmalarının mesleki inanç ve değerleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik olumlu tutumlarının ölçeğin toplamı ve boyutlarından alınan puanlar dikkate alındığında genel olarak

yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların RPFTÖ'nün boyutlarından aldıkları puanlar en fazladan en aza doğru sıralandığında; Geliştirici Etki, Rehberlik Etkinliklerine Katılım ve Akademik İlgi şeklindedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Camadan vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik olumlu tutumunun düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kendilerinden beklendiği şekilde PDR hizmetlerine yönelik olumlu bir anlayış geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının ölçeğin Akademik İlgi boyutunda cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte Ölçek Toplamı, Geliştirici Etki ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutlarında kadın öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla benzer şekilde yapılan araştırmalarda kadın öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu ortaya koyulmuştur (Camadan vd., 2018; Demir, 2010). Farklı bir araştırmada ise kadın öğretmenlerin, PDR faaliyetlerinin yürütülmesinde önemli katkılarda buldukları, güncel faaliyetleri takip ettikleri ve bu hizmetler çerçevesinde öğrencilerin motivasyonlarını yükseltici çalışmalar yaptıkları saptanmıştır (Akbaba & Batıkan, 2017). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkeklere göre PDR hizmetlerini daha fazla özümstedikleri ve bu hizmetlere yönelik daha olumlu bir anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mezuniyet durumlarının PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının Ölçek Toplamı, Geliştirici Etki ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçlarla benzer olarak, Bek ve Şen (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan Akademik İlgi boyutunda lisansüstü mezunu olanların, lisans mezunu olanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin aldıkları bilgi ve beceri içerikli eğitimlerin etkisiyle PDR faaliyetlerine yönelik daha olumlu bir anlayış geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının görev yapılan kurum düzeyine ve görev yapma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Demir (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimde çalışan öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının, ortaöğretimde çalışanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Birtakım araştırmalarda ise öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının görev yapma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Bek & Şen, 2018; Camadan, 2018). PDR hizmetlerinin her bir kurum düzeyinde aynı felsefe, anlayış ve ilkeler çerçevesinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Dolayısıyla farklı kurum düzeyinde ve farklı sürelerde görev yapan öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının benzer olmasının beklenen bir durum olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile PDR faaliyetlerine yönelik tutumları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda gerek ölçeklerin toplam puanları gerekse tüm alt boyutları arasında olumlu ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin anlamlı ve olumlu bir rolünün olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonellik seviyesindeki bir artışın PDR faaliyetlerine yönelik olumlu tutumları üzerinde de anlamlı bir artışa yol açtığı tespit edilmiştir. İlgili literatürde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile PDR faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından sonuçların karşılaştırmalı olarak tartışılması mümkün olmamıştır. Öğretmenlerin, mesleki profesyonellikleri kapsamında kendilerini geliştirdikçe, mesleklerine duyarlı hale geldikçe ve kuruma sunulan katkıları önemsedikçe PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda mesleki

profesyonelliği gelişmiş bir öğretmen hem öğrencileri hem de velileri için ihtiyaç duyulan PDR hizmetlerini önemseydiği, özümseydiği ve bu hizmetlere ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere çeşitli öneriler getirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ölçeğinden alınan puanlarda diğer boyutlara göre daha düşük seviyenin Kişisel Gelişim boyutunda olması öğretmenlerin kendi istedikleri düzeyde gelişim gösteremediklerini yansıtabilir. Bu kapsamda uygulayıcı olarak öğretmenlere hem lisans eğitimlerinde, hem de çalışma hayatlarında hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmen profesyonellikleri kapsamında içerikler paylaşılabilir. Bu kapsamda öğretmenlere kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlar sağlanmasının ve kendilerinin ödül ve terfi gibi unsurlarla teşvik edilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel gelişime yönelmelerine fırsat sağlamak üzere özlük haklarında iyileştirmeler yapılabilir. Bunun yanında, öğretmenlere işlerini yaparken sağlanacak özerklik ve örgütsel desteğin profesyonelliklerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ve PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ve bu özelliklerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bazılarının ise anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, söz konusu değişkenlerin sadece demografik özelliklere göre açıklanmaya çalışılmasının sınırlı olacağı düşünülmektedir. İleride bu konuda çalışma yapacak araştırmacıların, farklı şehirleri ve okul türlerini kapsayan daha geniş örneklem grubu üzerinde incelemeler yapmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, B. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının incelenmesi (Yalova ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Abid, H. C. (2006). Effective of guidance services on study attitudes, study habits and academic achievement of secondary school students. *Bulletin of Education and Research*, 28(1), 35-45.
- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 67, 161-170.
- Akar, F. (2023). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya örnekleme)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akbaba, A., & Batıkan, T. (2017). Okul yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin okullardaki rehberlik servisleri hakkındaki görüşleri: Van örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 89-122.
- Akman, Y. (2019). Stratejik liderliğin mesleki profesyonellikte oynadığı rol. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 114-127.
- Altınkurt, Y., & Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.

- Altıntaş, E. (2015). *Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslıhak, Ü. Ş. (2022). *AB projelerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme ve mesleki profesyonelliklerine katkısının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aydın, M., Toprak, F., Aslan, M., & Aydın, M. (2022). Öğretmenlerin mesleki profesyonellik davranışlarının iş doyumları üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(4), 610-618.
- Bacıoğlu, S. Kocabıyık, O., & Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 45-62.
- Bair, M. A. (2016). Professionalism: A comparative case study of teachers, nurses, and social workers. *Educational Studies*, 40(5), 450-464.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Banković, I. (2014). Early childhood professionalism in Serbia: Current issues and developments. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 251-262.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bayraktar, Y., & Ekşioğlu, S. (2021). Rehber öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi, *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(1), 9-20.
- Bek, H., & Şen, B. (2018). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleri ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 95-106.
- Berliner, D. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200-212.
- Buyruk, H., & Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F., & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Camadan, F., Baştopçu, S., Tosun, G., Yangın, N., & Kılıç, Z. (2018). Öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 115-136.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyoneli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 269-289.
- Cooper, M. Hough, M., & Loynd, C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualisations of, counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(2), 199-211.

- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetinkaya, B. (2014). *Rehberlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çöp, E., Gül, Şeref, Çakır, O., & Eker, C. (2023). Okul rehberlik hizmetlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 774-793.
- Demir, M. (2010). *Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388.
- Ev, H. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi ve din öğretimi alanına öğretmen yetiştirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33, 9-50.
- Field, A. P., Miles, J., & Field, Z. (2009). *Discovering statistics using R*. London: Sage Publication.
- Flexner A. (2001). Is social work a profession? Version of record. *Research on Social Work Practice*, 11(2), 152-165.
- Gündüz, B., İnandı, Y., & Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34.
- Hart, S. P., & Marshall, J. D. (1992). The question of teacher professionalism. *ERIC. ED 349 291*. SP 034 028.
- Harwood, D., & Tukonic, S. (2017). Babysitter or professional? Perceptions of professionalism narrated by Ontario early childhood educators. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 589-600.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teaching Education*, 27, 416-423.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Karataş, Z., & Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
- Kepçeoğlu, M. (1993). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Kadioğlu Matbaası.
- Keskin, C. (2022). *Anaokullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Kuzgun, Y. (2006). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lai, M., & Lo, L. N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *A Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68.
- Macheridis, N., & Alexander, P. (2019). Professionalism between profession and governance: how university teachers' professionalism shapes coordination. *Studies in Higher Education*, 44(3), 470-485.
- MEB Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler (24 Haziran 2015) http://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf
- MEB Öğretmenlik Meslek Kanunu (14 Şubat 2022). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Monk, H., & Phillipson, S. (2017). Early childhood educators' experiences and perceptions of professionalism and professionalization in the Asian context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 3-22.
- Owino, J., & Odera, F. Y. (2014). Attitude of head teachers towards guidance and counseling in primary schools in Kisumu West Sub County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(7), 55-62.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Parmaksız, İ., & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 247-265.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Rizvi, M. (2003). *The relationship between school reforms and teacher professionalism in government schools in Karachi, Pakistan*. [Unpublished doctoral dissertation]. Queensland University of Technology.
- Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Seyoum, Y. (2011). Revitalizing quality using guidance counseling in Ethiopian higher education institutions: Exploring students' Views and Attitudes At Haramaya University, *International Journal of Instruction*, 4(2), 161-192.
- Soesanti, A., Riyanto, Y., & Sigit, B. (2023). Principal professionalism in improving the quality of education in senior high school. *Journal Pendidikan Islam Dan Multiculturalism*, 5(1), 1-18.
- Sonyel, B. (2004, May). The relationship between teacher education, professionalism and lifelong learning. In *Information Technology Based Proceedings of the Fifth International Conference on Higher Education and Training*, 2004. ITHET 2004. (pp. 399-403). IEEE.

- Swann, M. McIntyre, D., Pell, T. Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Terzi, Ş., Ergüner Tekinalp, B., & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., & Chia, S. K. (1996). Determinants of teacher professionalism. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244.
- Topses, G. (2007). *Psikolojik yardım hizmetleri kuram ve uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Torres, A. C., & Weiner, J. (2018). The new professionalism? Charter teachers' experiences and qualities of the teaching profession. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 19-19.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). *İlkokullarda rehberlik servislerinden beklentiler ve rehberlik servisinin öğrenciler üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690.
- Uzun, İ. (2018). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışman ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Yeşilyaprak B. (2004). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçüğü geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-343.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Journal of Educational Sciences ve Practices*, 14(28), 105-128.
- Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The roles of the teaching profession are expressed as representation, leadership, teaching, mediation, arbitration and guidance (Çelikten et al., 2005). The guidance roles of teachers are carried out within the scope of psychological counseling and guidance (PCG) services. In this context, it is thought that teachers' professional professionalism and their understanding and views towards counseling and guidance services may be positively related. It is thought that a professional teacher will have a positive understanding of counseling activities and will act in cooperation and common understanding with the experts who carry out these services. As a matter of fact, it is emphasized that it is important for teachers to be in communication and cooperation

with psychological counselors in order to fulfill their roles and responsibilities related to psychological counseling (Demir, 2010). In this context, it is accepted that the studies can be successful if teachers work in cooperation with psychological counselors (Schmidt, 2008). There are research results supporting this view (Camadan & Sezgin, 2012; Gündüz et al., 2014). It has been emphasized that one of the factors affecting teachers' active participation in counseling and guidance services is their positive attitudes towards these services (Owino & Odera, 2014). Therefore, teachers are expected to develop a positive attitude towards counseling services as a requirement of their professionalism. There is no research that tries to determine the relationship between teachers' professionalism and their attitudes towards counseling activities. At this point, it is considered that the study may contribute to the related literature. Based on these explanations, the aim of the study was determined as examining the role of professionalism in explaining teachers' attitudes towards counseling activities.

Method

Within the scope of the quantitative research approach, this study was created using the relational screening model. The 212 instructors who work in the official basic education and secondary education institutions in the heart of Rize and its surrounding districts during the 2020-2021 academic year make up the study's sample. They were chosen using an easy sampling approach. The Personal Information Form, the ASTTG, and the TOPS were utilized to gather the study's data.

Results

It was determined that the TOPSe Total scores ($\bar{x} = 4.17$; $ss = 0.43$) used in the study were high. According to the scores calculated in the sub-dimensions of the scale; Personal Development ($\bar{x} = 3.63$; $ss = 0.68$) and Institutional Contribution ($\bar{x} = 3.99$; $ss = 0.66$) sub-dimensions were at high level; Occupational Sensitivity ($\bar{x} = 4.66$; $ss = 0.39$) and Emotional Emotional ($\bar{x} = 4.46$; $ss = 0.48$) sub-dimensions were found to be at a very high level. In the study, it was determined that teachers' positive attitudes towards PCG activities were at a very high level according to their Scale Total scores ($\bar{x} = 4.23$; $sd = 0.68$). The total scores of the sub-dimensions showed that while the Academic Interest ($\bar{x} = 3.35$; $sd = 1.12$) sub-dimension was at medium level, Enhancer Impact ($\bar{x} = 4.47$; $sd = 0.71$) and Participation in Guidance Activities ($\bar{x} = 4.24$; $ss = 0.93$) sub-dimensions were very high.

It was determined that the multiple regression model created within the scope of the research was significant ($F = 27.94$; $p < 0.01$) and the scores obtained from the sub-dimensions of the TOPS accounted for 29% of the change in the attitudes towards PCG activities. According to these results, it can be said that the model created is significant ($R = .59$, $F_{(4-207)} = 27.94$, $p < .001$). On the other hand, teachers' Professional Sensitivity ($\beta = 0.24$, $t = 2.86$, $p < 0.05$) and Contribution to Institution scores ($\beta = 0.22$, $t = 3.50$, $p < 0.05$) were found to predict the attitudes of PCG activities statistically significantly and positively. In addition, it was determined that Personal Development ($\beta = 0.11$, $t = 1.80$, $p > 0.05$) and Emotional Labor ($\beta = 0.13$, $t = 1.67$, $p > 0.05$) scores did not significantly explain the attitude towards PCG activities.

Discussion and Conclusion

In the study, it was revealed that the professional professionalism of the teachers was at a high level. It was determined that the participants perceived themselves as professional mostly in the dimension of Occupational Sensitivity, and at least in the dimension of Personal Development, among the dimensions of the TOPS scale. It is seen that similar results have been achieved in studies in the relevant literature (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Hoşgörür, 2017; Karatay et al., 2020). According to the results obtained in the research, it is interpreted as an expected and positive situation that teachers' professional professionalism is at a high level.

The results of the research showed that when teachers' positive attitudes towards PCG activities are taken into account, it was found to be at a high level in general. When the scores of the participants from the dimensions of the ASTTG scale were ordered from the most to the least; The Enhancer Impact is in the form of Participation in Guidance Activities and Academic Interest. Unlike these results, Camadan et al. (2018), it was determined that teachers' positive attitudes towards counseling services were at a low level. According to the results obtained from the research, it can be said that teachers have developed a positive understanding of counseling services as expected from them.

According to the results of the research, professional professionalism has a significant and positive role in explaining the attitudes of teachers towards PCG activities. In other words, the increase in the professional professional level of the teachers leads to a significant positive attitude towards PCG activities. In the relevant literature, no correlation was found among the teaching attitudes of the PCG practitioners. Therefore, the results of different studies could not be discussed comparatively. Within the scope of teachers' professional understanding; The more they develop themselves, the more their profession becomes sensitive, and the more they care about the contributions offered to the institution, it can be said that PCG activities change in a positive direction. In this context, it is understood that a professionally developed teacher cares about and assimilates the PCG services needed for both his students and parents and has a positive perception about these services.

Öğretmenlerin Mesleki Özerkliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi¹

The Examination of Teachers' Professional Autonomy

Sezin Erbiyik¹, Fatma Köybaşı Şemin²

¹Öğretmen, MEB, sezinerbiyik@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-1967-131X>)

²Sorumlu Yazar, Doç.Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, fkoybasi@cumhuriyet.edu.tr (<https://orcid.org/0000-0002-8684-1235>)

Geliş Tarihi: 22.09.2023

Kabul Tarihi: 23.01.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, mesleki özerkliğe bakış açısı ve görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiş, toplanan veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırmaya göre katılımcılar, öğretmen özerkliği kavramını eğitimin her safhasında bağımsız hareket edebilmek ve yetki sahibi olmak olarak yorumlamışlardır. Katılımcıların çoğu "Program Geliştirme", "Öğretim Programını Uygulama", "Ölçme ve Değerlendirme" boyutunda kendilerini özerk hissetmediğini; "Sınıf Yönetimi" ve "Ders Materyali Hazırlama" boyutunda ise özerk hissettiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar özerk öğretmenin, öğrencinin bağımsız öğrenme yetisi kazanabilmesini destekleyeceğini, sınıf yönetiminin kolaylaşacağını, öğretim sürecinde öğrencinin hazırbulunuşluğuna yönelik düzenlemeler yapabileceğini, yönetimde alınan kararlara katılmasıyla sorunların çözümünde daha etkili olacağını düşünmektedir. Katılımcıların çoğunluğu birçok "okul yönetiminin" öğretmen özerkliğini kısıtladığını, "sendikaların" öğretmen özerkliğini destekleyici çalışmasının olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin alan bilgilerini ve kişisel gelişimini artırmaları, aktif iletişim kurmaları gerektiğini, okul yönetimlerinin öğretmenlerin fikir ve görüşlerine değer vermeleri ve öğretmenleri özerklik konusunda desteklemeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde özerklik, mesleki özerklik, öğretmen özerkliği.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the views and opinions of teachers regarding professional autonomy. This study is a qualitative research and it is conducted as a phenomenological study. Data was collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview. The study group consists of 40 teachers who work in schools affiliated with the Ministry of National Education in Sivas province during the 2020-2021 academic year. Maximum diversity sampling was preferred in the research, and the collected data were analyzed through content analysis. Participants interpreted the concept of teacher autonomy as the ability to act independently and have authority at every stage of education. Most participants stated that they did not feel autonomous in the dimensions of "Curriculum Development," "Curriculum Implementation," and "Assessment and Evaluation," while they felt autonomous in the dimensions of "Classroom Management" and "Lesson Material Preparation." Participants believe that autonomous

¹ Bu çalışma, ilk yazara ait yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

teaching would support students in acquiring independent learning skills, enable adjustments to be made based on students' readiness in the instructional process, and enhance effectiveness in problem-solving by participating in decision-making processes. The majority of participants stated that many "school administrations" restrict teacher autonomy and that "unions" do not have supportive efforts for teacher autonomy.

Keywords: Autonomy in education, professional autonomy, teacher autonomy.

GİRİŞ

Eğitim alanında yenileşmenin başlamasıyla birlikte birçok ülkede öğrenci başarısının artırılmasının temel etkenlerinden olan öğretmen niteliğinin artırılması ve öğretmenlerin profesyonelleştirilmesi konusu gündeme gelmiştir. Bununla birlikte eğitimde niteliği artırmaya yönelik politikalar geliştirme, etkililiği sağlayacak uygulamalara yer vermeye yönelik girişimler son yıllarda artmaya başlamıştır (Öztürk,2011). Bu girişimleri yapanların birçoğu istenen eğitimsel sonuçları ortaya çıkaramamıştır (Bogotch & Shields,2014; Connell, 2013; Eren Deniz,2013). Eğitimsel niteliği etkileyen sorunlardan biri artan hesap verilebilirlik karşısında standartlaşma, eğitim sürecinin sınav başarısı odaklı olması gibi durumlara bağlı olarak öğretmen özerkliklerinin yok olmasına doğru bir sürece girilmesidir (Zeichner,2010; Bümen, 2019). Bu araştırmada öğretmen özerkliği ve boyutları başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlamaları, programı ve sınıf ortamını öğrenciye uygun hale getirebilmeleri, kullanılacak yöntem, teknik ve materyalleri seçebilmeleri, ders içi ve ders dışı yapılacak etkinlikleri planlayabilmeleri, eğitim ile ilgili alınacak kararlarda söz sahibi olabilmeleri, başarıları bağımsız şekilde değerlendirebilmeleri ile ilgilidir ve bunların uygulanabilmesi için mesleki özerkliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Freidman,1999). Canbolat'a (2020) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin özgür bir şekilde deneyimlerini aktarabileceği ve işbirliği yapabileceği, yenilikçi olabileceği ortamların sağlanmasıdır. Ingersoll (2007) ve Webb (2002) öğretmen özerkliğinin eğitimi ilgilendiren eğitim programının hazırlanması, kullanılacak yöntem ve tekniklere karar verilmesi, okul yönetimiyle ilgili kararlara katılması gibi konularda sağlanması gerektiğini vurgularken Anderson (1987) öğretmenlere verilecek fazla serbestliğin eğitimde birlik ve bütünlüğün bozulması, eğitimde belirlenmiş olan hedeflere ulaşılamaması, işbirliğinin azalması gibi olumsuz etkilerin meydana gelebileceğinden, eğitim hedeflerinin eğitim otoriteleri ve uzmanlar tarafından belirlenmesi, öğretmenlerin sadece kullanılacak yöntemler konusunda özerkliğe sahip olması gerektiğinden söz etmektedir. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) çağdaş özerklik anlayışında özerkliğin tamamen bireyselleşme olmaktan ziyade öğretmenlerin, kararlarının sorumluluğunu alması ve kararların sonucunda hesap verebilir olması gerektiğini ifade etmektedir.

1.1. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklarda yapılan araştırmalara göre öğretmen özerkliği farklı boyutlarda incelenmiştir. Örneğin Öztürk (2011) öğretmen özerkliğini; “*öğretimin planlanması ve uygulanması, mesleki gelişim özerkliği ve yönetim süreçlerine katılma*” olarak boyutlandırırken Çolak ve Altınkurt (2017); “*öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği*” olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Friedman (1999) ise “*öğretim programı özerkliği, öğretim ve değerlendirme özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve okul kararlarına katılmada özerklik*” olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Karabacak (2014) ise alan yazında öğretmen özerkliğinin “*öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, mali özerklik, kişisel ve mesleki özerklik*” olmak üzere dört grupta toplandığını ifade etmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de yapılmış çalışmalar harmanlanarak (Öztürk, 2011; Karabacak, 2014; Öztürk, 2012; Canbolat, 2020; Üzüm & Karşlı, 2013) ve öğretmenlere sağlanan koşullar göz önüne alınarak öğretmen özerkliği *altı* boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 1

Öğretmen Özerkliğinin Boyutları



1.2. Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Öğretmenlik mesleğinin farklı görev ve sorumlulukları olmasına rağmen mesleğin gerektirdiği asıl rol öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayıp uygulamaktır. Dolayısıyla özerkliğin gerektiği asıl konu da öğretimin geliştirilmesi, planlanması ve uygulanması hususunda önem kazanmaktadır (Friedman,1999). Öğretim planlarının hazırlanmasının faydaları arasında “öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerine göre hangi yöntemin nasıl ve ne kadar sürede uygulanacağını belirlenmesi, öğrenci ve öğretmeni dağınıklıktan kurtararak düzen sağlaması, derslere hazırlıklı olunması, eğitim sürecinin doğru değerlendirilmesine katkı sağlaması, ders süresini doğru ve verimli biçimde kullanabilmeyi sağlaması” ifadeleri yer almaktadır (MEB,2003). Öğretmenin, öğrenme ortamını kendi öğrenci grubunun hazırbuluşluğu, ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme seviyeleri gibi farklı değişkenlere göre planlayabilmesi ve uygulayabilmesi için öncelikle öğretmene içerik, yöntem ve materyal seçimi gibi konularda yetki genişliği verilmesi gerekmektedir (Öztürk,2012). Ancak bunların sağlanabilmesi için öğretmenlerin yeterli mesleki bilgi ve beceriye, yeni öğretim yöntem ve tekniklerine, sosyal iletişim ve sınıf yönetimi yeteneğine, işbirliğine yatkınlığına ve sorumluluk bilincine sahip olması gerekmektedir.

1.3. Yönetim Süreçlerine Katılma

Eğitim sürecinde öğretmenlerin tam anlamıyla özerk olabilmesi için öğretimsel kararların dışında yönetsel kararlarda da faaliyet gösterebilmesi gerekir (Ingersoll, 2007). Öğretmenlerin yönetimdeki özerkliği sadece okulla ilgili kararlara katılması değil, okul yönetimi ile işbirliği halinde olarak eğitimi ilgilendiren konularda söz hakkına sahip olması ve kararların uygulanmasını denetleyebilmesi anlamına da gelmektedir (Karabacak, 2014). Dolayısıyla öğretmenler sınıf içi eğitim öğretimin uygulanması faaliyetlerinin yanı sıra çevreyle iletişim, hedeflere yönelik kararların alınması, okul kaynaklarının kullanımı gibi yönetimle alakalı konularda alınacak kararlarda ve kararların uygulanmasında da rol almak istemektedir. Bu durumda öğretmen özerkliğinin yönetim süreci ortaya çıkmaktadır (Freidman, 1999). Öğretmenlerin yönetim sürecine katılması, kurum ve yönetimin öğretmenle sağlayacağı karşılıklı güvene dayalı işbirliği, o eğitim kurumunda yetişen gelecek nesillerin özerk bir yapıda kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine olanak sağlayacaktır(Öztürk, 2011).

1.4. Öğretme Süreci Özerkliği

Öğretmen özerkliği çalışmalarının ortak boyutlarından olan öğretme süreci özerkliği eğitimcinin süreci planlama, uygulama, etkili eğitim yöntemi ve etkinliklerini seçme, kazanıma uygun materyalleri, araç-gereçleri, verimli öğrenme ortamlarını geliştirme, hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşma, süreci değerlendirme ve öğrencilere rehberlik edebilme gibi konularda sahip olduğu hakkı tanımlamak amacıyla kullanılan bir kavramdır (Lai-ngok, 2004; Akt. Karabacak,

2014). Öğretme süreci özerkliği; öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde hangi hedefe ne kadar zaman ayrılacağı, hangi yöntem ve tekniklerin uygulanacağı, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağı ile ilgili verdikleri kararların oluşturduğu geniş kapsamlı özerkliklerdir (Çolak & Altinkurt, 2017).

1.5. Öğretim Programı Özerkliği

Öğretim programı özerkliği; öğretim programı oluşturulurken öğretmenlere kendi kararlarını alabilme imkânı, hareket alanı ve yetki genişliği verebilmesi esasına dayanır. Öğretmen programa ne kadar katılırsa öğrencinin gereksinimlerine o kadar uygun kararlar alabilmektedir (White, 1992; Akt. Şentürken & Oğuz, 2020). Öğretim programı özerkliği; öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre en uygun olanı seçmelerini ve etkili eğitimin yapılabilmesini sağlayabilmektedir (Çolak & Altinkurt, 2017).

1.6. Mesleki Gelişim Özerkliği

Öğretmen özerkliğinin uygulanmasındaki en önemli faktörlerden biri öğretmenlerin yeterli mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Öğretmenlerin özerk şekilde çalışabilmeleri için alanlarıyla ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Üzüm ve Karlı, 2013). Ülkemizde mesleki gelişim Milli Eğitim Bakanlığına bağlı hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı ve valilikler tarafından üniversite, sivil toplum kuruluşları, özel eğitim kurumlarıyla işbirliği yaparak daha çok seminerler şeklinde organize edilmektedir (Bümen vd., 2012). Eroğlu, Özbek ve Şenol (2016) yaptıkları araştırmada, son yıllarda alınan şura kararlarında hizmet içi eğitim olanaklarının artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişime teşvik edilmesi ve mesleki gelişime önem veren öğretmenlerin ödüllendirilmesi, ilgili kurumlarla işbirliğine gidilmesi, yeni mesleki gelişim modellerinin uygulanması gibi kararlar alınmış ve bu kararların giderek somutlaştırıldığını ifade etmiştir.

1.7. Mesleki İletişim Özerkliği

Mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin meslektaşları, eğitim çalışanları, veliler ve yöneticilere karşı düşüncelerini kaygı duymadan rahatça ifade edebilmeleridir. Düşüncelerini özgürce ifade edebilen öğretmenler kendilerini daha rahat hissedecek ve motivasyonlarını yükselterek eğitim sürecinde daha etkin roller üstlenebileceklerdir (Çolak & Altinkurt, 2017). Dee ve diğerlerine (2006) göre öğretmenlerin eğitim-öğretimde daha çok inisiyatif kullanabilmeleri, yöneticiye rahatlıkla ulaşabilme ve sorunları paylaşabilme gibi durumları mümkün kılması, örgütsel iletişimi artıracığından, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini de artıracaktır (Akt. Fidan, 2007).

Bu araştırma öğretmen özerkliğine dayalı görüşleri derinlemesine incelemek, betimlemek ve ortaya çıkarmak için nitel olarak tasarlanmış ve konu ile ilgili alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Öğretmen özerkliği Avrupa ülkelerinde üzerinde uzun zamandır çalışılan bir kavramdır. Bu çalışmalara Anderson (1987), Friedman (1999), Ingersoll (2007), Little (1995), Moomaw (2005), Moomaw ve Pearson (2006), Pearson ve Hall (1993), Smith (2003), Webb (2002) örnek olarak gösterilebilir. Şentürken (2018) ülkemizde ise bu alanda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye'deki literatür incelendiğinde özerklik ile ilgili farklı boyutlardaki çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalar Canbolat (2020), Çolak (2016), Güvenç (2011), Güvenç ve Güvenç (2014), Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018), Özaslan, (2015), Öztürk (2011), Öztürk (2012), Uğurlu ve Qahramanova (2016), Üzüm ve Karlı (2013) olarak sıralanabilir. Öğretmen özerkliğini araştıran çalışmaların yanında öğretmen özerkliği ile ilişkisi araştırılan örgütsel konular da (okul iklimi, öğrenci başarısı, iş doyumu, öz yeterlik vb.) literatürde yer almaktadır. Bahsi geçen konu üzerinde çalışılmış araştırmaya az rastlanması sebebiyle

çalışmanın alan yazına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki özerklik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki özerklik ile ilgili görüşleri nitel veriler ışığında incelenmiş ve konu bu açıklamalara göre değerlendirilmiştir. Bu sebeple çalışmanın konuya farklı bakış açıları sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada Sivas ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmen özerkliklerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıdaki gibidir.

1. Öğretmenlerin "öğretmen özerkliği" hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak.
2. Öğretmenlerin mesleklerindeki özerkliği kapsamında hangi alanlarda ne kadar özerk olduğuna yönelik görüşleri ortaya çıkarmak.(Program geliştirme, öğretim programını uygulama, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme ve ders materyali hazırlama boyutunda)
3. Öğretmenlerin, mesleki özerkliğin eğitime etkileri konusunda görüşleri ortaya çıkarmak.(Öğrenci, sınıf yönetimi, öğretim süreci, yönetime katılma ve diğer boyutlarda)
4. Öğretmen özerkliğinin sağlanmasında yapılan uygulamalar konusunda (Okul yönetimi, sendikalar vb.) değerlendirmeleri ortaya çıkarmak. (Okul yönetimi ve sendikalar boyutunda)
5. Öğretmen özerkliğinin sağlanmasında, eğitim çalışanlarına düşen sorumluluklardaki önerileri ortaya çıkarmak. (Öğretmen ve okul yönetimi boyutunda)

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki özerkliğe ilişkin görüş ve algılarının derinlemesine incelenmesi, betimlenmesi, ayrıntılı bilgi elde edilmek istenmesi ve araştırmaya katılanların görüşlerinin bütüncül şekilde ifade edilmesi amaçlanmış olduğundan nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdığını kendi açıklamalarına dayalı olarak ortaya koyan bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma, güncel hayatta var olan bir olayın derinlemesine araştırılmasını gerektirdiği için nitel araştırma tekniklerinden olgu bilim (fenomoloji) deseninde yürütülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas ili ve ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan 40 öğretmen farklı okul türleri, branş, cinsiyet ve kıdeme sahip olarak çalışma ortamındaki çeşitlilikleri ve kendine özgü durumları araştırmaya katması bakımından farklı değişkenlerden seçilmiştir. Araştırmada problemi ve probleme dayalı görüşleri betimleyecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç genelleme yapmanın aksine çeşitlilik gösteren durumların ortak paydalarını belirlemek veya paylaşılan olguları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri *K1, K2, K3...* gibi kodlarla ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait özellikler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	Frekans(N)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	20	%50
	Erkek	20	%50
Okul Türü	İlkokul	8	%20
	Ortaokul	21	%52.5
	Lise	11	%27.5
	Sınıf Öğretmeni	5	%12.5
	İngilizce Öğretmeni	4	%10
	Türkçe Öğretmeni	5	%12.5
	Sosyal Bil. Öğretmeni	4	%10
	P.D.R Öğretmeni	2	%5
	Din Kültürü ve A.B Öğretmeni	3	%7.5
	Türk Dili ve Ed. Öğretmeni	2	%5
Branş	Beden Eğt. Öğretmeni	2	%5
	Matematik Öğretmeni	3	%7.5
	Fen Bil. Öğretmeni	2	%5
	Görsel Sanatlar Öğretmeni	1	%2.5
	Kimya Öğretmeni	1	%2.5
	Okul Öncesi Öğretmeni	1	%2.5
	Özel Eğt. Öğretmeni	1	%2.5
	Biyoloji Öğretmeni	1	%2.5
	Bilişim Tek. Öğretmeni	1	%2.5
	Fizik Öğretmeni	1	%2.5
	Müzik Öğretmeni	1	%2.5
	1-5 yıl	12	%30
	6-10 yıl	21	%52.5
Kıdem	11-15 yıl	5	%12.5
	16- 20 yıl	2	%5
Eğitim Durumu	Lisans	29	%72.5
	Lisansüstü	11	%27.5

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada araştırmanın nitel verileri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış form, araştırma amaçlarına uygun olarak hazırlanmış, boyutlarına göre açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Çalışmanın uygulanması, yapılacak görüşmeler bizzat araştırmacının kendisi tarafından belirlenen okullarda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma formu oluşturulurken ilgili literatür taranmış, konunun amacına uygun ve farklı boyutlarını açıklığa kavuşturacak soru havuzu oluşturulmuş, oluşturulan sorular pilot uygulamayla denenmiş ve formun son hali için uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel araştırma deneyimine sahip uzmanların görüşleri alınarak gelen dönütlerle gerekli düzenlemeler yapılmış ve formun son şekli verilmiştir. Görüşme formunda her biri kendi içinde alt başlıklara sahip açık uçlu beş soruya yer verilmiştir. Formun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki kıdem gibi demografik bilgilerini betimlemek amacıyla oluşturulan sorular, ikinci bölümünde araştırma ile ilgili görüşme soruları yer almaktadır.

2.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği

Araştırmaya katılanların deneyimleri ve algılarının hangi koşullarda ortaya çıktığını, konuya yükledikleri anlamları belirlemeyi amaçlayan araştırmada zengin veri elde etmek ve veri toplama sürecini iyi planlamak gerekmektedir (Saban & Ersoy, 2019). Görüşmeler, araştırmacı tarafından bizzat yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce araştırmanın konusu ve amacıyla ilgili bilgiler verilmiş ve katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Görüşme esnasında

görüşme etiğine uygun olarak katılımcının fikirlerine hiçbir müdahalede bulunulmamış, eleştiri ya da yönlendirmelerden uzak durulmuş ve katılımcının görüşleri objektif olarak forma yansıtılmıştır. Öğretmenler görüşme esnasında kamera, ses kayıt cihazı gibi yöntemleri kabul etmediği için çalışma, görüşme sırasında alınan cevapların araştırmacı tarafından formlara aktarılması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

- Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği nitel araştırmalarda tutarlılık, inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik (Maxwell, 2018) şeklinde ele alınmasının daha uygun olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada da bu kavramların gerçekleştirilmesi yönünde aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmiştir.
- Tutarlılığın sağlanabilmesi için katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış ve objektif bir şekilde etkileşimde bulunulmuştur.
- Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla belirtilmiş ve çalışmanın tüm aşamaları (veri toplama, analiz, sonuç vb.) okuyucuya ayrıntıları ile ifade edilmeye çalışılmıştır.
- Teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için ham veriler saklı tutulmuştur.
- İnandırıcılığın sağlanabilmesi için ortaya çıkan sonuçların birbirleriyle uyumlu olduğu ve bir bütünlük taşıdığı, katılımcı ifadelerinin kodlanması yoluyla belirtilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, ulaşılan bulgular birleştirilmiş ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmaların etik sorumluluğu göz önünde bulundurularak veriler toplanırken ve saklanırken her katılımcı için kod (sembol) isim kullanılmalıdır (Saban ve Ersoy, 2019). Bu sebeple katılımcılar *K1, K2, K...* gibi sembollerle ifade edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşme kayıtlarındaki cümlelerde geçen ortak ifadelerin, benzer görüşlerin ve betimlemelerin belirlenmesiyle ortak temalar oluşturulmuş ve elde edilen temalar belli çerçevelerde kategorilere ayrılarak veriler çözümlenmiştir.

2.6. Etik Kurul Beyanı

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'nun 02.04.2021 tarih ve E-60263016-050.06.04-29036 sayılı kararıyla bu çalışma etik izin onayı almıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlere beş soru sorulmuş ve bu sorular ayrıntılı betimleme ve yorumlama yapabilmek amacıyla sonda sorular yoluyla elde edilen verilerle desteklenmiştir.

3.1. Öğretmen Özerkliğinin Anlamı

Öğretmen özerkliği kavramına ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Öğretmen özerkliği kavramı sizce ne anlama gelmektedir?" sorusuna yönelik görüşler, aşağıdaki Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların "Öğretmen Özerkliği" Kavramına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f
Bağımsız Hareket Edebilme	Alan bilgisi ve deneyimlerini aktarabilme	7
	Kendi disiplinini sağlayabilme	5
	Planlamada özgür hareket edebilme	8
	Öğretim sürecinin şekillendirilmesinde özgür hareket edebilme	14
	Sınıf yönetiminde özgür hareket edebilme	5
	Müfredat seçiminde özgür hareket edebilme	5
	Materyal seçiminde özgür hareket edebilme	6
	Ölçme ve değerlendirmede özgür hareket edebilme	3
	Otoritelerin baskısına maruz kalmama	4
	Bürokrasiyi azaltmak	2
Yaratıcı Olma	Girişimcilik	4
	Okul yönetimine katkı	1
	Kalıpların dışına çıkmak	2
	Üretici olmak	2
Profesyonel Olma	Bilgi ve deneyim sahibi olmak	5
	Karar almada yetkinlik	15
	Uygulamada yetkinlik	15
	Öğrencilerin bireysel özelliklerini belirleyebilmeyi kolaylaştırmak	4
	Okul imkânlarına göre düzenlemeler yapabilme	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümü özerklik algısı ile ilgili “*Bağımsız Hareket Edebilme*” başlığı altında ifadeler kullanmıştır. Katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde açıklamışlardır:

“*Öğretmen özerkliği bir öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirirken belirli oranda özgür olmasıdır. Bir öğretmenin dersini planlayıp uygulamaya geçirme sürecinde yetkin olması, şartlara bağlı olarak öğretmenin eğitim sürecinde makul kararları alıp uygulayabilmesidir.*” (K3)

Bir başka görüş topluluğu ise “*Profesyonel Olma*” başlığı altında yoğunlaşmaktadır. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü şöyle belirtmiştir;

“*Özerklik denildiğinde yaptığım işle ilgili kararlara ve yöntemlere karar verebilmeyi, okulda yapılan işlerde ve hatta okul yönetimi sürecinde katılımımın olmasını, daha esnek ve daha özgür kararlar alabilmeyi ve kalıplara takılmamayı anlıyorum. Öğrencilere sadece kitaplarda yazılanları değil alanımda kendi edindiğim tecrübeleri de aktarabildiğim bir süreç.*” (K24)

Öğretmenlerin küçük bir kısmı ise öğretmen özerkliğini “*Yaratıcı Olma*” başlığı altında ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü şöyle belirtmiştir;

“*Bence öğretmen özerkliği, öğretmenin yaratıcılığının daha ön plana çıkmasını sağlayan, kalıplardan ve bürokratik memur zihniyetinden ayrılarak, hedef kazanımlara öğretmenin dikkatini vermesi ve yoğunlaşmasıdır.*” (K4)

Öğretmenlerin büyük bir bölümü özerklik algısını “*Bağımsız Hareket Edebilme*” ve “*Profesyonel Olma*” başlığı altında ifade etmişlerdir. Bu algıların büyük bir bölümü karar alma ve uygulama yetkinlik ayrıca sürecin şekillendirilmesinde özgür hareket edebilme olarak görülmektedir. Katılımcıların küçük bir bölümü ise “*Yaratıcı Olma*” başlığında toplanmıştır.

3.2. Öğretmen Özerkliğinin Eğitim Boyutlarındaki Özerklik Algıları

Katılımcılara “*Öğretmen özerkliği kapsamında hangi alanlarda ne kadar özerk olduğunuzu hissediyorsunuz?*” başlığı altında sorulan soruya daha ayrıntılı betimlemeler yapılabilmesi için sonda sorularla eklemeler yapılmış ve farklı boyutlardaki algı ve görüşleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Elde edilen görüş ve algılara ait sonuçlar aşağıdaki Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3*Öğretmen Özerkliğinin Eğitim Boyutlarındaki Algıları*

Kategori	Program Geliştirme		Öğretim Programının Uygulanması		Sınıf Yönetimi		Ölçme ve Değerlendirme		Ders Materyali Hazırlama			
	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f		
Özerk	Programlar hazırlanırken öğretmenlerin fikri alındığı için	2	Bireysel farklılıklara göre kendi planlarımı hazırlayabiliyorum	2	Öğrencilerle kendime özgü iletişim kurabildiğim için	6	Kendi hazırladığım değerlendirme ölçeklerini kullanabildiğim için	5	Öğrencinin ihtiyacına yönelik hazırlayabildiğim için	9		
			Programın uygulanması sürecinde kendi yöntem ve tekniklerimi kullanabiliyorum	7	Sınıf içerisinde yetki bende olduğu için	15	Süreci kendim gözlemleyebildiğim için	4	Dersin konusuna uygun olarak hazırlayabildiğim için	13		
			Uygulama sırasında kendi inisiyatifimi kullanabiliyorum	3	Kendi deneyim ve becerilerimi sınıfa aktarabildiğim için	6	Hazırladığım sınavların önem derecesini kendim belirlediğim için	1	Konuyu somutlaştırmaya fayda sağlayabildiğim için	6		
			Dersimi öğrenci özelliklerine uygun şekilde işleyebildiğim için	6	Bireysel farklılıklara uygun değerlendirmeler yapabildiğim için	1	Yöntem çeşitliliğini artırabilmeme fırsat tanıdığı için	2				
			Sınıf yönetimi stratejilerimi kendim oluşturabildiğim için	5	Kalıcı öğrenmeyi sağlayabildiğim için	2						
Kısmen Özerk	Program üzerinde sınırlı değişiklikler yapabildiğim için	5	Branşların esneklik uygunluğuna göre değişir	3	Sınıfla ilgili bazı kurallar yönetmelikle sınırlandırıldığı için	2	Merkezi sınavların dışında bireysel değerlendirmeler yapabildiğim için	3	Maddi imkânların yetersiz oluşu	3		
			Çerçeve plan belirleyebildiğim için	1	Zaman ve mekâna bağlı olarak kısmen değişiklikler yapabiliyorum	2	Kendi eğitim anlayışımı sınırlı sergileyebildiğim için	2	Okulların kademelerine bağlı olarak özerklik sınırı farklılaştığı için	1	Ders yükünün fazla olması	2
			Sınıfın durumuna göre bazı düzenlemeler yapabiliyorum	6	Öğrencilerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları farklılık gösterdiği için	2	Merkezi sınavların uygulanması özerkliği olumsuz etkilediği için	2				
			Konu sıralamasını kendi işleyişime uygun olarak değiştirebiliyorum	1	Ölçme ve değerlendirme kıstaslarına uyarak sınav hazırlayabildiğim için	6						
			Okulun imkânlarına göre bazı düzenlemeler yapabiliyorum	3								
Bireysel farklılıklara uygun bazı düzenlemeler yapabiliyorum	3											

Özerk Değil	Mevcut programın uygulanması zorunluluğu	9	Yıllık plana uygun hareket etmek zorunda olduğum için	8	Öğrenci merkezli eğitim yanlış boyutlara ulaştığından	1	Belli başlı kazanımlara bağlı olduğum için	6	Yok
	Süreçte programda değişiklikler yapılamaması	7	Müfredatın dışına çıkmadığım için	1	Öğretmenin sınıftaki birçok hareketi onaylanmadığından	1	Okul idaresi-veli baskısı gibi unsurlar müdahale ettiği için	3	
	Merkeziyetçi anlayış	8	Hedef ve kazanımlarda ekleme ve çıkarmalar yapamadığım için	6	Bireysel farklılık ve heterojen yapı fazla olduğu için	1	Sınavların yöntemi ve içeriğini belirleyemediğimden	1	3
	Öğretmene program geliştirme yetkisi verilmemesi	9	Bireysel farklılıklara yönelik düzenlemeler yapamadığım için	5	İdareciler, veli şikâyetleriyle haklarım kısıtlandığı için	1	Öğrenci becerilerinin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesi istendiği için	2	
	Öğretmenlerin programla ilgili fikirlerinin alınmaması	1	2	Tek tip eğitim anlayışı olduğu için	3	Okul imkânları yeterince müsait olmadığı için	1	Ahlaki ve erdeme dayalı davranışları ölçmeye yer verilmediği için	2
Gerek Yok*/ Bağımlı Özerklik**	Program geliştirmede öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması*	2	Fazla özerkliğin eğitim sürecine zarar vereceği için*	1			Öğretmenler hayal gücü ve becerileri ölçüsünde özerktir**	9	
	Sadece müfredatın kazanımlarının yeterli olması*	4					Öğretmenler alan bilgisi ölçüsünde özerktir**	6	
							Okul imkânları ölçüsünde özerktir**	4	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu program geliştirme boyutunda “özerk olmadığını” ifade etmiştir. Bu kategoride öne çıkan görüşlerin frekansı en fazla “Öğretmenlerin programla ilgili fikirlerinin alınmaması” (n=12) ifadesi olarak görülmektedir. Katılımcılardan birinin bu konudaki düşüncesini

“Program geliştirme boyutunda öğretmenin çok fazla etkisi olduğunu düşünmüyorum. Uzmanlar program hazırlama sürecini kendi başlarına yönetiyorlar. Bu nedenle program hazırlama konusunda öğretmen özerkliğinden bahsetmek biraz zor.” (K13) şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu öğretim programının uygulanması boyutunda “Öğretim programını uygularken özerk değilim” görüşündedir. Bu temadaki görüşlerden en fazla frekansa sahip olan görüş “Müfredatın dışına çıkamadığım için” (n=11) özerk değilim düşüncesidir ve katılımcıların biri bunu;

“Bazı kesimlerde öğrencilerin bilgi, ilgi ve ihtiyaçları farklılık gösterebilmektedir. Bu durumda merkezden hazırlanan müfredatı uygulamak öğretmenler açısından zor olabilmektedir. Öğretmenler böyle durumlarda gerekli düzenlemeleri yapabilme yetkisine sahip olmadığı için yeterince özerk değildir” (K30) ifadesiyle dile getirmektedir;

Sınıf yönetimi boyutunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “Sınıf yönetiminde özerkim” görüşünde toplandığı görülmektedir. Katılımcılardan bazıları “Sınıf içerisinde yetki bende olduğu için özerk hissediyorum” (n=15) görüşünü şu ifadesiyle anlatmıştır;

“Sınıf yönetiminde en aktif kişi sınıfta bulunan öğretmendir. Bu açıdan sınıf yönetimi boyutunda yetki bende olduğu için kendimi tamamen özerk hissediyorum.” (K9)

Ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Özerk Olmama” ortak görüşünde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin sadece önceden belirlenmiş hedef ve kazanımlara ait bilgilerinin ölçülmeye çalışıldığını düşünen öğretmenler ayrıca hangi konuda, hangi zamanda ve hangi kriterde soru soracağını genellikle öğretim planına göre belirlemesinin, merkezden hazırlanıp gönderilen programların özerkliği azaltmakta olduğundan “Sınavların yöntemi ve içeriğine kendim karar veremediğim için” (n=13) ifadesi kullanılmış ve görüşlerini;

“Ölçme ve değerlendirme konusunda pek özerk olduğumu düşünmüyorum. Çünkü ölçme ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağını büyük bir kısmını biz belirlemiyoruz. Bu konuda çok az söz sahibi olduğumu düşünüyorum.” (K12)

Özerk değilim. Önceden belirlenen zamanlarda, önceden belirlenen yöntemlerle ve önceden belirlenen esasları ölçüyoruz.” (K14) şeklinde belirtilmiştir.

Katılımcılar dersin konusunun materyalin hazırlanmasında önem teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Hangi konuya hangi materyalin uygun olacağını ve nasıl hazırlanacağını öğretmenlerin kendi tercihinin bırakılmasının faydalı olacağına değinmiş ve “Dersin konusuna uygun olarak hazırlayabildiğim için” (n=13) ifadesini kullanmıştır. Katılımcılardan biri görüşünü şu cümleyle desteklemiştir;

“Dersimle alakalı materyalleri konuya ve öğrenciye uygun olarak kendim seçiyorum. Bu konuda herhangi bir sınırlama ile karşılaşmadım. Özerk hissediyorum.” (K38)

Katılımcılar, “Öğrencinin ihtiyacına yönelik hazırlayabildiğim için” (n=9) ifadesiyle öğrencinin hangi bilgiyi nasıl öğrendiğine yönelik gözlemlerine dayanarak materyal hazırladıklarını belirtmiş, bir katılımcı durumu şöyle anlatmıştır;

“Ders materyalini genellikle o derse giren öğretmenler hazırlamaktadır. Bunu hazırlarken öğrencinin ihtiyacı ve dersin konusu göz önüne alınır. Öğretmenler bu boyutta tamamen özerktir.” (K9)

3.3. Öğretmen Özerkliğinin Eğitime Olan Etkileri

Araştırma sorularının bu bölümünde öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkilerinin farklı boyutlarda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların, öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri konusunda farklı boyutlardaki algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için katılımcılara “Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, algı ve görüşler farklı boyutlarda incelenip kategorileştirilerek aşağıdaki Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Özerkliğinin Eğitime Olan Etkileri

Kategori	Kod	f
Öğrenci	Öğrenmeyi sağlama	16
	Düşünme becerisi geliştirme	19
	Eşitliği sağlama	9
	İletişimin artması	13
	Öğrenciyi doğru yönlendirebilme	12
	Kişisel gelişime katkı sağlama	13
	Kolaylığı sağlama	18
Sınıf Yönetimi	İletişimi artırma	10
	Yetki genişliği	17
	Esnekliği sağlama	10
	Profesyonelleşmeye katkı sağlama	23
	Esnekliği sağlama	12
Öğretim Süreci	Yöntem ve teknik geliştirme	9
	Öğrenciye uygunluğu sağlama	18
	Alanda uzmanlaşabilmeye katkı sağlama	10
	Aktif öğrenmeye katkı sağlama	7
	Akademik başarıyı artırma	10
	Benlik saygısı geliştirme	5
	Olumsuz durumlar	3
Yönetime Katılma	İletişimi artırma	18
	Okul gelişimine aktif katılım sağlama	13
	Etkili okul iklimi sağlama	16
Diğer	Okul yönetimine pasif katılma	8
	Olumlu sonuçlar	5
	Özerklikle ilgili beklentiler	3

Tablo 4’te öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri “*öğrenci*” boyutunda incelendiğinde “öğrenmeyi sağlama, düşünme becerisi geliştirme, eşitliği sağlama, iletişimin artması, öğrenciyi doğru yönlendirebilme, kişisel gelişime katkı sağlama” kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenler, özerkliğin fazla olduğu sınıflarda öğrencilerin akademik başarısının artacağını düşünmektedir. Bir katılımcı bu görüşünü;

“Öğretmen ne kadar inisiyatif alırsa, öğrenci başarısının o kadar artacağına inanıyorum. Çünkü her öğrenci farklıdır ve öğrenciyi en iyi öğretmeni tanır. Yalnız şunu belirtmem gerekir ki bu söylediklerim öğrencisini düşünen, eğitimi kendine dert edinen öğretmenler için geçerlidir. Aksi takdirde öğretmen karakterine sahip olmayıp öğretmenlik mesleğini icra edenleri özerk bırakmanın sonuçları ağır olabilir.” (K12) sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcılar bireysel farklılıkların giderilmesinin eğitim sürecinin aksamadan devam etmesinin önemli bir koşulu olarak nitelendirmektedir. Bazı katılımcılar bunu;

“Öğretmen, öğrenciyi tanıma yönünden en aktif kişilerdendir. Bu yüzden eğitimle ilgili bazı konularda kendi kararlarını alabilmesi, öğrencileri pek çok yönden etkileyebilir. Özelliklerini bildiği öğrencilere yönelik kararlar alabilen öğretmenin bu konuda tecrübeli olması olumsuz etkilenmelerin önüne geçmesi açısından önemlidir.”(K9)

“Öğretmenler, öğrenciyle en çok vakit geçiren ve öğrenciyi en iyi tanıyan kişi olduğu için öğretmenin özerk olması, öğrencinin ihtiyaçlarına en uygun eğitimin yapılması hususunda büyük önem taşımaktadır.” (K23) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Katılımcılar, özerk öğretmenin öğrencinin farklı boyutlarda daha üretken olmasını sağlayacak becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılardan biri görüşünü şöyle belirtmiştir;

“Klasik okul, öğretmen, kural, norm, şekil gibi kalıpların öğretmen tarafından esnetilmesi veya farkındalığın artırılması öğrenciye de olumlu yansiyacaktır.” (K4)

Öğrencilerin ilgi, beceri ve yeteneklerini daha esnek bir ortamda doğru bir şekilde keşfedebileceğini düşünen öğretmenler, kendilerinin esnek olabilmesinin öğrencilere de bu esnek ortamı sağlayabileceğini düşünmektedir. Bunu öğrencinin yeteneklerini fark edebilmesini sağlayabilmek ifadesiyle dile getiren katılımcılardan biri görüşlerini şu cümlelerle özetlemiştir;

“Öğrenciler eskisi gibi eğitimini aldığı öğretmenden izler taşıyorlar, bunun içindir ki artık ünlü bilim adamları hocalarının isimleriyle anılmıyorlar. Yani evvelinde dövme tip insan yetiştiriyorduk şimdi fabrika malı gibi dökme tip insan yetiştiriyoruz.” (K20)

Genel durum özetlendiğinde, öğretmen özerkliğinin öğrencide oluşturacağı olumlu etkilerden bahsedilmiş, olumsuz herhangi bir etkiden bahsedilmemiştir.

Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri “sınıf yönetimi” boyutunda incelendiğinde en fazla frekansa sahip olan profesyonelleşmeyi bir katılımcı;

“Öğrencinin ilgisi ve odağı dersteki öğreneceği bilgiler olmadığında sınıf yönetimi daha güç hale gelir. Bu sebeple özerklik öğrencinin öğrenme sürecine katılmasına yardımcı olur ve sınıf yönetimine katkı sağlar.” (K24) şeklinde ifade etmektedir;

Diğer görüşler incelendiğinde katılımcılar fazla frekansa sahip olan iletişimi artırma, esnekliği sağlama ve yetki genişliği ile ilgili düşüncelerini şu ifadelerle belirtmiştir;

“Sınıf yönetimi boyutunda kendi kararlarını verebilen ve uygulayabilen öğretmen eğitim öğretimin kesintisiz şekilde devam etmesini sağlar.” (K13)

“Sınıf içerisinde gelişen durumlara göre doğru kararlar alabilmek için öğretmenlerin yetkisinin artırılması gerekiyor. Bu sayede öğretmen de genel geçer kararlar almak yerine daha özgün karar alabilir, öğrencileri daha doğru yönlendirebilir.” (K38)

Tablo 4’te öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri “öğretim süreci” boyutunda incelendiğinde; “esnekliği sağlama, yöntem ve teknik geliştirme, öğrenciye uygunluğu sağlama, alanda uzmanlaşabilmeye katkı sağlama, aktif öğrenmeye katkı sağlama, akademik başarıyı artırma, benlik saygısı geliştirme, olumsuz durumlar” başlıklarının öne çıktığı görülmektedir. En çok dile getirilen “öğrenciye uygunluğu sağlama” ile ilgili katılımcılardan birinin görüşleri şöyledir;

“Öğretmenler, öğretim süreci boyunca birçok farklı karakter, bilgi ve beceriye sahip öğrencilerle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin esnek davranabilmesi, bu öğrencilerin özelliklerini ortaya çıkarabilmek ve geliştirebilmek, farklı ürünler ortaya çıkarabilmek açısından önemli bir etken durumundadır.” (K28)

Katılımcılar, genele hitap eden programın okula ve sınıfa uyarlanabilmesi için öğretmenin süreci yönetmesinin ve bunun için yetkilendirilmesi gerektiğinin altını çizerken bir katılımcı bunu şu cümlelerle aktarmıştır;

“Ülkemizde her okul hatta aynı okul içinde aynı sınıflar bile birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Programlar ise genele hitap ediyor. Hepsini kapsayacak bir program oluşturmak

zor olacağı için öğretmenlerin süreçte daha fazla yetkilendirilmesi öğrenciler arası başarı farkını azaltabilir.” (K34)

Tablo 4’te öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri “*yönetime katılma*” boyutunda incelendiğinde; “iletişimi artırma, okul gelişimine aktif katılım sağlama, etkili okul iklimi sağlama, okul yönetimine pasif katılma” başlıklarında görüşler toplandığı görülmektedir. En fazla frekansa sahip olan görüşlerden *iletişim* ve *etkili okul iklimi* ile ilgili katılımcılar şu ifadelere yer vermiştir;

“Okul yönetimi ile ilgili alınan kararda etkisi/payı olan öğretmen o kararın uygulanması için çaba sarf edecektir bu da eğitim öğretim sürecinin kalitesini artıracaktır.” (K13)

“Her birey özerk bir şekilde idari konularda fikir sunmak, kararların alınmasına etki etmek ister. Bu anlamda öğretmene fırsat sunulması çatışmalardan doğan huzursuzluğu yok edecek ve okulda daha anlayışlı bir ortam oluşacaktır.” (K17)

Öğretmenlerin öğrenciyle en çok zaman geçiren, öğrenciyi en iyi tanıyan ve sahada en çok bulunan eğitim paydaşı olduğunu düşünen öğretmenler, bu avantajın okulun yönetilmesinde kullanılmasının olumlu olacağını belirtmektedir. Öğretmenlerden biri bu durumu şöyle anlatmıştır;

“Öğrencilerin ve eğitimin yönlendirilmesi, alınması gereken kararlar konusunda eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerle birebir iletişimde olan öğretmenlerin fikirlerinin alınması, okul yönetimlerine avantajlar sağlayacaktır.” (K30)

Tablo 4’te öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri “*diğer*” boyutlarda incelendiğinde, esnek davranabilme yetkisinin eğitimdeki niteliğin artışına, yaratıcılığının gelişmesine olanak vermesine ve olumlu okul ikliminin oluşmasına dikkat çeken öğretmenler durumu şöyle anlatmıştır;

“Kişi ne kadar özgür hissederse o kadar yaratıcı ve başarılı olabilir.” (K7)

“Öğretmenin kendini özerk hissetmesi mutlu bir çalışma ortamını bu da sağlıklı bir okul iklimi oluşmasını, sağlam bir kurum kültürü oluşmasını destekler.” (K20)

Özerklikle ilgili beklentilerle ilgili olarak özerklik sınırının belli bir seviyede olması gerektiğinin ve yeterli yetki verilerek kendi kararlarını alabilmesine teşvik edilen öğretmenlerin, bunu yaparken kaygı duymamasının önemine dikkat çeken öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Öğretmenlerin fazla özerk olması karmaşaya yol açabilir. Çünkü her öğretmenin özerkliği kendine göre yorumladığı zaman öğrenciyi ve eğitim sistemini olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden özerklik konusu belirli bir çerçeveye göre belirlenmelidir.” (K3)

“Öğretmenin kendini özerk hissetmesinin öğretmeni rahatlatacağına ve verimini artıracığına inanıyorum. Mademki eğitimin merkezinde öğretmen var, o zaman öğretmen gerektiğinde inisiyatif alırken endişe duymamalıdır.” (K12)

3.4. Öğretmen Özerkliğinin Sağlanması Konusunda Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamalar ile ilgili algı ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere, “Öğretmen özerkliğinin sağlanması konusunda yapılan uygulamaları ‘okul yönetimi, sendikalar ve diğer’ boyutlarında nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiş, görüş ve algılar kategorileştirilerek aşağıdaki Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5*Öğretmen Özerkliğinin Sağlanması Konusunda Yapılan Uygulamaların Değerlendirilmesi*

Kategori	Kod	f
Okul Yönetimi	Baskıcı okul yönetimi anlayışı	36
	Özerkliğin okul yönetimine bağlı olarak değişmesi	14
Sendikalar	Özerkliği destekleyici yönetim anlayışı	3
	Özerkliğe katkısının olmaması	2
	Sendikaların özerkliğe katkısının olmaması	21
Diğer	Sendikaların özerkliğe kısıtlı katkısının olması	7
	Kişisel gelişime katkı sağlaması	1
	Eğitim sistemindeki özerklik	1

Tablo 5'e göre öğretmenler, öğretmen özerkliği ile ilgili konularda okul yönetiminin yaptığı uygulamalarla ilgili görüşlerden en fazla frekansa sahip olan "baskıcı okul yönetimi anlayışı" ilgili olarak öğretmenlerin çoğunluğunun baskı altında çalıştırılma algısı göze çarpmaktadır. Bazı öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

"Okul yönetimleri öğretmen özerkliği konusunda çok çaba sarf etmemektedir. Hatta okul yönetimleri öğretmenlerin karar verme süreçlerini etkilemek ve kararları kendileri almak için uğraşmaktadır." (K13)

"Okul yönetimlerinde genellikle öğretmene özerklik sağlamaktan çok öğretmenin özerkliğini kısıtlama isteği vardır." (K5)

Öğretmenler "özerkliğin okul yönetimine bağlı olarak değişmesi" konusunda ise sadece belli sınırlar içerisinde ve belli başlı konularda özerkliğe izin verildiğini, yönetimlerin özerklik anlayışının okuldan okula değiştiğini düşünmekte ve özerkliğin kısmen sağlandığını ve duruma göre değişiklik gösterdiğini savunmaktadır. Okul yönetimlerinin anlayışlarına göre özerkliğin değiştiğini gösteren bir ifade şöyledir;

"Okuldan okula değişen bir durum söz konusu. Bazı okullarda öğretmenlerin fikrine danışılmadan kararlar alınırken bazı okullarda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kararlar alınmakta. Benim genel görüşüm şu ki yönetim kısmında öğretmenlerin fikirlerine başvurulmalıdır fakat son sözü yönetim aklı söylemelidir." (K12)

Öğretmenler, öğretmen özerkliği ile ilgili konularda sendikaların yaptığı uygulamalarla ilgili görüşlerini "sendikaların özerkliğe katkısının olmaması ve sendikaların özerkliğe kısıtlı katkısının olması" şeklinde iki başlıkta ifade etmiştir. Sendikaların öğretmen özerkliğine destek vermediği görüşünün bir öğretmenin ifadesi;

"Sendikalar bu konuda yeterince çalışma yapmamıştır. Öğretmeni destekleyecek çalışmalar arasında esneklik konusu yer edinebilmelidir." (K28) şeklindedir.

Öğretmenlerin az bir bölümü ise sendikaların öğretmenlere kısıtlı destek olduklarını düşünmektedir. Buna göre öğretmenler sendikaların kısıtlı destek verebilmesinin sebebini kendilerinin de sınırlı bir yetkiye sahip olmasına bağlamıştır. Bazı katılımcılar bu görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Sendikalar bu konuda bir şeyler yapıyormuş gibi görünseler de ülkemizde eğitim sendikalarının etkisi ve yetkisi zaten sınırlıdır hatta duruma göre etkisizdir." (K4)

"Sendikaların öğretmenlerin sorunlarını belki biraz önemseydiğini, yardımcı olmaya çalıştığı bazı konuların olduğunu söyleyebiliriz." (K34)

Konu ile ilgili boyutların dışında bir öğretmen kişisel gelişimini tamamlamış öğretmenlerin özerkliğe daha açık olduğu ve bir öğretmen ise eğitim sisteminin öğretmen merkezli olmasıyla özerkliğin daha kolay sağlanabileceği görüşünü;

“Benim için öğretmen özerkliğinde bahsi geçen konulardan daha da önemlisi öğretmenin kişisel gelişim düzeyidir. Şuna inanıyorum ki bizler kendimizi geliştirmedeğimiz sürece sistemlerin değişmesi pek bir anlam ifade etmeyecektir.”(K12)

“Özerklik konusunda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bana göre eskiden olduğu gibi öğretmen ağırlıklı bir anlayış olmalıdır.”(K15) ifadesiyle belirtmiştir.

3.5. Öğretmen Özerkliğinin Sağlanabilmesi İçin Eğitim Çalışanlarına Düşen Sorumluluklar

Araştırmada öğretmenlere, özerkliğin sağlanabilmesi için eğitim çalışanlarına düşen sorumluluklar sorulmuştur. Bu soru öğretmenlerin özerk olmayışlarına ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak, sorulmaya gerek duyulan soru olarak araştırmacı rolü bağlamında eklenmiştir. Konu ile ilgili alınan görüşler kategorize edilerek aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Özerkliğinin Sağlanabilmesi İçin Eğitim Çalışanlarına Düşen Sorumluluklar

Kategori	Kod	f
Öğretmen	Eğitim sürecini düzenleme	9
	Aktif katılım sağlama	23
	Gelişimine katkı sağlama	31
	Etkileşimi artırma	19
Okul Yönetimi	Demokratik yönetim anlayışı	67
	Olumlu okul kültürü	15
	Olumlu okul iklimi	12

Tablo 6’ya göre öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi için öğretmene düşen görevler konusunda en çok ifade edilen gelişime katkı sağlama konusunda öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlayacak uygulamalara katılması, alan bilgilerini geliştirmesi ve mesleki çalışmalara katılması gerektiği;

“Öğretmenlerin yapacağı önemli işlerin en başında mesleki bilgisini artırmaları geliyor. Bilgisine güvenen öğretmen eğitime katkı sağlayacak işler ortaya koyacaktır.” (K10)

“Öğretmenler kendilerini geliştirecek seminer, kurs vb. gibi çalışmalara katılmalıdır. Kendini geliştiren öğretmen eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirirken yeni yöntemler, teknikler uygulayacağı için daha özerk olmuş olacaktır.” (K3) ifadeleriyle belirtilmiştir.

Öğretmenlerin özerk olabilmenin bir koşulu olarak aktif ve olumlu iletişimde olması gerektiğinin altını çizen katılımcılardan biri bu görüşü şöyle ifade etmektedir:

“Öğrenme-öğretme sürecini tasarlamada, etkili öğretim sunabilmesini sağlamada, değerlendirmede yeterli, güçlü yönetim ve iletişim becerisine sahip nitelikli öğretmenlerin işbirliği içinde olması ve bu konuda istikrar göstermesi gerekir.” (K25)

Öğretmen özerkliğinin sağlanması için okul yönetimine düşen görevlerde ise en fazla görüşe sahip olan demokratik yönetim anlayışıyla ilgili olarak okul yönetimlerinin öğretmenlerin fikirlerine önem vermesi, öğretmeni kendi kararlarını almasına teşvik etmesi ve öğretmene yönetimde söz hakkı vermesi gerektiği ile ilgili bir görüş;

“Öğretmen eğitim öğretim sürecinin her aşamasında olmalıdır bu şekilde süreç daha kaliteli ve işlevsel olacaktır. Yöneticilerin, öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ve ders

uygulamalarına çok fazla müdahil olmaması ve öğretmenlerin görüş bildirmeleri özerkliğini desteklemesinin okul ortamının ve iklimin olumlu etkilenmesine büyük bir etkisinin olacağını farkında olması önemlidir.” (K13) şeklinde ifade edilmiştir.

“Olumlu Okul Kültürü” ve “Olumlu Okul İklimi” başlığında toplanan ifadeler öğretmenin ihtiyacı olan imkânların sağlanması, öğretmene esnek eğitim ortamı sağlanması, öğretmene güvenerek gerekli yetkinin verilmesi ve süreci esnetebilmesine olanak sağlanması, okulda güven ortamı sağlanması, iletişimi süreç boyunca sürdürmesi ile ilgilidir. Bu görüşlerden biri;

“Okul yönetimi öncelikle karşılıklı güven kültürünü oluşturmalı ve öğretmenleri standartlaştırılmış müfredat, ders kitapları gibi unsurlarla öğretmenleri zaman ve efor kaybına uğratmamalıdır. Kendisi de bunlarla boğuşarak enerjisini tüketmemelidir.” (K8) ifadesiyle açıklamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlere, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini nasıl algıladıkları, bu konu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler öğretmen özerkliğini en fazla “profesyonel olma” başlığı altında ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre özerklik algısı “uygulamada ve karar almada yetkinlik” olarak algılanmaktadır. Öztürk (2011), çalışmasında öğretmen özerkliğini “planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararlar almada yetkinlik ve özgürlük alanı” olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin özerkliğe bakış açısı ve algıları genel olarak incelendiğinde öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde ve öncesinde bazı planlamaları kendilerinin yapabilmesi yetkisine sahip olmasının eğitimdeki niteliğin artıracaklarını düşünmektedir. Benzer şekilde Üzüm ve Karlı (2013), özerkliğin dayanışma, uzlaşma, teşvik ve katılımın birleşimi olduğunu ifade etmektedir. Özasan (2015) da çalışmasında öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamak için yaptırım uygulayabilmesi, gerektiğinde sınıf tekrarı yaptırabilme yetkisine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Yorulmaz, Çolak, Çiçek-Sağlam, (2018) ve Karabacak da (2014) bu bulguları destekleyen çalışmalar yapmışlardır. Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018) yapılan çalışmada öğretmen özerkliğinin, öğretmenin kendisini özgür hissetme, sınıf ve okulla ilgili kararlara dâhil olabilmek, öğrenciye göre düzenlemeler yapabilme ve akademik başarıya katkı sağlama, zümreler arasında işbirliği sağlayabilme, alan bilgisine sahip olma özellikleriyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Uğurlu ve Qahramanova'nın (2016) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmanın diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenler program geliştirme boyutunda, programların hazırlanması sırasında öğretmenlerin fikirlerinin alınmadığı yönünde bir görüşe sahip olduklarından genellikle özerk hissetmediklerini belirtmişlerdir. Merkezîyetçi anlayışla hazırlanan programların tüm kesimlerde uygulanması zorunluluğu, program üzerinde çevre ve bireysel farklılıklara göre düzenlemeler yapılamaması öğretmenlerin özerk hissetmeme sebeplerinden bazılarıdır. Bu konuda Yüksel (1998) programların il merkezli hatta okula dayalı olarak geliştirilmesi gerektiğini, eğitim çalışanlarının bu konuda iyi yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öztürk (2012) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin programa olan katkısının sınırlı olduğunu, öğretmenlerin programı öğrenciye uygun şekilde düzenleme serbestliğinin sağlanmadığını, denetimlerde de sürecin öğrenciye değil plana uygunluğunun gözetildiğini ifade etmiştir. Benzer sonuçlara Öztürk'ün (2011) çalışmasında da rastlamak mümkündür.

Öğretim programını uygulama boyutunda görüşleri alınan öğretmenler müfredatın dışına çıkmadığı ve yıllık planı uygulamak zorunda olduğu, bireysel farklılıklara yönelik hedef ve kazanımlarda değişiklikler yapamadığı için genellikle kendilerini özerk hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bireysel farklılıklara, okulun imkânlarına, sınıfın durumuna, zaman ve mekâna göre bazı değişiklikler yapabildiğini, bu yüzden kısmen özerk hissettiğini ifade etmişlerdir. Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2017) ve Canbolat (2020)

öğretmenlerin en çok öğretim programını uygularken özerk davrandığını ve öğretmenlerin sınırlandırılmış yetkilerine rağmen gerekli durumlarda sorumluluk alıp programda düzenlemeler yaptığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise süreçte kendi yöntem ve tekniklerini uygulayabildiğini, kendi inisiyatifine göre hareket edebildiğini, bireysel farklılıklara uygun düzenlemeler yapabildiğini ifade ederek bu boyutta özerk hissettiğini belirtmiştir.

Sınıf yönetimi boyutunda öğretmen özerkliğine dair görüşler, öğretmenlerin bu konuda genellikle özerk hissettiği yönünde toplanmaktadır. Öğretmenler sınıf içerisinde yetkili olduğunu düşünmektedir. Bu algının oluşma sebepleri; öğretmenlerin kendi deneyim ve becerilerini sınıf içerisinde rahatça aktarabilmeleri, öğrencilerle kendilerine özgü iletişim kurabilmeleri, kendi stratejilerini uygulayabilmeleri ve dersini öğrenci özelliklerine uygun olarak işleyebilmeleri olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin az bir bölümü sınıf içerisindeki davranışlarının yönetmeliklerle sınırlandırıldığını düşündüğü için kısmen özerk hissetmekteyken az bir kısmı ise veli ve okul idaresinin baskısı, öğretmen şikâyetlerinin olması, sınıf içerisinde olan birçok davranışın olumsuz değerlendirilmesi gibi sebeplerle kendini özerk hissetmemektedir.

Ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin çoğunluğu sınav kriterlerinin merkezden belirlendiğini, önceden belirlenmiş olan hedef ve davranışları ölçmenin ötesine gidilemediğini, belli başlı kazanımları ölçmenin ötesinde ahlaki ve erdeme dayalı değerleri ölçemediklerini, sınav zamanını ve içeriğini belli kurallara uyarak hazırlamak zorunda olduklarını, sınav sistemine bağlı kalarak birçok beceriyi çoktan seçmeli testlerle belirlemek zorunda kaldıklarını, veli ve idare baskısı gibi unsurların müdahale ettiğini düşündüklerinden kendilerini özerk hissetmediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise her ne kadar merkezden belirlenmiş olsa da kendi sınavlarını kendileri hazırlayabildiği için ve merkezi sınavların dışında bireysel değerlendirmeler yapabildiği için kısmen özerk hissetmektedir. Öğretmenlerin az bir bölümü ise süreci kendilerinin gözlemleyebilmesi, soruları önem derecelerini kendilerinin belirleyerek hazırlayabilmesi gibi sebeplerle özerk hissetmektedir.

Ders materyali hazırlama boyutunda öğretmenlerin birçoğunun özerk hissettikleri yönünde görüş belirttikleri gözlenmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak ve konuya uygun şekilde rahatça materyal hazırlayabildiklerini, yöntem çeşitliliğini artırabildiklerini ve bu sayede konuyu somutlaştırarak daha kalıcı öğrenme sağlayabildiklerini ifade etmektedir. Öztürk (2012) bu konuda benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmenlere materyal seçimi konusunda geniş bir serbestlik alanının bırakıldığını ve öğretmenlerin kendi karar ve seçimlerini derse yansıttıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin diğer bir çoğunluğu ise materyal geliştirme özerkliğinin öğretmenin hayal gücü ve becerisine bağlı olarak artıp azalacağı görüşündedir. Materyal geliştirme boyutunda kendini özerk hissetmeyen öğretmen bulunmamaktadır.

Öğretmen özerkliğinin eğitime olan etkileri öğrenci boyutunda incelendiğinde alınan görüşlerin çoğunluğu öğrencilerde yaratıcılığın artması, öğrencilerdeki bireysel farklılıklara uygun eğitime fırsat tanınması, öğrencinin kişisel ve akademik başarısına katkı sağlaması, öğrenci-öğretmen iletişimine olumlu etkisi, öğrencinin yeteneklerine uygun olarak doğru şekilde yönlendirilebilmesi, öğrencinin yeteneklerini fark etmesi açısından öğrenciye avantaj sağladığı şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği benzer çalışmada özerk öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Ayrıl vd.,2014; Calp & Bacanlı,2016). Benzer şekilde, öğretmenlerin öğrencileri güdüleyerek öğrenme sürecini olumlu etkilediği (Stefanou & ark.,2004, Akt.Oğuz,2013) araştırmalarda ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları literatürde yer alan öğrenci özerkliği ile ilgili çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin sınıf yönetimine etkilerine dair görüşleri, özerk öğretmenin sınıf içerisinde rolünün artacağından sınıf yönetiminin daha kolaylaşacağı, sınıf içerisindeki disiplinsizliklerin önüne geçeceği, sınıf içerisinde etkileşimin artacağı, bireysel

farklılıklara uygun şekilde sınıf yönetiminde düzenlemeler yapabileceği, sınıfa doğru bir şekilde rehberlik edebileceği, yeniliklere imkân sağlayarak öğrenci ve konuya uygun olarak yeni yöntem-teknikler geliştirebileceği ve bunlar sayesinde eğitimde niteliğin artacağı yönünde olmuştur. Benzer şekilde Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018), öğretmenlerin sınıfı yönetirken müdahaleci bir yönetim tutumu yerine öğrenciye dayalı olarak düzenlemeler yapabilmesinin sağlanması için gerekli özerkliğin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Katılımcılar özerk öğretmenin öğretim sürecinde öğrencinin hazırbulunuşluğuna yönelik düzenlemeler yapabilmesine olanak sağlaması ve bu sayede eğitimde başarının artacağı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler süreç içerisinde özerk olduklarında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin fark edilmesinde etkin rol oynayacağını ve öğrencilere doğru yöntem-tekniklerle eğitim verebileceğini düşünmektedir. Süreci yönetme yetkisi elinde olan bir öğretmen öğrencileriyle iletişimini artırabilecek, çevresel ve bireysel farklılıklara yönelik olarak müfredatın işlenmesinde esneklikler yapabilecek, tecrübelerini sürece aktarabilecektir. Çolak ve Altinkurt (2017), ders içeriğinin belirlenmesinde öğretmenlerin fikrinin alınmamasına rağmen en fazla özerklik davranışını süreç içerisinde göstererek sürecin şekillendirilmesinde aktif rol aldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Kılınç, Bozkurt ve İlhan (2018) yaptıkları araştırmada öğretmen özerkliğinin bireyselleştirilmiş öğretime katkı sağladığını, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem-teknikler kullanarak süreci daha öğrenci merkezli hale getirebilmesine ve öğrenci motivasyonunun artırılmasına olanak sağladığını ifade etmektedir. Üzüm ve Karslı da (2013) çalışmalarında öğretmen özerkliğinin geliştirilmesini, planlama, karar alma ve süreç içerisinde öğretmene yetki verilmesi ve serbestlik sağlanması gerektiğini belirtirken benzer olarak Andersen (1987) çalışmasında öğretmenlerin süreç içerisinde uzmanlık, kıdem ve başarısına doğru orantılı olarak özerklik yetkisinin de artması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenler, yönetime katılmanın ve okulla ilgili kararlarda rol almanın eğitime etkileri konusunda öğrenciyi birebir tanımanın yönetimle ilgili alınan kararlarda avantaj sağlayacağını belirtmişlerdir. Yönetimle ilgili kararlara katılan öğretmenlerin daha üretken olacağını, sorunların çözümünde daha aktif rol alabileceğini, alınan kararların daha fazla benimsenerek uygulamada daha başarılı olacağını düşünmektedir. Öğretmenler, tüm bunların sonucu olarak yönetim sürecine dâhil olarak daha ılımlı bir okul iklimi oluşturmanın, okulun gelişimini destekleyeceğini ifade etmektedir. Öztürk (2011) özerkliğin sadece eğitim-öğretimle ilgili değil, çalışma ortamı ve okul yönetimiyle ilgili alanları da kapsadığını belirterek benzer bir görüş ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra bir kısım öğretmen, öğretmen katılımının yönetime destek olabileceğini ancak okul yönetimlerinin buna izin vermediğini, öğretmenlerin söz hakkı bulunmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin, okulla ilgili kararları okul yönetimi ile birlikte almasının okul sorunlarının çözümünde öğretmenlerin umursamaz davranışlar sergilemesinin önüne geçeceğini ifade eden Çolak ve Altinkurt (2017), bu sayede daha açık bir okul ikliminin oluşabileceğini belirtmektedir. Benzer bir çalışmada Kılınç, Bozkurt ve İlhan da (2018) öğretmenlerin yönetim kararları konusunda rol almalarını özerkliğin bir gereği olarak görmektedir. Okul ile ilgili kararlarda öğretmenlerin söz hakkının eğitim kalitesini olumlu etkilediğini belirten Uğurlu ve Qahramanova (2016), okulların bürokratik yapısının ve yasal düzenlemelerin katılımın sınırlandırılmasına yol açabildiğini ifade etmiş, bu engellerin giderilmesini önermiştir.

Konuyla ilgili belirtilen diğer ifadelerde birer katılımcı, özerklik sağlanırken bunun belli sınırları aşmaması, karar alırken öğretmenlerin endişe duymaması, sürecin tamamen öğretmen tarafından yönetilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmen özerkliğine yönelik yapılan uygulamaları okul yönetiminde değerlendiren katılımcıların birçoğu okul yönetimlerinin baskıcı bir sistemle yürütüldüğünü ve öğretmenlerin özerkliğini kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşünmektedir. Okulla ilgili kararların alınmasında öğretmenlere söz hakkı verilmediğini, verilse bile son sözün yine okul yönetimi

tarafından söylendiğini belirten öğretmenler, okul yöneticilerinin katı kuralcı ve baskıcı anlayıştan uzak durması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bu durumun okuldan okula, değişiklik göstereceğini düşünmektedir. Friedman da (1999) çalışmasında okul kimliği oluşturma özzerkliği etkilediğini ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin okul ve sınıfla ilgili kararlara katılmasının öğretmen özzerkliğini destekleyeceğini ifade etmektedir (Çolak & Altınkurt, 2017; Kılınç, Bozkurt & İlhan, 2018).

Sendikaların, öğretmen özzerkliğine yönelik uygulamalarını değerlendiren öğretmenler, sendikaların öğretmen özzerkliğini destekleyici hiçbir çalışmasının olmadığını düşünmekte hatta sendikaların öğretmenlerin birçok konuda isteklerini karşılamadığını, çalışmalarının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerden birkaç tanesi ise sendikaların kısıtlı da olsa destek sağlamaya çalıştığını düşünürken az bir kısmı bu konuda fikir belirtmemiştir.

Öğretmenler, öğretmen özzerkliği ile ilgili uygulamalara belirtilen boyutların dışında bir katılımcı öğretmenlerin kişisel gelişimini tamamlamış olmaları gerektiğini, bir katılımcı ise özzerklik için öğretmen merkezli eğitime geri dönülmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir.

Katılımcılar, öğretmen özzerkliğinin sağlanması konusunda üzerine düşen görev ve sorumlulukları gelişim ve iletişim konularında toplamıştır. Öğretmenler, özzerkliğin sağlanması için kişisel gelişimini ve alan bilgilerini artırmalarını, bununla ilgili çalışmalara katılarak gelişim sağlamaları gerektiğini düşünmektedir. Benzer araştırmalara göre öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişiminin artmasının öğretimde özzerkliğe de katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmış olması çalışma sonuçlarının benzerliğini göstermektedir (Karabacak, 2018; Kılınç, Bozkurt & İlhan, 2018).

Katılımcılar özzerkliğe fayda sağlamanın diğer yollarının da süreç içerisinde sorunların yardımlaşma, olumlu aktif iletişim ve işbirliği içinde çözülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kılınç, Bozkurt ve İlhan da (2018) çalışmasında öğretmen işbirliğinin özzerkliği artıracığı sonucuna yer vererek benzer ifadeler kullanmıştır. Ayrıca Çetin ve Özalp da (2019) öğretmen liderliği için sosyal ve kültürel gelişmenin destekleneceği hizmet içi eğitimlerin planlanması ve iletişimin güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Mevcut araştırma ve benzer araştırmaların ortak algısının, öğretmen özzerkliğinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini tamamlamaları ve bunun için gerekli çalışmalara katılmaları, bilgilerini güncel tutmaları gerektiği olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenler, öğretmen özzerkliğinin sağlanabilmesi için okul yönetimine düşen sorumluluklar konusunda okul yönetimlerinin öğretmenlerin görüşlerine değer vermeleri, öğretmenleri okulla ilgili kararlara dâhil etmeleri, özzerklik konusunda desteklemeleri ve öğretmenlerle okul yönetiminin ortak hareket etmeleri gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Baskıdan uzak duran, liyakatli, yönetim kabiliyeti gelişmiş ve çağın yönetim anlayışını takip eden yönetimlerin öğretmenleri özzerkliğe daha fazla teşvik edeceğini düşünen öğretmenler, ayrıca yöneticilerin demokratik ve adil olmasını istemektedir. Güvenç (2011) de çalışmasında yöneticilerin, öğretmen özzerkliğini desteklemeleri ve öğretmenleri bu konuda cesaretlendirmeleri, ayrıca özzerkliği destekleyici bir okul ortamı oluşturmaları gerektiği görüşündedir. Benzer olarak okul müdürlerinin davranış şekillerinin öğretmenlerin verimi ve başarısı üzerinde etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Uğurlu & Qahramanova, 2016). Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle şu öneriler geliştirilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığının Eğitim Politikaları Kapsamında;

- Öğretmenler, programlar hazırlanırken programı uygulayanlar olarak kendilerinin de görüşlerinin alınmasını ve sahada yaşanan durumları yetkililerle paylaşmayı istemektedir. Eğitim-öğretimin planlanması aşamasında eğitimcilerin ve öğretmenlerin görüşleri de

alınmalı, program geliştirme sürecine okullarda görev yapan zümreler aktif şekilde katılmalı ve çözüm önerilerine birlikte karar verilmelidir.

- Öğretmenler, yapılandırıcı eğitimi tam anlamıyla uygulayabilmenin rahat ve esnek bir öğretim süreciyle mümkün olabileceğini düşünmektedir. Öğrenci merkezli eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için öğretmene öğretimi planlamada, süreçte, ölçme ve değerlendirmede, yöntem ve tekniğin seçiminde esneklik sağlanmalı, öğrenciye göre düzenlemeler yapabilmesi için öğretmene yetki ve serbestlik alanı sağlanmalıdır.
- Öğretmenler her bölgenin, her okulun ve her öğrencinin birbirinden farklı olduğunu ve öğrenciye göre değil merkezi programın gereklerine göre eğitim vermek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Buna göre yıllık planların ay ve haftalara göre belirlenmesinden ziyade, öğrencinin ihtiyaç ve hazırbulunuşluğuna uygun olarak değiştirilebilir olmasına imkân tanınmalı, öğretim süreci içerisinde çevresel ve bireysel farklılıklara uygun olarak yeniden düzenlenebilmesi için müfredat anlayışı yumuşatılmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerinin çevre, akademik hazırbulunuşluluk, yetenek, imkân ve beklentilerine uygun olarak süreçte kullanacağı kitapları kendilerinin belirlemesinin daha uygun olabileceğini düşünmektedir. Bu durumda öğretmenler süreç içerisinde kullanacakları ders kitaplarını ve kaynakları kendileri belirleyebilmelidir.
- Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin eğitimi ilgilendiren her konuda karşımıza çıkmasına rağmen bu yönde yeterince destek alamadıklarını, hareket alanlarının kısıtlı olduğunu ifade etmektedir. Eğitime bakış açısındaki değişimlerle birlikte; öğretmenlerin eğitime katkıda bulunabilmeleri, üretici olabilmeleri ve özerk davranabilmeleri için öğretmenler, okul yönetimi ve eğitim paydaşları tarafından teşvik edilmelidir.

Okul Yönetimleri Kapsamında;

- Okulu ilgilendiren kararlar öğretmenlerin de katkısıyla daha benimsenebilir ve uygulanabilir hale gelmektedir. Bu yüzden okulla ilgili kararlar öğretmenlerin de görüş ve önerileri ile ortaklaşa alınmalıdır.
- Okul yönetimleri öğretmenler arasında ayırım yapmadan ve öğretmenlerle olumlu iletişim sağlayarak oluşturdukları okul ortamında daha etkili sonuçlar elde edebilmektedir. Bu sebeple okul yönetimleri ile öğretmenler arasında iletişim açık şekilde sağlanmalı, demokratik ve adil bir ortam oluşturulmalıdır.
- Öğretmenler ılımlı okul iklimine sahip, olumlu iletişimin olduğu ortamlarda daha özverili ve daha üretken çalışabildiklerini ifade etmektedir. Okul iklimi, öğretmenlerin kısıtlama ve baskılara maruz kalmadan mesleklerini icra edebilecekleri, takım çalışmaları ile ortaklaşa hedefler oluşturabilecekleri, eğitimde niteliğin artmasını sağlayacak düzenlemeler yapabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
- Günümüz kurum ve kuruluşlarında olduğu gibi okullarımızda da çağdaş yönetim anlayışına sahip okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim personeliyle iyi iletişim kurabilen okul yöneticileri eğitim liderliği ile ilgili gelişmeleri takip ederek başarıyı artırabilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerine liderlik ve iletişim becerileri ile ilgili seminerler verilerek çağdaş yönetim anlayışına teşvik edilmelidir.

Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Hizmetleri Kapsamında;

- Öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışına uygun gelişmeleri takip etmesi, bununla ilgili eğitimlere katılması öğretim sürecini olumlu etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlere mesleki ve kişisel gelişimini artırabilecekleri, ihtiyaçlarına yönelik ve ilgi alanlarına göre seminer ve kurslar düzenlenerek hizmet içi eğitimler sağlanmalıdır.
- Öğretmenler öğretim süreci içerisinde öğrenciye ve çevreye uygun olarak düzenlemeler yapma yetkisine ve müfredatta esnekliğe sahip olmak istemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, eğitim sürecinde hareket alanı genişletilmeli, kendi kararlarını verebilmesi yönünde öğretmen eğitiminde niteliği artırıcı programlar düzenlenmeli ve bunları endişe

taşımadan uygulayabilmesi için öğretmenler yasa ve yönetmeliklerle koruma altına alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 207-218.
- Bogotch I. & Shields C.M. (Ed.) (2014). *International Handbook of Educational Leadership Social (in) Justice*, Springer.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Calp, Ş. & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 300-317.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 141-171.
- Connell, R. (2013) The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences, *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112.
- Çetin, M. & Özalp, U. (2019). Meslek Lisesi Öğretmen Öğretmenliği ve Öğretmen Liderliğinin İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,
- Çolak, İ. & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Eren Deniz, E. (2013). Summerhill Özgürlük okulunun kamusal eğitime sağlayacağı katkılar üzerine bir deneme. (der., Nejla Kurul, Tuğba Öztürk, İhsan Metinnam) Kamusal Eğitim, (s.241-252), Siyasal Kitabevi.
- Eroğlu, M., Özbek, R. & Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin milli eğitim şurası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6, 12.
- Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (1), 58-76.

- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Güvenç, E. & Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algıları. *Education Sciences*, 9(3), 311-320.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Karabacak, M. S. (2014). Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Ankara Üniversitesi
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı, etkileşimli bir yaklaşım*. (Ed. Çevikbaş, M.) Nobel yayınları.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2003). *Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf>
- Moomaw, W. E. (2005). Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale.[Unpublished master's thesis], University of West Florida.
- Moomaw, W. & Pearson, C. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51
- Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25- 39
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pearson, L. C., ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı yayıncılık.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. In *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia (CD-ROM)*, University of Edinburgh, Edinburgh: IALS
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
- Şentürken, C. & Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3260-3283.

- Uğurlu, Z. & Qahramanova, K. (2016). Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemlerinde öğretmen özerkliğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2).
- Üzüm, P. & Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 79-94.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. & Sağlam, A. Ç. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97-112.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(16), 513-525.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1544-1552.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teacher autonomy is a concept that has been extensively studied in European countries. Anderson (1987), Friedman (1999), Ingersoll (2007), Little (1995), Moomaw (2005), Moomaw and Pearson (2006), Pearson and Hall (1993), Smith (2003), and Webb (2002) can be cited as examples of researchers who have contributed to these studies. However, Şentürken (2018) states that research in this field is limited in our country.

When examining the literature in Turkey, various studies on autonomy can be found. Studies related to teacher autonomy include Canbolat (2020), Çolak (2016), Güvenç (2011), Güvenç and Güvenç (2014), Kılınc, Bozkurt, and İlhan (2018), Özaslan (2015), Öztürk (2011), Öztürk (2012), Uğurlu and Qahramanova (2016), and Üzüm and Karslı (2013). In addition to studies investigating teacher autonomy, there are also organizational topics examined in relation to teacher autonomy, such as school climate, student achievement, job satisfaction, self-efficacy, etc., which are present in the literature.

Due to the limited number of studies on the mentioned topic, the aim of this study is to contribute to the literature in the field. From this perspective, it is necessary to examine teachers' opinions on professional autonomy and determine their perceptions.

The aim of the study is to reveal the views of teachers working in schools in Sivas province regarding teacher autonomy. In line with this aim, the sub-objectives are as follows: i) to uncover teachers' views on "teacher autonomy"; ii) to reveal teachers' opinions on the extent of their autonomy in various areas within their profession (such as curriculum development, curriculum implementation, classroom management, assessment and evaluation, and lesson material preparation dimensions); iii) to elicit teachers' views on the effects of professional autonomy on education (in terms of student, classroom management, instructional process, participation in decision-making, and other dimensions); iv) to uncover evaluations of the practices in ensuring teacher autonomy (related to school administration, teacher unions, etc.) (in terms of school

administration and teacher unions); v) to reveal suggestions regarding the responsibilities of educational staff in ensuring teacher autonomy (in terms of teachers and school administration).

Method

The study has been designed using a qualitative research model. The phenomenological approach is described as a method that reveals how individuals make sense of their experiences based on their own explanations (Yıldırım & Şimşek, 2008). Due to the need for an in-depth exploration of a phenomenon that exists in contemporary life, the study was conducted using the qualitative research design of phenomenology. The participating teachers are represented by codes such as K1, K2, K3, and so on. Of the participating teachers, 50% are male and 50% are female. Regarding their teaching levels, 20% of the teachers work in primary schools, 52.5% in middle schools, and 27.5% in high schools. Among the participants, 12.5% are classroom teachers, and 87.5% are subject teachers. When examining the teachers' years of service, it is observed that 30% have 1-5 years of experience, 52.5% have 6-10 years, 12.5% have 11-15 years, and 5% have 16-20 years. Additionally, 72.5% of the participants hold a bachelor's degree, while 27.5% have a postgraduate degree. In this study, a semi-structured questionnaire was used as the data collection tool for qualitative data. When creating the research questionnaire, relevant literature was reviewed, and a question pool was developed to address the research objectives and shed light on different dimensions of the topic. The data obtained from interviews were analyzed separately, the findings were integrated, and evaluated through content analysis.

Results and Discussion

The majority of teachers have used expressions under the category of "Being able to act independently" and "Being Professional" in relation to their perception of teacher autonomy. The teachers express that they are "not autonomous" in the curriculum development dimension. The most prominent view in this category is the statement "Teachers' input regarding the curriculum is not considered" (n=12). When examining the effects of teacher autonomy on education in the "student" dimension, it is observed that the codes of "ensuring learning, developing critical thinking skills, ensuring equality, increasing communication, guiding students correctly, contributing to personal development" are prominent. Teachers believe that in classrooms with more autonomy, students' academic achievement will increase. Teachers' views on the practices carried out regarding teacher autonomy in the dimensions of "school administration, unions, and others" are categorized. Regarding the responsibilities of teachers in achieving teacher autonomy, the most frequently mentioned duty is contributing to their own professional development. Teachers are expected to engage in practices that enhance their personal growth, such as participating in professional development activities, improving their subject knowledge, and attending relevant workshops and seminars. Although teacher autonomy arises in various aspects related to education, teachers express that they do not receive sufficient support in this regard and that their room for maneuver is limited. With changes in the perspective on education, teachers should be encouraged by school management and education stakeholders to contribute to education, be productive, and act autonomously.

Suriyeli Kampında Çalışan Sınıf Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Yolları

Problems Encountered by Classroom Teachers Working in a Syrian Camp and Solutions

Aytekin Karbeyaz¹, Vural Aksoylu²

¹Sorumlu Yazar, Dr., Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, aytekinarbeyaz@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-1483-5581>)

²Okul Müdürü, Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü, vuralaksoylu@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0002-3262-1189>)

Geliş Tarihi: 29.09.2023

Kabul Tarihi: 20.02.2024

ÖZ

Bu çalışmada amaç; Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yollarını araştırmaktır. Araştırma durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini kriter örnekleme seçme yöntemine göre belirlenen 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler NVivo bilgisayar paket programı aracılığı ile içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda karşılaşılan sorunlar olarak; Suriyeli öğrencilerin Türkçe'yi yeterince bilmediği, öğrencilerin içinde bulunduğu topluma uyum sağlamada zorluklar çektiği, temizlik alışkanlığının yetersiz olduğu, velilerin okula ilgisiz olduğu, Türkçe öğrenmek istemediği, okulun fiziki şartlarının yetersiz olduğu, öğretim programının ağır ve öğrenciler için fazla olduğu, okulda çalışan personelin yetersiz olduğu bulunmuştur. Sorunlara yönelik çözümler olarak; dil öğrenmek için Türkçe ağırlıklı aktivitelerin yapılması gerektiği, öğrencilere temizlik ve iyi davranış konusunda örnek olunması gerektiği, veliler ile okulda ya da okul dışında ortak aktivitelerin yapılması gerektiği, fiziki şartlar açısından okulların konteyner binalar değil elverişli binaların yapılmasının birçok sorunun ortadan kaldırmasını sağlayabileceği, öğretim programının az ve sade hazırlanması gerektiği, okulda çalıştırılacak personel sayısının artırılmasının iyi olacağı ileri sürülmüştür. Elde edilen bulgular çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, kamp, ilkokul, sınıf öğretmeni, sorunlar, çözümler.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the problems faced by classroom teachers working in Syrian camps and their solutions. The research was designed according to a case study. The sample of the study consisted of 15 classroom teachers determined according to the criterion sampling method. The data were collected through structured interview form developed by the researchers. The data obtained were analyzed by content analysis method through NVivo 9.0 computer package program. As a result of the analysis, it was found that Syrian students do not know Turkish sufficiently, students have difficulties in adapting to the society they are in, cleaning habits are inadequate, parents are not interested in the school, they do not want to learn Turkish, the physical conditions of the school are inadequate, the curriculum is heavy and too much for students, and the staff working at the school is inadequate. As solutions to the problems, it was suggested that Turkish-oriented activities should be carried out to learn the language,

students should be set an example in terms of cleanliness and good behavior, joint activities should be carried out with parents at school or outside the school, in terms of physical conditions, the construction of schools in suitable buildings rather than container buildings can eliminate many problems, the curriculum should be prepared in a simple and concise manner, and it would be good to increase the number of personnel to be employed at the school. Various suggestions were made within the framework of the findings obtained.

Keywords: Syrian students, camp, primary school, classroom teacher, problems, solutions.

GİRİŞ

Suriye’de iç savaşının başlamasıyla birlikte milyonlarca insan vatanlarını terk etmek zorunda kalmıştır. 2011 yılında patlak veren Arap Baharı sonucunda Suriye’nin de içinde bulunduğu kitlesel göç hareketi başlamıştır (Aykırı, 2017; Jafari vd., 2018; Kiremit vd., 2018; Ergen & Şahin, 2019; Yiğit vd., 2021). Suriye’de ortaya çıkan iç savaştan sonra birçok Suriyeli mülteci, Türkiye’nin de içinde bulunduğu komşu ülkelerde bulunan kamplara yerleştirilmiştir. Türkiye’de şuan 3.6 milyon Suriyeli ve 320 bin diğer ülkelerden gelen sığınmacılar bulunmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [United Nations High Commissioner for Refugees] (UTHCFR), 2023). Yaşanılan savaşın olumsuz etkileri göz önüne alındığında bu kamplar özellikle hayatın sürmesi, eğitim fırsatlarının sunulması ve çocuklar için geleceğin aydınlık olmasına katkı sunmaktadır. Türkiye, savaşın yıkıcı etkilerinden kaçarak Türkiye’de bulunan kamplara yerleştirilen Suriyeli ailelerin çocuklarına gereken desteği esirgememiştir. Türkiye sağlık, eğitim ve güvenlik gibi konularda Suriyelilere yardımcı olmak için “Açık Kapı Politikası” izlemektedir (Yiğit vd., 2021). Suriyeli vatandaşlara yapılan bu yardımlara rağmen evlerinden uzakta farklı dil ve farklı bir kültür içerisinde yaşamak zordur. Özellikle de konuşulan dilin farklı olması insanların birbirleri ile etkileşim kurmasının önünde büyük engel olarak görülebilmektedir. Bu etkenler ister istemez Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitime yönelik oryantasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye bu olumsuz etkileri en aza indirmek için gerekli adımları atmıştır. Türkiye’nin bu kapsamda Suriyelilere verdiği “geçici koruma kimlik belgesi”nin en önemli özelliği Suriyeli çocukların eğitim-öğretimden faydalanmasıdır (Yiğit vd., 2021). Bu bağlamda Türkiye, Suriyeli aileleri bir misafir gibi göreyerek her türlü yardımda bulunmuş ve insanların savaştan kaynaklı travmalarının üstesinden gelmeleri için onlara gerekli desteği sunmuştur. Suriyeli insanların yaşadığı kamplarda psikososyal destek verilmektedir (Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu (TİHVEK), 2019). Psikososyal hizmetler sayesinde kırılğan yapıda olan Suriyeli bireyler ile gerekli görüşmeler yapılarak ortaya çıkan problemlere çözümler aranmıştır (TİHVEK, 2019).

Kampta sunulan yaşamsal desteklerin yanında kampta bulunan çocuklara planlı bir şekilde öğretim görmelerini sağlayan okullar yapılmıştır. Kamp merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından görevlendirilen öğretmenler Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES) kapsamında görevlendirilmiştir (TİHVEK, 2019). Bu merkezlerde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu Türk vatandaşı olmakla beraber Arapça derslerine Suriyeli öğretmenler girmektedir. Ek olarak kamplara Diyanet İşleri Başkanlığından dini eğitim verecek personel görevlendirilmiştir (TİHVEK, 2019). Özel eğitim öğrencileri de unutulmayarak kendilerine uygun eğitimlerden yararlanmaları sağlanmaktadır. Suriyeli öğrenciler için en büyük problem dilin farklı oluşu ve buna bağlı olarak içinde bulunduğu topluma kolay uyum sağlayamamasıdır (Ergen & Şahin, 2019; Yiğit vd., 2021). Suriyeli vatandaşların bulunduğu kamplarda yaşayan öğrencilere sunulan eğitim fırsatları, çocukların gelecekte ülkelerine döndüklerinde kendi milletine katkıda bulunacakları birer birey olarak yetişmelerini desteklemektedir. Bu kamplarda sunulan eğitim, öğrenciler için sadece akademik fayda olarak görülmemeli ayrıca öğrencilerin içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasına da bir fayda olarak görülmelidir. Eğitim, bu Suriyeli mülteciler için daha iyi bir geleceğin anahtarı olarak görülebilir. Bu öğrencilerin kamplarda bulunan okullarda öğrendikleri

bilgi ve beceriler, onların yeteneklerini keşfetmelerini ve ilgi duydukları alanlarda ilerlemelerini desteklemektedir. Bu çocuklar eğitim sayesinde umutlarını kaybetmeden, hayal kurmaya ve gelecekte istedikleri mesleklere yönelme şansı bulmaktadır.

Kamplardaki okullarda anaokulu, ilkokul ve lise düzeyinde farklı kademelerde okullar yer almaktadır. Bu okullarda okulun özel amacına göre çeşitli müfredatlar ile beraber psikososyal destek ve sanatsal hizmetler de verilmektedir. Çocuklar bu şekilde, geçmişte yaşadıkları travmalardan uzaklaşarak kendilerini geliştirme şansı bulmaktadır. Ayrıca MEB haricindeki diğer bakanlıklar da Suriyeli öğrencilere çeşitli destekler vermektedir. Kültür Turizm Bakanlığına ait gezici kütüphaneler tarafından kamplarda bulunan öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için çeşitli hizmetler verilmektedir (TİHVEK, 2019).

Suriyeli ailelerin içerisinde maddi durumu yeterli olan aileler çocuklarını kampların dışında bulunan devlet veya özel okullarda eğitim almalarını sağlamaktadırlar. Bu sayede çocuklar, Türk ailelerin çocukları ile aynı ortamda eğitim alma imkânı bulmaktadır. Böylece Suriyeli çocuklar içinde bulunduğu topluma kısa zamanda uyum sağlama şansı yakalamaktadır. Çünkü dili ve kültürü farklı olan Suriyeli öğrencilerde ister istemez uyum sorunu görülebilmektedir. İnel vd. (2024) yaptıkları çalışmada, farklı kültürlerden gelen öğrencilerde dil problemi ile davranış problemi görüldüğü, kavgacı olduğu, eğitim materyal eksikliği olduğu ve derse yönelik ilgilerin az olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler mülteci öğrencilerde dil farklılıkları, öğrenme stratejileri ve eğitim deneyimindeki farklılıklar, kültürel farklılıklar ve ailelerden kaynaklanan eksiklikler nedeniyle çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır (Hamilton & Moore, 2004). Galloway ve Jenkins'e (2009) göre, yabancı öğrencilerin dil sorunları uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Erdem'e (2017) göre, yabancı öğrenciler okullarında iletişim, dil sorunları, eğitim süreçlerindeki eksiklik, öğretim materyallerindeki yetersizlik ve öğretmenlerin yeterlilik sorunları görülmektedir. Öner ve Dur (2023) öğretmenlere göre, yabancı öğrenciler için müfredat uygun olmamakta ve dil sorunu yaşanmaktadır. Kardeş ve Akman (2018) yabancı öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukların yanı sıra bazı öğrencilerin yeterli donanımına sahip olmadıkları görülmektedir. Topaloğlu vd. (2022) yabancı öğrenciler Türkçeyi yeterince bilmedikleri için iletişim sorunları yaşamakta, kendilerini ifade edememekte, akademik başarıları düşük olmakta, uyum sorunları görülmekte ve okuma- yazma güçlükleri yaşamaktadır. Benzer şekilde, çocuklar kültürel farklılıklar ve dil nedeniyle okula uyum sağlamakta çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar (Kirova, 2001).

Araştırma konusu ile ilgili yapılan alanyazını taramasında az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bulut vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada, Suriyeli velilerin anadillerinin farklı olması nedeni ile iletişim sorunu yaşandığı; kültür, yaşadığı ortam ve dil farklılığı nedeni ile öğrencilerde uyum sorunu görüldüğü, özellikle Türkçe dersinin öğrenciler tarafından anlaşılmadığı ve bu bağlamda hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nın ihtiyaçları tam olarak karşılamadığı, bu alanda hazırlanan kaynakların yetersiz kaldığı sorun olarak bildirilmiştir. Çözüm olarak; öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşime girmesinin öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde destekleyeceği, böylece öğrencilerin kendilerini sınıfın bir parçası olarak göreceği, okula başlamadan önce alınan Türkçe eğitiminin ise hazırbulunuşluk açısından faydalı olacağı ileri sürülmüştür (Bulut vd., 2018). Kiremit vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları en büyük sorunun Türkçe bilmediklerinden dolayı akranları ile anlaşamadığı ve uyum sağlayamadığı, bu nedenle öğretmenlerin sınıfında bulunan Suriyeli öğrenciler ile iletişim kuramadığı ve onları eğitim-öğretimin içerisine katamadığı anlaşılmış ve çözüm olarak Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim-öğretim ve uyum programının hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Aykırı (2017) sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenler ile yaptığı bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Suriyeli öğrenciler konusunda herhangi bir eğitim almadığı, öğretmenlerin velilerle olumsuz, öğrencilerle olumlu iletişim kurduğu, öğrenci başarılarının düşük olduğu, kişi ve kurumlardan destek alamadığı ortaya çıkmıştır. Levent ve Çayak (2017) okulunda Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okul yöneticileri ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada, Suriyeli öğrencilere eğitim imkanı

sunulduğu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmeti'nin verildiği, Suriyeli öğrenciler ile dil engeli yüzünden iletişim kurulamadığı, öğrencilerin okula uyum sağlayamadığı sorun olarak bildirilmiş ve çözüm olarak ise; her okulda Arapça bilen bir öğretmenin olmasının yararlı olacağı ileri sürülmüştür. Jafari vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada, Suriyeli öğrencilerin dil ve kültürel farklılıktan dolayı akranları ile iletişim kuramadığı, içinde bulunduğu topluma uyum sağlayamadığı, kamp dışında bulunan Suriyeli ailelerin ekonomik güçlükler çektiği ifade edilmiş çözüm olarak ise; öğrencilere Türk öğrencilerle birlikte ortak sorumluluk verilmesi gerektiği, konuşma egzersizlerinin yapılması gerektiği, oyun-drama gibi etkinliklerin öğrenciler için yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye, Suriyelilere yönelik hoşgörülü bir politika izlemekte (Özcan, 2018) ve öğrencilere yönelik kapsayıcı bir eğitim modeli uygulamaktadır (Ergen & Şahin, 2019). Ergen ve Şahin (2019) yaptıkları bir çalışmada, Suriyeli öğrencilerin matematik ve Türkçe alanında yetersiz olduğu, yaşı büyük öğrencilerin uyum sorunu yaşadığı, arkadaş seçimlerini kendi aralarında yaptığı, okula yönelik veli katılımının yetersiz olduğu sorun olarak bildirilmiş, çözüm olarak ise Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi gerektiği, dil ve uyum konusunda velilerin eğitime alınmasının faydalı olacağı ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitime alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Özenç ve Saat (2019) Suriyeli öğrenciler ile ilgili yaptıkları bir çalışmada dil farklılığı yüzünden öğrenciler ile iletişim kurulamadığı, okula uyum ve devam problemi yaşandığı, öğrencilerin Türkçe bilmemesinden dolayı Türkçe dersinde başarılı olamadığı ortaya çıkmış ve çözüm olarak ise, öğrencilerin Türkçe dil kursuna gönderilmesinin faydalı olacağı, okullarda Arapça dilini bilen öğretmenlerin istihdam edilmesi gerektiği ve velilere yönelik gerçekleştirilecek sosyal aktivitelerin faydalı olacağı ortaya çıkmıştır. Yiğit vd. (2021) Suriyeli öğrenciler ile ilgili yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin ana dilinin farklı olmasından dolayı dil engeli yaşandığı, öğrencilerin içinde bulunduğu topluma uyum sağlayamadığı ortaya çıkmış ve bunun da öğretmenlerin hoşgörülü yaklaşımı sayesinde üstesinden gelinebileceği ve öğrencilere yönelik yapılan aktivitelerin sosyal uyumu kolaylaştıracağı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, Suriyeli kamplarında eğitim gören öğrencilerin hikayesi, umut dolu ve ilham verici bir yolculuk olarak görülebilmektedir. Eğitim, onların hayatlarında köklü bir değişim yaparak geleceğe olan inançlarını canlı tutmalarını sağlamaktadır. Bu genç beyinlerin potansiyellerini keşfetmeleri ve kendi ülkelerine döndüklerinde belki de birer lider olmaları dünya için umut verici bir gelişme olarak görülebilmektedir. Bu çalışma ile Suriyeli kamplarda çalışan öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar ortaya çıkarılarak çeşitli çözümler ileri sürülmüştür. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğretmenler Suriyeli kamplarda bulunan okullara atıldıklarında ne tür sorunlarla karşılaşabileceklerini bilmeleri ve ona göre hazırlıklı olmaları önemlidir. Bir de bu sorunları bilen öğretmenler öğrencilerine ve velilerine daha yararlı olacaklardır. Ayrıca bu öğrenciler ve velilerinin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması da önemlidir. Çünkü bu kişiler toplumumuzun birer parçasıdır. Bu çalışma ile ortaya çıkarılan sorunları gören yetkililerin bu sorunların çözümüne yönelik kararlar alması olasılık dahilindedir. Alanyazını incelendiğinde; Suriyeli öğrencilerin bulunduğu kamplarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini ve görüşlerini içeren çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı ise, ikinci araştırmacının Suriyeli öğrencilerin bulunduğu kampta beş yıldır görev yapması ve bu sorunları yakından bilmesidir. Bu nedenle araştırmacının alanyazına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı: Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yollarını araştırmaktır.

Araştırmanın Problemi: Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları nelerdir? şeklindedir.

Alt Problemler:

1- Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

- 2- Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlilik ve güvenilirlik ve etik kurul onayı alt başlıklarına değinilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma; nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Creswell'e (2009) göre durum çalışmasında, araştırmacının bir ya da birden fazla kişiyi derinden etkileyen bir program, vaka, aktivite ve süreç derinden araştırılmaktadır. Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin bulunduğu kaplarda çalışan sınıf öğretmenlerinin deneyim ve düşünceleri önemsenmiştir. Durum çalışması; bir duruma yönelik faktörlerin bütüncül bir anlayış kapsamında incelenmesi, katılımcıların ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Patton'a (2002) göre durum çalışması, bir projenin karar vermeye yetkili mercileri tarafından projenin incelenmesi, belirli bir duruma göre sıradışı başarılar, başarısızlıklar ve okuldan ayrılmalar gibi öğrenci durumlarının incelenmesinde faydalanılmaktadır. Durum çalışmasında, belirli bir duruma yönelik sonuçlara çalışılmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kriter örnekleme seçme yöntemine göre belirlenen ve Suriyeli öğrencilerin bulunduğu kaplarda çalışan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Kriter örnekleme seçme yöntemi, araştırmacının önceden tespit ettiği birtakım ölçütleri yerine getiren durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcıların demografik bilgisi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgisi

KATILIMCILAR	CİNSİYETİ	YAŞI	MESLEKİ KIDEM	OKUL BÖLGESİ
K 1	Kadın	33	3	Köy
K 2	Kadın	33	11	İl
K 3	Kadın	35	12	İl
K 4	Kadın	34	9	Köy
K 5	Kadın	33	8	Köy
K 6	Erkek	37	15	Köy
K 7	Kadın	39	17	Köy
K 8	Kadın	25	1	Köy
K 9	Kadın	33	5	İlçe
K 10	Kadın	33	5	İlçe
K 11	Kadın	32	3	Köy
K 12	Erkek	41	18	Köy
K 13	Kadın	40	12	Köy
K 14	Kadın	39	16	Köy
K 15	Kadın	40	12	Köy

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların 13 kadın 2 erkek olduğu, katılımcıların yaş aralığının 25-41 arasında değiştiği, mesleki kıdeminin 1-18 yıl arasında olduğu, iki katılımcının İl'de, iki katılımcının ilçede ve 11 katılımcının köyde görev yaptığı görülmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır (Ek). Yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 10 soru, araştırmanın sorularına yanıt arayabilecek şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan form öncelikle iki sınıf öğretmenine sonrasında alanında uzman iki öğretim üyesine incelemesi için gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu, önceden hazırlanan sorular çerçevesinde oluşturulan soruların sorulduğu bir formdur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Yapılandırılmış görüşme formu Suriyeli öğrencilerin yaşadığı kampta bulunan bir ilkokulda görev yapan 15 sınıf öğretmenine doldurması için watsap uygulaması üzerinden bu okulun müdürüne Word dosyası olarak gönderilmiştir. Form katılımcılar tarafından doldurulduktan sonra yine watsap uygulaması üzerinden toplanmıştır. Bir görüşme formunu doldurması yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Görüşmeler online, telefon, yüz yüze, mail, internet ve online grup biçiminde gerçekleştirilebilir (Creswell, 2014). Katılımcıların yanıtlarının yer aldığı Word dosyaları NVivo bilgisayar paket programına aktarılmıştır. Program üzerinden veri dosyaları açılarak incelenmiştir. Sonrasında yanıtlar içerik analizi yöntemi ile soru soru analiz edilmiştir. Sonrasında analiz edilen veriler yorumlanmıştır.

2.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel verilerin analizinde geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için birtakım yöntemlerden faydalanılmıştır. Bunlar aşağıda sunulmuştur:

- İnanırcılık için uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. İkinci araştırmacı Suriyeli öğrencilerin bulunduğu kamp merkezinde bulunan bir ilkokulda okul müdürü olduğu için kampı ve kampta bulunan kişilerin büyük bir kısmını tanımaktadır. Elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlerden sonra ortaya çıkan temalar alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenerek analiz edilmiş ve benzer temalara ulaşılmıştır. Ayrıca ortaya çıkan temalar katılımcılarla paylaşılmış ve gerekli teyitler alınmıştır.
- Aktarılabilirlik için amaçlı örnekleme yöntemine göre katılımcıların tespit edilmesi ve ayrıntılı betimlemenin yapılmasıdır. Katılımcılar projenin uygulandığı okullardan kriter örnekleme seçme yöntemine göre belirlenmiştir. Ayrıca araştırma raporunda katılımcıların ifadeleri olduğu şekli ile raporlanmıştır.
- Tutarlılık için veri toplama aracının oluşturulması, verilerin elde edilmesi süreçlerine ve verilerin analizine hassas davranılmasına çalışılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra alanında uzman iki öğretim üyesine gönderilmiş ve öğretim üyelerinin form ile ilgili görüşleri alınmıştır. Watsap uygulaması üzerinden Word olarak ilkokul müdürüne gönderilen görüşme soruları müdür tarafından sınıf öğretmenlerine iletilmiştir. Sınıf öğretmenleri yanıtlarını Word olarak yazdıktan sonra yine aynı yolla bu yanıtlar toplanmıştır. Sonrasında yanıtlar NVivo bilgisayar paket programına aktararak içerik analizi ile soru soru analiz edilmiş ve ardından yorumlanmıştır.
- Teyit edilebilirlik için görüşme formları dosyalar olarak ham veriler koruma altına alınmış, verilerin analizi sürecinde yapılan bütün kodlama ile notlar arşivlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacıların analizi sonucu ortaya çıkan kod ve temalar alanında uzman iki öğretim üyesinin ortaya çıkardığı kod ve temalara paralel olduğu görülmüştür.

2.5. Etik Kurulu Onayı

Bu çalışma Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 14.09.2023 tarihli ve 2023/9/3 nolu kararı ile uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt aranacak şekilde oluşturulmuş görüşme formu soruları soru soru analiz edilmiştir. İlk beş soru sorunları belirlemeye yönelik, son beş soru ise sorunların çözümünü bulmaya yönelik sorulardır. Görüşme sorusu 1; Öğrencilerden kaynaklı sorunlar nelerdir? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Dil sorununun olması	13	"Aile ve çocuklar Türkçe bilmediğinden dil problemi yaşanmaktadır. ...Çocuklar okulda, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle iletişim problemi yaşamakta ve bu durum öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir." (K1) "Arap kökenli aileler ve çocukları Türkçeyi günlük hayatta fazla hatta hiç kullanmadıkları için, Türkçe dersinde normal yada mecaz yada terim anlamlarda sıkıntı yaşıyoruz..." (K12)
	Temizlik alışkanlığının yetersiz olması	12	"...Kişisel temizlik konusunda bazı yetersizlikler mevcuttur..." (K3) "Temizlik problemi, dil problemi, davranış problemi hat safhadadır. Öğrencilerde temizlik alışkanlığı hiç yok. Kampta sürekli su olmasına rağmen banyo yapmıyorlar. Öyle ki anne babaları da aynı durumdadır. Bir keresinde bir veli okula öğrencisi ile ilgili konuşmaya geldi. Çok kötü kokuyordu. Tabii ki çok iyi karşıladım, öğrencisi ile ilgili bilgi verdim." " (K)
	Davranış probleminin yaşanması	7	"Öğrencilerde oyun kültürün yetersiz olması, kurallara uymakta sorun yaşama, küfürlü ve argo konuşma sorunu, temizlik alışkanlığının olmaması ve Arap kökenli öğrencilerde dil sorunu." (K11) "... Öğrencilerde küfürlü konuşma, argo sözcükler kullanma ve davranış bozuklukları gibi sorunlar fazlaca görülmektedir." (K15) "Öğrenciler kurallara uymak istemiyorlar. Öğrenciler kendi aralarında kavga ediyorlar...." (K8)
	Sosyalleşmeme sorununun olması	4	"Öğrencilerde oyun kültürün yetersiz olması, kurallara uymakta sorun yaşama, küfürlü ve argo konuşma sorunu, temizlik alışkanlığının olmaması ve Arap kökenli öğrencilerde dil sorunu." (K11) "Öğrencilerin yaşadıkları kamp ortamında dolayı dışarıya pek fazla çıkamamaları nedeniyle sosyal hayatta geçerli olan kurallara hakim olamamaları eğitim ortamında arkadaş ve öğretmen ilişkisinde zorluk yaşamalarına neden olmaktadır..." (K3)
	Derse katılımda isteksiz olma	3	"...Okula gelme ve derse katılım konusunda isteksizlik problemi de yaşanabilmektedir." (K2) "Öğrencilerde dikkat dağınıklığı, dil problemi, davranış bozukluğu ve derse karşı isteksizlik görülmektedir..." (K9) "Öğrencilerin en büyük problemi dil ve okula, okumaya eğitime dair isteksizlik, boş vermişlik..." (K4) "...Türkçe öğrenilmesine karşı direnç göstermesi de dil problemini daha zorlu hale getirmektedir..." (K1)
	Türkçe öğrenmeye yönelik ailelerin direnç göstermesi	3	"...Ayrıca dil konusunda yeterince özverili olmamalarından dolayı eğitimde ve iletişimde problem yaşanmaktadır" (K6) "...Arap kökenli çocukların dil öğrenme konusunda isteksiz olmaları." (K3)
	Dikkatin dağınık olması	1	"Öğrencilerin kendini farklı bir kültürdeki sınıf ortamında bulması nedeniyle yabancı ortamda olmaktan kaynaklı öğrencilerde dikkat dağınıklığı problemi yaşanmaktadır..." (K2)
	İletişim becerisinin yetersiz olması	1	"Çocuğun hayatının ilk 6 yılında aile içinde öğrenmesi beklenen iletişim becerilerinin tamamının öğretilmemiş ya da eksik öğretilmesi sonucu akranları ve öğretmenleri ile sağlıklı bir iletişim kuramaması." (K10)

Bu soru analiz edildiğinde; Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 2’den bakıldığında; katılımcıların çoğunluğu (13) Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemesi ve temizlik alışkanlığının yetersiz olmasından (12) dolayı çeşitli sorunlar yaşadığından bahsetmiştir. Ayrıca katılımcıların yedisi öğrencilerin davranış problemi gösterdiği, dört katılımcı öğrencilerin sosyalleşemediği, üç katılımcı öğrencilerin derse katılımda isteksiz davrandığı ve üç katılımcı ise öğrencinin ailesinin Türkçe öğrenmeye yönelik direnç gösterdiği ortaya çıkmıştır. Görüşme sorusu 2; Velilerden kaynaklı sorunlar nelerdir? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Velilerden Kaynaklı Sorunlar Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Velilerden Kaynaklı Sorunlar	Türkçe öğrenmeye yönelik direnç gösterilmesi	14	"...Arap kökenli ailelerde anne ve babaların dil öğrenimine direnç göstermesi nedeniyle çocukların okulda öğrendiği Türkçe ev ortamında yeterince desteklenememektedir. " (K1) "Ayrıca Türkçeyi öğrenince kendi dillerinin unutulacağı kaygısı ile Türkçe öğrenmek istemiyorlar.Evde Arapça konuşmaya ağırlık veriyorlar. Okulda tercüman kullanıldığı için sorunu bu şekilde çözüm görüyorlar." (K12) "...Ayrıca Türkçeyi öğrenince kendi dillerinin unutulacağı kaygısı ile Türkçe öğrenmek istemiyorlar.Evde Arapça konuşmaya ağırlık veriyorlar" (K13)
	Kişisel-öz bakım becerilerinde yetersizlik olması	6	"Ayrıca ailelerin çocuklarının kişisel-öz bakım becerilerini destekleme konusunda yeterince özverili davranmaması sonucunda kişisel temizlik problemi ile karşılaşılmaktadır..." (K1) "Temizlik alışkanlıkları yetersiz durumdadır...." (K7) "...Temiz değiller bu da öğrencilerine yansıyor. " (K8)
	Okula yönelik isteksiz olunması	6	"Bazı velilerin öğretmenlerden bir bakıcı ya da anne rolünü üstlenmesini beklemesi bizleri yoruyor. Tabii ki bu çocuklar bizlere emanet ama veliler daha fazlasını bizlerden istiyor. Bir keresinde öğrencinin aşısı varmış veli gelip öğrenciyi benim aşısı götürmemi istedi ben de diğer öğrenciler olduğu için bunu kabul etmedim ve kendisinin götürmesi gerektiğini söyledim. " (K10) "Velilerde çocuklarına karşı şiddete meyilli olma durumu, çocuk sayısının fazla olması nedeniyle her bir çocuğa gereken ilginin gösterilememesi,..." (K11)
	Sosyal katılımda yetersiz olunması	4	"Velilerin çocuklarına davranış ve konuşma açısından yeterince örnek olmamalarından dolayı çocuklarda da davranış ve konuşma problemlerini düzelmede zorluklar yaşanmaktadır. Türk ve Arap aileler arasında yeterli kaynaşma bulunmamaktadır..." (K15) "...veliler toplumsal hayatın kurallarını evde veremedikleri ve uygulamadıkları için kalıcı davranış değişikliği oluşmamaktadır. " (K6)
	Demokratik olmayan ebeveyn tutumunun olması	1	"...demokratik olmayan olumsuz anne-baba tutumları sergilemeleri." (K11)

Bu soru analiz edildiğinde; Velilerden Kaynaklı Sorunlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 3’den bakıldığında; katılımcıların yarısına yakınının (14) Türkçe öğrenmeye yönelik direnç gösterdiği görülmüştür. Altı katılımcı öğrencilerin kişisel öz-bakım becerilerinin yetersiz olduğu, altı katılımcı öğrencilerin okula yönelik isteksiz davrandığı ve dört katılımcı ise öğrencilerin sosyalleşmeye yönelik istekli olmadığı ortaya çıkmıştır. Görüşme sorusu 3; Okulun fiziki şartları, eğitim materyali gibi kaynaklı sorunlar nelerdir? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4*Okulun Fiziki Şartlarından Kaynaklı Sorunlar Teması, Kategoriler ve Frekanslar*

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Okulun Fiziki Şartlarından Kaynaklı Sorunlar	Sınıflara ses girmesi	9	"... Konteynerde ders yapıyoruz ses yalıtımı olmuyor.Yağmurlu havalarda sıkıntı yaşıyoruz..." (K1) "Okulumuz konteynır olduğu için hem yan sınıflardan gelen sesler hem de dışarıdan gelen sesler olduğu gibi içeri giriyor ve derste dikkatimiz çabuk dağılıyor..." (K13) "...Yapı içinde ses yalıtımı olmayışı nedeniyle sınıflar arası ders esnasında gürültü ve dikkat dağınıklığı problemleri yaşanabilmektedir." (K15)
	İklimsel yalıtımın yetersiz olması	7	"... Ayrıca yağmurlu ve sıcak havalarda sıkıntı olabiliyor." (K12) "Okulunun konteyner yapıda olması nedeniyle olumsuz hava şartlarından etkilenme düzeyi fazladır..." (K15) "...Yaz aylarında çok sıcak , kışın çok soğuk oluyor." (K5)
	Materyal eksikliğini olması	5	"...Materyal eksikimiz var." (K1) "Okulda yeterli fiziki materyal bulunmamaktadır..." (K4) "...Eğitim materyalleri bunlar için farklı üretilebilir..." (K14)
	Okulun uzak olması	4	"Okul kampus şeklinde kampın belli bir bölgesinde olduğu için hem çocukların hem öğretmenlerin geliş ve gidişlerinde zorluklar yaşanabilmektedir. Okula yürüyerek gidip gelmek olumsuz hava şartlarında zorlamaktadır. ..." (K1) "Okula yürüyerek gidip gelmek çok zor oluyor. Çünkü kampa girerken öğretmenler arabalarını kampın girişine koymak zorunda. Derse yorgun başlıyoruz ve bu da derse yönelik performansımızı düşürüyor..." (K8)
	Teknolojik alt yapının yetersiz olması	3	"...Sınıflarda teknolojik alt yapının yetersiz olması nedeniyle öğretmenler öğrencilere eğitim içeriği sunma konusunda teknolojik imkanlardan yoksun kalmaktadır." (K3) "...Bir de sınıflarda internetin olmaması kötü. İnternet ile öğrencilerin ilgisini çekmemiz daha kolay oluyor." (K9)
	Peysaj çalışmasının yetersiz olması	1	"Okul bölgesinin geçici görünmesinden kaynaklı bahçe ve çevrede yeterli ağaçlandırma ve çevreyi güzelleştirme çalışmalarının yapılmamış olması." (K1)
	Spor salonunun olmaması	1	"Teneffüste veya beden eğitimi gibi çocukların fiziksel aktivite yapabilecekleri zamanda ve derste bu aktiviteleri yapabilmelerine uygun bir kapalı ve güvenli fiziki ortamın olmayışı. Olumsuz hava şartları bu etkinlikleri maalesef sınırlandırmaktadır." (K10)
	Bahçede su birikmesi	1	"...Yağmur yağdığında ise bahçe ve meydan kilit parke taşı olduğu için suyu yeterince çekemiyor, bu nedenle okul bahçesinde su birikintisi oluyor." (K7)
	Bahçede oyun alanlarının yetersiz olması	1	"...Bahçede çocuklar için yeterli ve güvenli oyun alanı bulunmamaktadır." (K4)

Bu soru analiz edildiğinde; Okulun Fiziki Şartlarından Kaynaklı Sorunlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 4'den bakıldığında; katılımcıların çoğunluğunun (9) sınıflar konteyner olduğu için dışarıdan içeriye ses girdiğinden, yedisinin iklimsel yalıtımın yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca katılımcıların beşinin okulda materyal eksikliğini olduğundan, dördünün okulun uzak olduğundan ve üçünün ise okulda bulunan teknolojik alt yapının yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Görüşme sorusu 4; Öğretim programından kaynaklı sorunlar nelerdir? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5*Öğretim Programından Kaynaklı Sorunlar Teması, Kategoriler ve Frekanslar*

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Öğretim Programından Kaynaklı Sorunlar	Müfredatın Suriyeli çocuklara uygun olmaması	10	"...Konular genelde Türk aile yapısına ve toplumsal hayatına yönelik olduğu için bazen anlaşılabilir. Çocuklar hiç trafik görmemiş trafik konusu anlatılıyor." (K12) "Öğrenci demografik yapısının kendi içinde farklılık (Türkmen, kürt, arap vb.) içermesinden dolayı müfredata öğrenciler arası ortak uyumda sıkıntı yaşanması...." (K11)
	Müfredatın çok fazla olması	5	"...Çünkü müfredat çok fazla, müfredatın bitirilmesi için öğrencilere çok yükleniliyor." (K10) "Okulda bulunan öğrenciler Türkçe bilmedikleri için öncelikle Türkçe öğretme ile uğraşyoruz sonra dersleri anlatıyoruz. Böyle olunca hayli çok olan müfredatı yetiştirmekte çok zorlanıyoruz..." (K4)
	Müfredatın ağır olması	5	"Suriyeli öğrencilere müfredatın ağır gelmesi ve öğrencilerin bu müfredata uyum sağlamakta zorlanması..." (K10) "Suriyeli öğrencilere müfredat ağır geliyor. İçerisinde çok konu var. Öğrenciye ağır geliyor...." (K9)

Bu soru analiz edildiğinde; Öğretim Programından Kaynaklı Sorunlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 5'den bakıldığında; katılımcıların yarısının müfredatın Suriyeli çocuklara uygun olmadığından bahsetmiştir. Ayrıca beşer katılımcı öğrenciler için müfredatın çok fazla olduğu ve öğrencilere çok ağır geldiğinden bahsetmiştir. Görüşme sorusu 5; Personelden kaynaklı sorunlar nelerdir? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 6'da sunulmuştur.

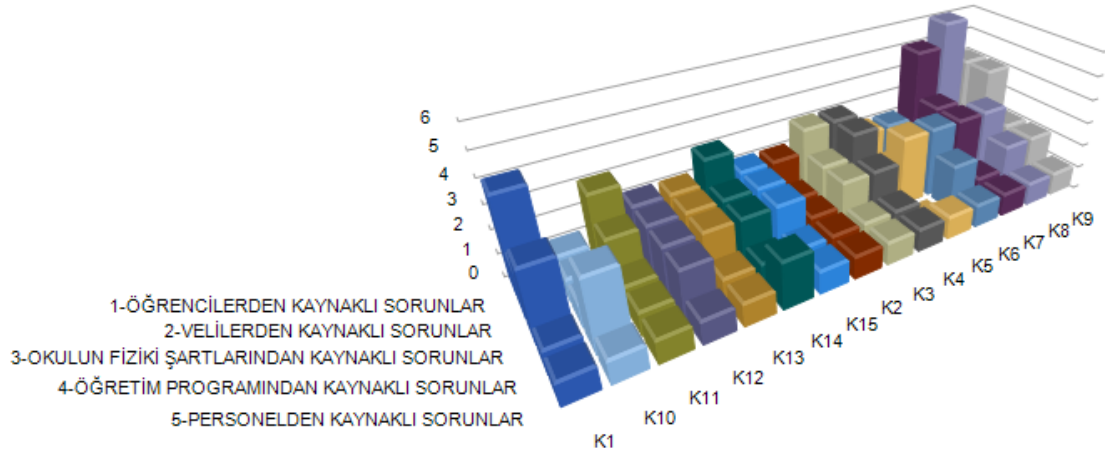
Tablo 6*Personelden Kaynaklı Sorunlar Teması, Kategoriler, Frekanslar*

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Personelden Kaynaklı Sorunlar	Personel eksikliğinin olması	13	"Okul idaremiz ,öğretmenlerimiz ve hizmetlilerimiz hepimiz bir aile gibiyiz. Tek sorunumuz okulda yeterli sayıda hizmetli personelin olmaması." (K13) "Okulun ikili eğitim yapmasından dolayı hizmetli personellerce yeterli temizlik yapılamaması." (K3) "Yeterli personel olmayışından kaynaklı okul içi ve dışı temizliğin yeterli olmaması önemli bir sorun olarak gösterilebilir. Çünkü hem öğrenciler hem de ailelerde temizlik alışkanlığı bulunmamaktadır." (K10) "Okul idaremiz ,öğretmenlerimiz ve hepsi çok iyi. Tek sorunumuz okulda yeterli sayıda hizmetli personelin olmaması." (K12)
	Personellerin sürekli yer değiştirmesi	3	"Öğretmen ve hizmetli personellerin sık değişmesi nedeniyle eğitim kalitesi olumsuz etkilenmektedir." (K2) "Okul idaresi ve öğretmen arkadaşlarımız iyiler. Sadece tayin dönemlerinde çok öğretmen değişiyor..." (K14) "Öğretmenlerin dezavantajlı ortamda çalışmak istememesinden dolayı sık tayin istemeleri." (K11)

Bu soru analiz edildiğinde; Personelden Kaynaklı Sorunlar Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 6'dan bakıldığında; katılımcıların büyük çoğunluğunun (13) okulda personel eksikliğini olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca geriye kalan katılımcılar (3) personelin sürekli yer değiştirmesinin eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilediğinden bahsetmiştir.

Şekil 1

Sorunlara Yönelik Temalar



Görüşme sorusu 6; Öğrencilerden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7*Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler Teması, Kategoriler ve Frekanslar*

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler	Türkçe ve okula uyum konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi	9	"Ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve evde de Türkçe konuşup çocuklarla ilgilenmesi gerekiyor. Gerekirse belli seviyede Türkçe bilmesi zorunlu olmalı" (K13) "Ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve evde de Türkçe konuşup çocuklarla ilgilenmesi gerekiyor. Türkçe kanallar izletilebil" (K14) "Ailelerin Türkçeyi zorunlu olarak öğrenip çocukların derste öğrendiklerini desteklemeye ve pekiştirmeye yardımcı olmaları sağlanabilmelidir...." (K15)
	Çoğunlukla Türkçe faaliyetlerin gerçekleştirilmesi	6	"Türkçe dilde eğitim ve öğretim ağırlıklı olmalı. Konuşmaya yönelik dersler olmalı. Türkçe diyaloglar içeren dersler işlenmeli. ..." (K4) "...Bunun için veliler öğrencileri ile beraber ders saatleri dışında okulda düzenlenen etkinliklere katılarak Türkçeleri geliştirebilir. Bu etkinliklerde veli ve öğrenciler ile sürekli Türkçe konuşmak faydalı olacaktır." (K5)
	Temizlik konusunda örnek olunması	3	"...Temizlikle ilgili ise, öğrencilere örnek olunmalı, temizlikle ilgili videolar izletilmeli, okul bahçesine çıkılarak yerlere çöp atılmaması gerektiği gösterilerek anlatılmalıdır." (K4) "...Temizlik yönünden ise örnek davranışlar sergilenip anlatılmalı. ..." (K7)
	Okula yönelik uyum çalışmalarının yapılması	3	"...Aile ortamında gerek anne-baba tutumu konusunda gerek genel görgü kuralları gerekse toplum içinde uyulması gereken kurallar konusunda ailelerin gerekli hassasiyeti göstermeleri sağlanmalıdır." (K15) "Öğrencilere kültürel farklılık konusunda Kızılay ve İl Göç Müdürlüğü tarafından değişik etkinlikler yapılabilir. Ders işlenirken çocuğun değişik aktivitelerle desteklenerek kendini okula ait hissetmesi sağlanarak okula karşı isteksizlik ve dikkat dağınıklığı problemlerinin çözümüne katkıda bulunulabilir" (K2)
	Kardeş Ailesi projesi'nin başlatılması	1	"Çocukların ev ve okul hayatında veliler tarafından dil öğrenimine destek verilmesi ve valiliklerce kardeş aile projesi şeklinde bir proje ile ailelerin çocuklarla beraber dışarıdaki sosyal hayata katılıp Türk ailelerle kaynaşması sağlanabilir." (K3)
Ödüllendirmenin yapılması	1	"...Örnek davranış gösteren çocuklar hemen ödüllendirilmelidir." (K3)	

Bu soru analiz edildiğinde; Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 7'den bakıldığında; katılımcıların çoğunluğunun (9) Türkçe ve okula uyum konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğinden ve sınıflarda Türkçe faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerektiğinden (6) bahsetmiştir. Ayrıca katılımcıların üçü temizlik konusunda örnek olunması gerektiği ve katılımcıların üçü ise okula yönelik uyum çalışmalarının yapılması gerektiğinden bahsetmiştir. Görüşme sorusu 7; Velilerden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Velilerden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Velilerden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler	Velilere kursların verilmesi	13	"Velilerin dil ve temizlik konusunda çocuklara yardımcı olmaları bu sorunun çözümünde kolaylık sağlayacaktır. Ailelerin yaşadıkları yerin konteyner olması ve küçük olması bu sorunun çözümünü zorlaştırmaktadır." (K1) "Velilere bilgilendirici seminer verilebilir, bu sayede velilerin ve öğretmenlerin kendi üstlerine düşen görev ve sorumlulukların ne olduğu hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir...." (K10) "Velilerin okulda şiddet önleme konusunda bilgilendirilmesi ve takibinin yapılması. Anne-baba tutumlarına yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması." (K11) "Veliler için kamp içinde, kamp idaresi tarafından kaynaşma ve bütünleşme etkinlikleri düzenlenebilir. Veli toplantılarında öğretmenlerin veliler için okula ve derse karşı önyargılarını kırmaya ve çocuklarını okutmalarına yönelik bilgilendirmede bulunmaları ve velileri teşvik etmeleri sorunun çözümüne yardımcı olabilir." (K2)
	Kaynaşma etkinliklerinin yapılması	3	"Türk ve Arap ailelerin birbirleri ile kamp idaresince veya toplumun ileri gelenleri tarafından kaynaşmalarına yönelik etkinlikler yapılabilir. Ailelerin dil ve toplum kurallarını öğrenmeye ve gündelik hayatta uygulamaya istekli olması için çaba sarf edilmelidir." (K15)
	Güven duygusunun aşılması	1	"Ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi değişik etkinliklerle özendirilmesi, Arap olanlara asimile olmayacakları hissettirilmeli" (K12)

Bu soru analiz edildiğinde; Velilerden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 8'den bakıldığında; katılımcıların çoğunluğunun (13) velilere sorunun çözümüne yönelik çeşitli kursların verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Ayrıca üç katılımcı sosyal kaynaşma etkinliklerinin yapılması gerektiği ve bir katılımcı ise velilere güven duygusu aşılamanın faydalı olacağından bahsetmiştir. Görüşme sorusu 8; Okulun fiziki şartları, eğitim materyali gibi kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Okulun Fiziki Şartları, Eğitim Materyali Gibi Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler Teması, Kategoriler ve Frekanslar

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Okulun Fiziki Şartlarından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler	Elverişli binaların inşa edilmesi	9	"Çocukların ilkökula başlamadan önce ana sınıfına teşvik edilmesi ve orada okul kültürünü kazanması, velilerin konteyner ortamından çıkarılıp normal ortama karışmasının sağlanması, fiziki şartların daha elverişli olduğu okulların yapılması ve okulun taşınması bu sorunun çözümüne katkı sunabilecektir" (K1) "Kalıcı yapı oluşturulamadı sürece yapının konteyner olmasından kaynaklı olumsuz hava şartlarından etkilenme, ses ve gürültü problemlerine kesin bir çözüm üretmek zor görünmektedir." (K15)
	Daha sık bakım ve temizlik yapılması	5	"Okulumuz konteyner olduğu için düzenli olarak bakım yapılabilir. Dışarıdan gelen seslerin nasıl önleneceğine dair çözüm bulunabilir." (K12) "Okulumuz konteyner olduğu için düzenli olarak bakım yapılabilir. Dışarıdan gelen seslerin nasıl önleneceğine dair çözüm bulunabilir." (K5)
	Servis araçlarının ayarlanması	3	"Kamp girişi ve okul arası mesafe problemi için servis ya da hususi araç giriş-çıkışının sağlanması çözümü üretilebilir..." (K3) "Okulun girişine kadar araçlarla girebiliriz ya da bizleri kapının girişinden alıp okula kadar götürecek servisler ayarlanabilir." (K9)
	Materyal için okula ödenek gönderilmesi	1	"Okulda oyun amaçlı kapalı ve güvenli bir ortam oluşturulabilir. Milli Eğitim daha çok destek verebilir. Daha çok fiziki materyal olabilir. Bu materyaller okula gönderilecek ödenek ya da hayırseverlerin katkıları ile sağlanabilir." (K4)
	Spor salonunun yapılması	1	"Okulun bahçesinde yeterli alan olduğu için üstü kapalı bir alan oluşturulabilir." (K10)
	Peysaj çalışmalarının yapılması	1	"...ve okula sahip çıkılması gerekli çevre düzenlemelerinin önünü açacaktır." (K11)

Bu soru analiz edildiğinde; Okulun Fiziki Şartlarından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 9'dan bakıldığında; katılımcıların yarısına yakınının (9) okul olarak kullanılacak elverişli binaların inşa edilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Ayrıca katılımcıların beşi bina ile ilgili daha sık bakım ve temizlik yapılması gerektiği ve katılımcıların üçü okul uzak olduğu için servis araçlarının ayarlanması gerektiğinden bahsetmiştir. Görüşme sorusu 9; Öğretim programından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10*Öğretim Programından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler Teması, Kategoriler, Frekanslar*

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
Öğretim Programından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler	Farklı müfredatların uygulanması	10	"Öğrencilere diğer Türk okullarından farklı olarak sadece kampa özel ortak müfredat hazırlanması ve uygulanması, uyum eğitimleri verilmekte olmasına rağmen maalesef yeterli olamamaktadır." (K11) "Kamp içerisindeki öğrenci ve veli profili göz önünde bulundurularak diğer okullardan ayrı bir program hazırlanıp uygulanabilir." (K10)
	Sadeleştirilmiş müfredatın uygulanması	7	"Okuldaki eğitim gören dezavantajlı öğrenci kitlesi için daha çok konuşmaya, anlamaya ve anlatmaya yönelik basite indirgenilmiş bir program hazırlanabilir. " (K3) "Kamptaki okullar düşünülerek seviyeye uygun başka kitaplar hazırlanabilir. Çünkü bu öğrenciler Türkçe bilmiyorlar bizler önce onlara Türkçe öğretiyoruz sonra dersleri anlatıyoruz bunun için müfredat sadeleştirilebilir." (K5)
	Okul dışı etkinlikleri içeren müfredatın uygulanması	1	"Öğrencilerin gezi vb sosyal etkinliklerle kamp dışındaki toplumsal hayatı görmelerine ve gözlemlmelerine imkan tanınabilir. Bu sayede okulda öğrenilen bazı konuların öğrenciler açısından karşılık bulması sağlanabilir" (K15)

Bu soru analiz edildiğinde; Öğretim Programından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 10'dan bakıldığında; katılımcıların yarısından fazlasının (10) Suriyeli öğrencilere farklı müfredatın uygulanması gerektiğinden bahsetmiştir. Ayrıca katılımcıların yedisi müfredatın sadeleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Görüşme sorusu 10; Personelden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? açıklayınız şeklindedir. Bu sorunun analizi Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11*Personelden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler Teması, Kategoriler ve Frekanslar*

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Örnek Görüşler
	Personel sayısının artırılması	12	"Hizmetli sayısı artırılarak temizlik sorunu çözülebilir. Bunun için ilgili bakanlık tarafından müdürlüğümüze ödenek gönderilip ya hizmet alımını okulumuz yapar ya da hizmetli personel doğrudan okulumuza görevlendirilebilir." (K3) "Okulda bulunan müdür yardımcısı normu artırılabilir. Böylece hizmet kollarında ortaya çıkabilecek aksaklıklar önenebilir. Temizlik personeli eksikliği ise Bakanlık tarafından okula doğrudan gönderilen ödenek ile karşılanabilir ya da İŞ-KUR üzerinden ilave personel alımı yapılabilir." (K4)
Personelden Kaynaklı Sorunların Çözümü	Personelin ekonomik ve sosyal yönden desteklenmesi	3	"Burada çalışan öğretmen ve personelin ekonomik ve sosyal yönden desteklenerek buradaki çalışma ortamının teşvik edici hale gelmesi sağlanabilir" (K2) "Okulun maddi ve sosyal yönden öğretmenlere teşvik edici bir hale getirilmesi ve okulun cazip hale getirilmesi." (K11)
	Kampta yaşayan Suriyelilerin hizmetli olarak görevlendirilmesi	2	"...veya Suriyeli velilerden okulun temizliğine yardımcı olmaları istenir ve karşılığında ücret verilir. Bu ücret ise Göç İdaresince karşılanabilir." (K5) "...Müdür yardımcısı ve memur normu artırılmalıdır. Temizlik personeli Özellikle kampta yaşayan Suriyelilerden seçilmelidir. Böylece Suriyeli vatandaşları da topluma katmış ol" (K7)
	Personelin görev süresinin uzatılması	1	"Hizmetli, personellerin sık sık değişmesi nedeniyle okula alışmakta zorlanmaları, çalışanların işinin sona erip yenilerinin döngüye girmesinin engellenmesi sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır." (K1)
	Personele işi ile ilgili seminer verilmesi	1	"...Göreve başlamadan önce personellere görevleri ile ilgili görev alanı ve sorumlulukları hakkında bir bilgilendirici eğitim verilebilir. Bu şekilde iş bölümü ve uzmanlaşmaya dayalı daha etkili bir çalışma ortamı oluşturulabilir." (K10)

Bu soru analiz edildiğinde; Personelden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözümler Teması oluşturulmuştur. Bu temaya Tablo 11'den bakıldığında; katılımcıların büyük çoğunluğunun (12) okulda çalışan personel sayısının artırılması gerektiğinden bahsetmiştir. Ayrıca katılımcıların üçü personelin ekonomik ve sosyal yönden desteklenmesi gerektiğinden ve katılımcıların ikisi ise kampta yaşayan Suriyelilerin hizmetli olarak görevlendirilmesinin faydalı olacağından bahsetmiştir.

Şekil 2

Çözümlere Yönelik Temalar

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden kaynaklı karşılaştığı sorunlar olarak, Suriyeli öğrencilerin yeterince Türkçe bilmediği, temizlik alışkanlığının ve sosyalleşmesinin yetersiz olduğu, çeşitli davranış problemi gösterdiği, derse katılımda isteksiz olduğu, Türkçe öğrenmeye yönelik ailelerin direnç gösterdiği, iletişim sorunu olduğu ve öğrenci dikkatinin çabuk dağıldığı verilmiştir. Farklı kültürden gelen Suriyeli öğrencilerin Türkçe'yi iyi bilememeleri ve kültürel farklılıkların olması olağan karşılanmaktadır. Çünkü öğrencilerin içinde yaşadığı toplum farklı bir kültüre sahiptir. Bu sonuca paralel olarak, Levent ve Çayak (2017) Suriyeli öğrenciler ile dil engeli yüzünden iletişim kurulamadığını ve öğrencilerin okula uyum sağlayamadığını bulmuşlardır. Yine başka bir çalışmada, Bulut vd. (2018) Suriyeli öğrencilerin anadilinin farklı olmasından dolayı öğrencilerle iletişim sorunu yaşandığı, Türkçe dersinin anlaşılmadığı, kültür farklılığının olduğu, yaşadığı ortam ve dil farklılığı yüzünden öğrencilerin içinde bulunduğu topluma uyum sağlayamadığını bulmuşlardır. Jafari vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada, Suriyeli öğrencilerin dil ve kültürel farklılığından dolayı akranları ile iletişim kuramadığı, topluma uyum sağlayamadığı ve kamp dışında bulunan Suriyeli ailelerin ekonomik güçlükler çektiğini bulmuşlardır. Ergen ve Şahin (2019) yaptıkları bir çalışmada, Suriyeli öğrencilerin matematik ve Türkçe dersinde yetersiz olduğu, yaşı büyük öğrencilerin uyum sorunu yaşadığı ve arkadaş seçimlerini kendi aralarında yaptıklarını bulmuşlardır. Kiremit vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları en büyük sorunun Türkçe bilmedikleri için Türk akranları ile anlaşamadığı ve uyum sağlayamadığı, öğretmenler sınıflarında bulunan Suriyeli öğrenciler ile iletişim kuramadığı ve onları eğitim-öğretimin içerisine katamadığını bulmuşlardır. Özenç ve Saat (2019) yaptıkları bir çalışmada, dil farklılığı nedeni ile öğrenciler ile iletişim kurulamadığı, uyum ve devam problemi yaşandığı, öğrencilerin Türkçe bilememesinden dolayı Türkçe dersinde başarılı olamadıklarını bulmuşlardır. Velilerden kaynaklı sorunlar olarak, Suriyeli velilerin Türkçe öğrenmek istemediği, kişisel bakım becerilerinin yetersiz olduğu, okula yönelik isteksiz davrandığı, sosyalleşme konusunda velilerin yetersiz kaldığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Aileler açısından düşünüldüğünde, ailelerin Arap kültüründen gelmesi ülkemizin kültürünü kabullenmeyi ve Türkçe'yi öğrenmeyi zorlaştırmış olabilir. Ayrıca dil ve kültür farklılığına bağlı olarak ailelerin içinde bulunduğu topluma uyumunu zorlaştırmış olabilirler. Bu sonuca paralel olarak Bulut vd. (2018) birlikte yaptıkları bir çalışmada; öğrenci velileri ile anadilin farklı olması nedeni ile iletişim sorunu yaşandığını bulmuşlardır. Ergen ve Şahin (2019) yaptıkları bir çalışmada; velilerin okula ilgisiz olduğunu bulmuşlardır. Fiziki şartlardan kaynaklı sorunlar olarak; sınıflar konteyner olduğu için sınıflara ses girdiği, iklimsel yalıtımın yetersiz olduğu, okulun kampın uzak bir yerinde bulunduğu için geliş-gidişin zaman aldığı ve yorucu olduğu, teknolojik alt yapının yetersiz olduğu, bahçe peyzajının, spor salonunun ve bahçede oyun alanının olmadığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Suriyeli vatandaşların kaldıkları evler ağırlıklı olarak konteyner şeklinde kurulmuştur. Çünkü Suriye'de savaş sona erdikten sonra bu insanların ülkesine dönebileceğinin düşünülmesinden dolayı ya da acil bir ihtiyaçtan dolayı bu çözüm yoluna başvurulmuş olabilir. Öğretim programından kaynaklı sorunlar olarak; müfredatın Suriyeli öğrencilere uygun olmadığı, müfredatın çok fazla ve ağır olduğu katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Suriyeli öğrencilerin Türkçe'yi iyi bilememelerinden dolayı okutulan müfredatın ve ders kitaplarının bu öğrencilere ağır geldiği düşünülebilir. Bulut vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada, anadilin farklı olması nedeni ile Türkçe dersinin anlaşılmadığı ve bu bağlamda hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nın ihtiyaçları karşılayamadığı ve ayrıca hazırlanan kitapların yetersiz kaldığını bulmuşlardır. Personelden kaynaklı sorunlar olarak, okulda yeterince personel bulunmadığı ve personelin sürekli yer değiştirmesinden dolayı eğitim-öğretimin olumsuz yönde etkilendiği katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Suriyeli öğrencilerin bulunduğu kamplar genellikle yerleşim yeri dışında kurulmuştur. Bu okullara atanan personeller şehir-okul mesafesi uzak olmasından dolayı sürekli yer değişikliği isteğinde bulunmuş olabilir.

Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri olarak, Türkçe öğrenme ve okula uyum konusunda velilerin bilinçlendirilmesi gerektiği, okulda düzenlenecek etkinliklerin Türkçe ağırlıklı olması gerektiği, temizlik konusunda öğrencilere örnek olunması gerektiği ve okula yönelik uyum çalışmalarının yapılmasının öğrenciyi destekleyici nitelikte olacağı ileri sürülmektedir. Çünkü Suriyeli öğrenciler ağırlıklı olarak Türkçe konuşulan etkinliklere yöneltilirse onların Türkçe öğrenmelerinin daha hızlı bir şekilde gerçekleşmesi söz kosudur. Ayrıca Suriyeli olan öğretmenlerin bu okullarda görev alması öğrencilerin adaptasyonunu ve dil eğitimini olumlu yönde destekleyebilmektedir. Suriyeli ve Türk öğrencilerin bir arada olduğu oyunların organize edilmesi yabancı öğrencilerin iletişimini olumlu yönde destekleyebilmektedir. Bu sonuca paralel olarak, Levent ve Çayak (2017) her okulda Arapça bilen bir öğretmenin olması dil sorununun çözümüne olumlu katkısı olacağını ileri sürmüşlerdir. Bulut vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşime girmesinin öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde desteklediğini, öğrencilerin sınıfın bir parçası olarak görüldüğünü ve ek olarak Suriyeli öğrencilerin öğretime başlamadan önce Türkçe eğitim alması gerektiğini bulmuşlardır. Kiremit vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada, Suriyeli öğrencilere yönelik öğretim ve uyum programının hazırlanması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Özenç ve Saat (2019) yaptıkları bir çalışmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil kurslarına gönderilmesinin iyi olacağını, okullarda Arapça dilini bilen öğretmenlerin istihdam edilmesi gerektiğini bulmuşlardır. Yiğit vd. (2021) yaptıkları bir çalışmada; Suriyeli öğrenciler için dil engeli olduğu, öğrencilerde uyum sorunu görüldüğü bunun da öğretmenlerin hoş görülmesiyle aşılabileceği ve öğrencilere yönelik yapılan aktivitelerin sosyal uyumu kolaylaştırdığını bulmuşlardır. Velilerden kaynaklı sorunların çözümü olarak; velilere yönelik çeşitli kursların düzenlenmesinin iyi olacağı, sosyal kaynaşma etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği ve velilere güven duygusunun aşılmasının önemli olduğu katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Özellikle velilere güven duygusunun aşılması birçok sorunun çözümünü de getirebileceği aşikardır. Bu sonuca paralel olarak, Ergen ve Şahin (2019) Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi gerektiğini, velilerin ve öğretmenlerin çeşitli eğitimlere katılmasının iyi olacağını bulmuşlardır. Özenç ve Saat (2019) yaptıkları bir çalışmada velilere yönelik gerçekleştirilecek sosyal aktivitelerin faydalı olacağını ileri sürmüşlerdir. Okulun fiziki şartlarından kaynaklı sorunların çözümü olarak; okul için konteynerden ziyade elverişli binaların yapılması gerektiği, eğer yapılamayacak ise konteynerlerin daha sık bakım ve temizliğinin yapılmasının faydalı olacağı, okul kamptan uzakta olduğu için servis araçlarının ayarlanması gerektiği, okula spor salonunun yapılmasının yararlı olacağı ve peyzaj çalışmalarının okula ayrı bir hava katacağı katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Okulların konteynerlerden ziyade binalardan oluşturulması birçok sorunun çözümünü de kendiliğinden getirebilmektedir. Çünkü okulların binalar şeklinde yapılması ile ses ve ısı yalıtımı gibi sorunların kendiliğinden ortadan kalması söz kosudur. Öğretim programından kaynaklı sorunların çözümü olarak; Suriyeli öğrencilere yönelik farklı türden müfredatın hazırlanıp uygulanması gerektiği ve müfredatın sadeleştirilmesinin iyi olacağı katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Suriyeli öğrencilerin farklı dil ve kültürden gelmesinden dolayı ortaya çıkan sorunların çözümünde onlara uygun müfredatın hazırlanması gerektiği düşüncesi ileri sürülebilmektedir. Kiremit vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada, Suriyeli öğrencilere yönelik farklı bir programın uygulanmasının iyi olacağını bulmuşlardır. Personelden kaynaklı sorunların çözümü olarak; okulda çalışan personel sayısının artırılması gerektiği, görevlendirilen personelin yeri geldiğinde ödüllendirilmesinin personeli olumlu yönde teşvik edeceği ve personelin okulda çalışma süresinin uzatılması gerektiği katılımcı ifadelerinden anlaşılmıştır. Bu tür okullarda çalışan personellere çeşitli teşviklerin getirilmesi bu sorunların çözümüne katkı sağlayabilmektedir.

Öneriler

1. Suriyeli öğrenciler için okul öncesi eğitim zorunlu tutulabilir. Okul öncesinin içeriğinin de Türkçe olabilir.
2. Öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırmak için örnek davranışlar senaryo edilebilir. Örnek davranış gösteren öğrenciler ödüllendirilebilir.
3. Olumsuz davranış gösteren öğrencilere doğru davranışın nasıl olması gerektiği konusunda örnek davranışlar sergilenebilir ve doğru davranış yapan öğrenciler de hemen ödüllendirilebilir.
4. Öğrencilerin sosyalleşmesi için düzenli aralıklar ile farklı ilkokullara götürülerek ders görmesi sağlanabilir.
5. Velilere yönelik Türkçe ve okuma-yazma öğretimi kursları gerçekleştirilebilir.
6. Velilerin okulda çalışması sağlanabilir.
7. Velilere yönelik hijyen eğitimi kursu verilebilir.
8. Velilere güven vermek ve toplumsal uyumu sağlamak için okula davet edilerek çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir.
9. Öğrencilere uygulanacak müfredat sadeleştirilebilir.
10. Kamplarda bulunan okul binaları ihtiyaçları karşılayacak şekilde inşaa edilebilir.
11. Okulda çalışacak personel sayısı artırılarak çalışan personel ödüllendirilebilir ve bu okullarda çalışmaya yönelik çeşitli teşvikler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, (2), 44-56.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin türkçe öğretmeni olmak: suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design*. SAGE.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design* (4.Basım). SAGE.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ergen, H. & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Galloway, F. J. & Jenkins, J. R. (2009). The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of international students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA Journal*, 46(4), 661-673.
- Hamilton, R. & Moore, D. (2004). Educational interventions for refugee children. Theoretical perspectives and implementing best practice. Routledge Falmer.
- İçel, K., Ocağ, G. & Baysal, E. A. (2024). Teacher opinions on problems resulting from individual and cultural differences in the adaptation class of students from different nationalities. *Eğitim ve Bilim, early release*, 1-22.

- Jafari, K. K., Tonga, N. & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Science*, 2(2), 134-146.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kiremit, R. K., Akpınar, Ü. & Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kasamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1-11.
- Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, (77), 260-267.
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.
- Öner, G. & Dur, H. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 285-307.
- Özcan, A. S. (2018). Çok kültürlülük bağlamında Türkiye'nin suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA International Journal of Social Studies*, 4(1), 17-29.
- Özenç, E. G. & Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerin suriyeli öğrencilerin eğitimde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 60-74.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks. Sage.
- Topaloğlu, B. & Çam Aktaş, B. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının gözünden mülteci öğrenciler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 69-84.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UTHCFR). (2023, 8 Eylül). *Refugees and asylum seekers in Turkey*. <https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey>.
- Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu (TİHVEK). (2019, 6 Eylül). *Osmaniye cevdetiye geçici barınma merkezi ziyareti* (Rapor). https://www.tih.gov.tr/upload/file_editor/2019/09/1569502591.pdf.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Basım). Seçkin.
- Yiğit, A., Şanlı, E. & Gökalp, M., (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the outbreak of the civil war in Syria, millions of people were forced to leave their homeland. As a result of the 2011 Arab Spring, a mass migration movement including Syria started (Aykırı, 2017; Jafari et al., 2018; Kiremit et al., 2018; Ergen & Şahin, 2019; Yiğit et al., 2021). After the civil war in Syria, many Syrian refugees were settled in camps in neighboring countries, including Turkey. Considering the negative effects of the war, these camps contribute to sustaining life, providing educational opportunities and bright futures for children. Turkey

has not withheld the necessary support to the children of Syrian families who fled the devastating effects of the war and settled in camps in Turkey. Despite the aid provided to Syrian citizens, it is difficult to get used to living away from home in a different language and culture. These factors inevitably have a negative impact on the educational orientation of children of Syrian families. In this context, Turkey has treated Syrian families as guests and provided all kinds of assistance and support to help them overcome the traumas caused by the war. In addition to the vital support provided in the camps, schools were built to provide planned education for the children in the camps. The educational opportunities offered to students living in camps for Syrian citizens support their upbringing as individuals who will contribute to their nation when they return home in the future

Purpose of the Research and Research Questions

The aim of this research: To investigate the problems faced by classroom teachers working in Syrian camps and the solutions.

Research Problem: What are the problems faced by classroom teachers working in Syrian camps and what are the solutions?

Sub-Problems:

- What are the problems faced by classroom teachers working in Syrian camps?
- What are the solutions to the problems faced by classroom teachers working in Syrian camps?

Method

This study was designed according to a case study within the framework of qualitative research approach. According to Creswell (2009), in a case study, a program, case, activity or process that deeply affects one or more people is deeply investigated by the researcher.

Discussion and Conclusion

The problems encountered by classroom teachers working in Syrian camps due to students were as follows: Syrian students do not know enough Turkish, have insufficient hygiene habits and socialization, show various behavioral problems, are reluctant to participate in lessons, show resistance from families towards learning Turkish, have communication problems, and are easily distracted. As problems arising from parents, it was understood from the participant statements that Syrian parents did not want to learn Turkish, had inadequate personal care skills, were reluctant to attend school, and that parents were inadequate in socialization. As for the problems arising from physical conditions, it was understood from the participant statements that the classrooms were inadequate because they were containers, the climatic insulation was inadequate, the school was located in a remote part of the camp and the commute was time-consuming and tiring, the technological infrastructure was inadequate, there was no garden landscaping, gymnasium and playground in the garden. As problems arising from the curriculum, it was understood from the participant statements that the curriculum was not suitable for Syrian students and that the curriculum was too much and heavy. As problems arising from personnel, it was understood from the statements of the participants that there were not enough personnel in the school and that education and training were negatively affected due to the constant relocation of personnel.

As solutions to the problems faced by classroom teachers working in Syrian camps, it is suggested that parents should be made aware of the need to learn Turkish and adapt to school, the activities to be organized at school should be predominantly in Turkish, students should be set an example in terms of cleanliness, and school adaptation activities should be carried out to support the students. Because if Syrian students are directed to predominantly Turkish-speaking

activities, it is possible for them to learn Turkish more quickly. In addition, Syrian teachers working in these schools can positively support students' adaptation and language education. Organizing games where Syrian and Turkish students are together can positively support the communication of foreign students. As a solution to the problems caused by parents, it was understood from the participant statements that it would be good to organize various courses for parents, social cohesion activities should be organized and it is important to instill a sense of trust in parents. As a solution to the problems arising from the physical conditions of the school, it was understood from the statements of the participants that suitable buildings should be built for the school rather than containers, if this cannot be done, containers should be maintained and cleaned more frequently, shuttle buses should be arranged since the school is far from the camp, it would be useful to build a sports hall for the school and landscaping works would add a different atmosphere to the school. As a solution to the problems arising from the curriculum, it was understood from the participant statements that different types of curricula should be prepared and implemented for Syrian students and that it would be good to simplify the curriculum.

Suggestions

1. Preschool education for Syrian students can be made compulsory. The content of preschool education can include Turkish and play-based activities.
2. Exemplary behaviors can be scripted to teach students the habit of cleanliness. Students who show exemplary behavior can be rewarded.
3. Students who show negative behavior can be shown examples of how to behave in a correct way and students who behave correctly can be rewarded immediately.
4. Students can be taken to different primary schools at regular intervals for socialization.
5. Turkish and literacy courses can be organized for parents.
6. Hygiene training courses can be offered for parents.
7. In order to reassure parents and ensure social cohesion, various activities can be organized by inviting them to the school.

EKLER

Ek 1: Görüşme Formu

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yollarını incelemektir. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaç çerçevesinde kullanılacaktır. Size kendinizi tanıttıcı isim soy isim vb. herhangi bir kişisel bilgi sorulmayacaktır. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve sorulara içtenlikle cevap verdiğiniz için teşekkür ederiz.

Araştırmacılar

1. Demografik Sorular

Yaş:

Cinsiyet:

Mesleki Kıdem:

Okul türü: Köy () Kasaba () İlçe () İl ()

GÖRÜŞME SORULARI

Sorunları Belirlemeye Dönük Sorular:

1. Öğrencilerden kaynaklı sorunlar nelerdir? Açıklayınız.
2. Velilerden kaynaklı sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

3. Okulun fiziki şartları, eğitim materyali gibi kaynaklı sorunlar nelerdir? Açıklayınız.
4. Öğretim programlarından kaynaklı sorunlar nelerdir? Açıklayınız.
5. Personellerden (müdür, öğretmen, memur, hizmetli...) kaynaklı sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

Çözüm Yollarını Belirlemeye Dönük Sorular:

1. Öğrencilerden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.
2. Velilerden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.
3. Okulun fiziki şartları, eğitim materyali gibi kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.
4. Öğretim programlarından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.
5. Personellerden (müdür, öğretmen, memur, hizmetli...) kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.

İlkokul Öğrencilerinin İstenmeyen Davranışları Karşısında Öğretmen Tepkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Student Views on Teacher Reactions Towards Undesirable Behaviors Of Primary Students

Oktay Aydın¹, İbrahim Baştuğ²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, oaydin@marmara.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0003-4927-7708>)

²Sorumlu yazar, Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
ibrahimbastug@marun.edu.tr, (<https://orcid.org/0009-0007-7710-881X>)

Geliş Tarihi: 08.10.2023

Kabul Tarihi: 11.03.2024

ÖZ

Bu araştırma öğrenci algılarına göre ilkökul öğrencilerinin istenmeyen davranışlarına karşı öğretmen tepkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 51 kız, 54 erkek ilkökul 4.sınıf öğrencisi yer almıştır. Ayrıca, 15 sınıf öğretmeni de araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların gözlem ve görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu anket formu ile tespit edilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Alanyazın araştırmaları sonucunda sıklıkla karşılaşılan sınıf içi istenmeyen 4 davranış tipi belirlenmiştir. Belirlenen davranışlara karşı öğretmen tepkilerine ilişkin öğrenci görüşleri alınmış ve bu görüşler öncelikle pedagojik olan ve pedagojik olmayan tepkiler olarak temalaştırılmıştır. Ayrıca pedagojik olmayan tepkiler sözlü şiddet, sözsüz şiddet, maruz bırakma, mahrum bırakma, fiziksel şiddet olarak alt temalar oluşturulmuş ve daha sonra istenmeyen davranışa ilişkin öğretmen tepkileri ve şiddet düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdiği tepkilerle ilgili ayrıca öğretmen görüşlerine de başvurulmuştur. Sonuç olarak istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerin tamamına yakınının pedagojik olmayan tepki verdiği görülmüştür. Pedagojik olmayan tepki türlerinde en çok sözlü şiddet, en az fiziksel şiddet görülmüştür. Öğretmen tepkilerinin şiddet düzeyi orta düzeydedir. Bu sonuç değerlendirildiğinde öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı pedagojik davranış göstermediği ve bu konuda farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir. Öğretmen görüşleri ile ilgili yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, öğretmenlerin özellikle sözel şiddet ile ilgili görüşleri öğrenci görüşleri ile paralellik göstermiştir. Bu nedenle araştırma sonunda öğretmenlerin pedagojik davranış farkındalıklarının artırılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İstenmeyen davranış, pedagojik tepki, pedagojik olmayan tepki, ilkökul.

ABSTRACT

This research was performed to identify teacher reactions towards undesirable behaviors of primary students based on students' perceptions. The research was conducted with the case study method of qualitative research methods. In the research, 51 girls and 54 boys, determined through the criterion sampling method, participated as 4th-grade elementary school students. Additionally, 15 classroom teachers have been included in the research. The observations and opinions of the participants were determined through an open-ended survey form prepared by the researchers. In the research conducted on a voluntary basis, the data were analyzed by descriptive analysis methods. Undesirable behaviors frequently observed in the classroom were identified with a literature review. The identified behaviors were chosen as 4 types of behavior. Students were asked for their opinions of teacher reactions towards those behaviors,

and their opinions were themed as being pedagogical or non-pedagogical. Furthermore, non-pedagogical reactions were grouped into subthemes of verbal violence, non-verbal violence, exposure, deprivation, and physical violence and then, teacher reactions towards the undesirable behaviors and their levels of severity were determined. In addition, teacher opinions have also been consulted regarding the reactions provided by the teachers. Consequently, almost all of the teachers were found to exhibit non-pedagogical reactions toward undesirable student behaviors. The most frequent type of non-pedagogical reaction was found to be verbal violence whereas the least frequent type was physical violence. The teacher reactions were found to be moderate in severity. It was therefore concluded that the teachers did not exhibit pedagogical teacher reactions toward undesirable student behaviors and had little awareness of the matter in question. According to the evaluation results concerning teacher opinions, the views of teachers, especially regarding verbal violence, have shown parallelism with student opinions. Thus, it was recommended to improve teachers' awareness of their pedagogical behaviors.

Keywords: Undesirable behavior, pedagogical reaction, non-pedagogical reaction, primary school.

GİRİŞ

Planlı eğitim sisteminde eğitimciler, öğrenmeyi sorunsuz hale getirecek bir sınıf ortamı yaratma hedefindedir. Sınıf ortamında etkili bir sınıf yönetimi ve etkili bir öğretimin sağlanıp sağlanamaması eğitimcilerin temel endişelerinden biridir (Cothran vd., 2009). Pek çok eğitimci için öncelik, çocukların sınıf ortamında öğrenmenin akışına uyum sağlamasıdır ve bu akışı bozacak davranışları engellemektir. Buna rağmen, eğitimin sınıf ortamlarına taşındığı zamandan beri belki de güncelliğini kaybetmeyen sorunlardan birisi sınıf içi istenmeyen davranışlardır. Hatta Vidić'e (2022) göre, çeşitli istenmeyen davranış biçimlerinin sayısı son yirmi yılda önemli ölçüde artmıştır. Eğitim ortamlarında öğrenme süreçlerinin sağlıklı yürütülmesinde istenmeyen davranışların yönetilme durumu, sınıf yönetimindeki etkililiğin bir kanıtı olarak görülebilir. Öğretmenin etkili sınıf yönetimi, onun istenmeyen davranışları yönetme başarısının önemli ölçüde göstergesidir.

İstenmeyen davranışlara ilişkin geçmişten günümüze farklı tanımlamalar yapılmıştır. Burden (1995, akt. Gökyer & Doğan, 2016), istenmeyen davranışı, "öğrencinin belirli bir zamanda akademik eylemlerini tehdit eden ve sınıf etkinliklerinin akışını olumsuz etkileyen her türlü öğrenci davranışı"; Başar (2005) "okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış"; Medikoğlu ve Dalaman (2018), "sınıftaki öğrencilerin ve çevresindeki arkadaşlarının öğrenmeyi, güvenliklerini olumsuz yönde etkileyen, sınıftaki olumlu öğrenme ortamını bozarak zihinsel, duygusal ve fizyolojik değişimlere neden olan davranışlar" olarak tanımlamıştır.

İstenmeyen davranışlar derslerin doğal akışını bozar ve sınıf ortamındaki öğrenme performansını olumsuz etkiler. Sınıf ortamını olumsuz etkileyen istenmeyen davranış türleri araştırmalarda detaylı incelenmiştir. Sayın'ın (2001) araştırmasına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları; öğretmene arkadaşlarını şikâyet etme, arkadaşlarına bağırma, gereksiz gürültü yapma ve derste izin istemeden konuşma davranışlarıdır. Gökyer ve Doğan (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre istenmeyen öğrenci davranışları, sözel şiddet (küfürlü söz söyleme, argo konuşma, böbürlenme, şımarıklık, hakaret, dışlama, hakir görme, aşağılama, kötü söz, alay etme); söz kesme, kaba ve saygısızca davranma; fiziksel şiddet (arkadaşlarına vurma, dövme, kavga etme, saç çekme); arkadaşlarının dersi dinlemelerini engelleme, arkadaşlarını rahatsız etme ve kendi aralarında konuşmadır. Ayrıca söz dinlemediklerini/sözlerini kestiklerini; öğretmenlerin derste anlattıklarını dinlemediklerini, derse hazırlıksız geldiklerini/ödevlerini yapmadıkları da ifade edilmiştir. Akyavuz'a (2019) göre ilkökul öğrencilerinin genellikle söz hakkı almadan konuşma, kavga etme, ders esnasında birbirleri ile konuşma, sorumluluklarını yerine getirmeme, sınıfta dolaşma, ders dışı etkinliklerle uğraşma, derse geç gelme, hareketlilik, eşyaları izinsiz alma, gürültü, şikâyet etme, argo kelimeler kullanma, lakap takma, yalan söyleme, sık sık tuvalete gitme, derse ilgisiz olma, öğretmenin veya arkadaşlarının sözünü kesme gibi istenmeyen

davranışlarda buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Doğan'ın (2020) araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin istenmeyen davranışları arasında zorbalık, disiplinsizlik ve sorumsuzluk davranışlarının bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada her üç kademe de görülen bazı davranışların olduğu görülmüştür. Bu davranışlar zorbalık teması altındaki şiddet uygulama, küfretme, tehdit etme davranışları, sorumsuzluk teması altındaki okula uygun kıyafetle gelme ve disiplinsizlik teması altındaki gürültü yapmadır.

Sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin literatürde çok sayıda örnekler vardır. Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar yukarıda araştırma sonuçlarına göre tanımlanmış olsa da Fernández-Balboa (1991) bunun temelinde üç ana kategoride ortaya çıktığına vurgu yapar: a) görev dışı, yani öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirmeyip sınıf kurallarını ve düzenini bozan başka şeyler yapmaları; b) öğrencinin derse katılmaması; c) öğrencilerin öğrencilere ve/veya öğretmenlere karşı sözlü ve/veya fiziksel davranışları.

İstenmeyen davranışlar, sınıf ortamında öğretmen açısından bazı güçlükleri beraberinde getirmektedir. Bu güçlükleri öğretmenlerin mesleğe karşı motivasyonları, öz yeterlikleri ve programı yürütme başarısı olarak tanımlanabilir. Sınıf içinde oluşan istenmeyen davranışlar, öğretmenin zamanını ve enerjisini bunlarla mücadele ederek harcamasına ve asıl önemli işi olan eğitim öğretime yeterli zaman ve enerjinin kalmamasına neden olmaktadır (Rosen vd., 1990, akt. Akyavuz, 2019). İstenmeyen davranışların giderilmesinin zorluğu bilinmektedir. Buna rağmen doğru stratejilerle bu davranışların olumsuzluklarının giderilmesi mümkün olabilmektedir. Burada istenmeyen davranışların doğru tanımlanması ve buna uygun stratejilerin belirlenmesi kritiktir.

Pehlivan (2012) araştırmasında olumlu ya da olumsuz da olsa bir dönüt verilmesinin öğrencilerin derse güdülenmelerini artırdığı, ilgisiz kalmanın ise başarı güdüsünü düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle derslerde öğretmenlerin çocuğun genel eğitimini ilgilendiren tutum ve davranışlara tepkisiz kalmamalarını, verdikleri tepkileri saygı temeline dayandırmalarını, çocuğu cesaretlendirecek türde tepkiler vermelerini önermiştir.

Araştırmalara göre istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede öğretmenlerin farklı ödül ve ceza sistemleri uyguladıkları bilinmektedir. Altıntaş (2016), istenmeyen davranışlara tepkisel sınıf yönetimine dayalı ya da gelişimsel sınıf yönetimine dayalı olarak yaklaşıldığını, tepkisel sınıf yönetim modelinde davranışların ödül ve ceza yoluyla kontrol altına alınmaya çalışıldığını belirtmiştir. Medikoğlu ve Dalaman (2018) istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yolları olarak, öğretmenlerin en çok grup çalışmalarını arttırmak, sorumluluk vermek, empati yapmalarını sağlamak, aile ile görüşme gibi yolları kullandıklarını bulgulamışlardır. Akyavuz (2019) araştırmasında, öğretmenlerin uyarma, veli ile görüşme, olumlu davranışları pekiştirme, görmezden gelme, empati kurdurma, dersi etkili hale getirme, ödüllendirme, sorumluluk verme, kurallar oluşturma, problem çözme, cezalandırma, yer değiştirme, öğrenci ile birebir görüşme, göz teması kurma, örnek gösterme ve dikkat çekme gibi yöntemleri sıklıkla kullandıklarını tespit etmiştir. Diğer taraftan Kerr ve Nelson (2002), öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde öğrencilere ne yapılmaması gerektiği öğretmek yerine, öğrencilerden beklenen davranışları tanımlayan olumlu ifade edilmiş yönergeler vermeleri durumunda, bu istenmeyen davranışların daha kolay önlenebileceğine vurgu yapmıştır. Johnson ve arkadaşlarına (2019) göre eğitimciler öğrencilerin istenmeyen davranışlarının altında yatan olası nedenleri anlayarak, bu sorunlu davranışları ve onları bu davranışlara teşvik eden koşulları dikkatli bir şekilde ele almalı ve öğrenciler için daha anlamlı ve zenginleştirici deneyimler yaratarak istenmeyen davranışları engelleyebilirler.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışları engellemeye yönelik farklı tepkilerini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen bu tepkilerin pedagojik yönü yeterince tartışılmamıştır. Öğretmenlerin tepkilerinin genellikle anlık duruma göre ve pedagojik yönü düşünülmezsizin sergilendiği görülmektedir (Bingöl vd., 2018). Bu durum istenmeyen

davranışların engellenmesinde tepkilerin pedagojik yönünün ihmal edildiğini göstermektedir. Ayrıca sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik araştırmaların özellikle öğretmenlerin algıları ve deneyimlerine dayalı olarak yapıldığı söylenebilir. Bu durum özellikle öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında öğretmenlerin verdiği gerçek tepkilerin neler olduğunu anlamada yetersiz kalmıştır.

Bu araştırma, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşın öğretmenlerin verdiği tepkilerin hem öğrenci hem de öğretmenlerin gözlem ve algılarına dayalı olarak değerlendirilmesi açısından özgündür.

Araştırma, temel olarak iki durum üzerinde odaklanmıştır:

1. Öğrencilerin istenmeyen davranışları (4 temel davranış olarak belirlenmiştir)
2. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına verdiği tepkiler (öğretmen ve öğrencilerin gözlem ve algılarına göre)

Araştırmada öğrencilerin istenmeyen davranışları ele alınmış, istenmeyen davranış kavramı da “öğrenme ortamını bozan ve sıklıkla karşılaşılan sınıf içi davranışlar” olarak tanımlanıp sınırlandırılmıştır. Sınıf dışı istenmeyen davranışlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Alanyazın çalışmalarından elde edilen sonuçlara bağlı olarak bu araştırmada, öğrencilerin sınıf ortamında sıklıkla sergiledikleri dört temel istenmeyen davranış ele alınmıştır. Bu davranışlar şunlardır:

- ✓ Davranış 1. Dersin akışını bozacak kadar sürekli ve yüksek sesli ders dışı konuşmalar yapma
- ✓ Davranış 2. Dersin akışını bozacak düzeyde ders dışı tartışmalar yapma
- ✓ Davranış 3. Dersin akışını bozacak şekilde sınıfta dolaşma
- ✓ Davranış 4. Öğretmenin verdiği akademik görevi (ödev, proje, etkinlik vb.) sebepsiz şekilde yapmama

Araştırmanın ikinci temel kavramı ise öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik verdiği tepkilerdir. Bu araştırmada öğretmen tepkisi kavramı, “öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin verdiği sözlü ve bedensel tepkiler” olarak ele alınmış ve sınırlandırılmıştır. Bu davranışların pedagojik yönü derinlemesine ele alınmıştır.

Bu kapsamda, “4. sınıf öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin verdikleri tepkilerle ilgili öğrenci ve öğretmen gözlem ve görüşlerinin belirlenmesi” bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışlarına karşı öğretmen tepkilerini belirlemek ve derinlemesine inceleyerek sonuçlarının ortaya çıkarılmak istenmesi nedeniyle bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada veri toplamak amacıyla, uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu kapsamda İstanbul İli Anadolu Yakası'nda kolay ulaşılabilen 5 devlet ilkokulu seçilmiştir. Her okulun 4. sınıfına devam eden öğrenciler arasından ulaşılabilenler araştırmaya dahil edilmiştir. 4. sınıfların seçilmesinde öğretmen tepkilerine ilişkin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla deneyim sahibi olmaları ve öğretmen tepkilerini daha iyi tanımlayacak bilişsel yeterlilik düzeyinde olmaları kriter olarak alınmıştır.

Araştırmada veri doygunluğu kriterlerinden biri, örneklem büyüklüğü, diğeri teorik doygunluktur. Bu kapsamda, veriler üzerinde yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin verdikleri cevapların tekrarlayıcı nitelikte olduğu tespit edilmiş ve örneklem sayısı 51 kız, 54 erkek olmak üzere toplam 105 öğrenci ile sınırlanmıştır.

Veri çeşitliliğini sağlamak için 15 sınıf öğretmeni ile de ayrıca görüşme yapılmış ve belirlenen 4 davranışla ilgili öğretmenlerin verdikleri tepkilere ilişkin görüşleri tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan iki ayrı açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Nitel yöntemlerde bir veri toplama aracı olarak kabul gören açık uçlu anket formunda “bir dizi standart soru seti vardır ve görüşülen birey bu sorulara istediği tarzda ve öznel olarak yanıt vermekte serbesttir” (Rubin, 1983, akt. Yıldırım & Şimşek, 2021).

Form aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

4.sınıf öğrencilerinin sınıf içinde sıkça sergiledikleri dört istenmeyen davranış ele alınmıştır. Araştırmanın giriş bölümünde ele alınan literatürden hareketle belirlenen dört temel istenmeyen davranış şudur:

- ✓ Davranış 1. Dersin akışını bozacak kadar sürekli ve yüksek sesli ders dışı konuşmalar yapma
- ✓ Davranış 2. Dersin akışını bozacak düzeyde ders dışı tartışmalar yapma
- ✓ Davranış 3. Dersin akışını bozacak şekilde sınıfta dolaşma
- ✓ Davranış 4. Öğretmenin verdiği akademik görevi (ödev, proje, etkinlik vb.) sebepsiz şekilde yapmama

Öğrencilerin dört istenmeyen davranışına karşı öğretmenlerin verdikleri tepkiler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anket formunun geliştirilme sürecinde, konu alanında uzman olan iki araştırmacı (psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni) tarafından ayrı ayrı beşer ilkokul 4.sınıf öğrencisiyle (toplam 10 öğrenci) yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme süresince sınıf öğretmenleri sınıfta bulunmamıştır. Görüşme sonrasında soruların açık ve anlaşılabilir olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sürecinde, öğrencilerin sorulan sorularla ilgili karşı bir soru sorup sormadığı, verdikleri cevapların soru köküne uygun olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Bu süreç sonunda anket sorularının yaş düzeyine uygun olduğu, açık ve anlaşılır olduğu sonucuna varılmıştır.

Açık uçlu anket formuna son şekli verildikten sonra öğrencilerin, sınıf öğretmenleri ile ilgili gözlem ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilere, her bir istenmeyen davranışla ilgili sınıf öğretmenin verdiği tepkileri belirlemek amacıyla “..... yaptığınızda öğretmenin ne yapar?” sorusu sorulmuş ve cevaplar alınmıştır.

Araştırmacılar tarafından öğretmenlere yönelik olarak da açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Anket formunda, öğrencilerin sınıf içinde sıkça sergiledikleri ve yukarıda açıklanan dört istenmeyen davranış ele alınmıştır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara verdikleri tepkiler, öğretmen görüşlerinden hareketle belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlere,

her bir istenmeyen davranışla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin sıklıkla verdiği tepkileri belirlemek amacıyla “öğrenciler..... yaptığında öğretmenler hangi tür tepkiler vermektedir?” sorusu sorulmuş ve cevaplar alınmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analiz

Veri toplama araçlarına son şekli verildikten sonra araştırmacılar belirlenen okullara bizzat gitmiş; okul yönetiminden izin alarak öğrencilere uygulamaları yapmıştır. Her okulun 4. sınıflarına girilerek yapılacak çalışma hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilerden araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul edenler okulların uygun olan sınıf dışı ortamına (kütüphane, laboratuvar, boş derslik vb.) alınarak formları doldurmaları sağlanmıştır. Formların doldurulma sürecinde sınıf öğretmenleri ortamda bulunmamıştır.

Veri toplamada ikinci olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 15 öğretmene anket formu yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-30 dakika arası sürmüştür. Formlar üzerinde ön inceleme yapılmış; soruların tümüne cevap vermeyenler, ifadeleri anlaşılmayanlar, soru ile ilgisi olmayan cevaplar içeren formlar iptal edilmiştir. Formlar üzerinde yapılan değerlendirmeler sonucunda, cevapların tekrarlayıcı bir noktaya geldiği, cevap dağılımlarının belirgin düzeyde değişmediği görülmüş; veri doygunluğuna ulaşıldığına kanaat getirilmiş, daha fazla veri toplama sürecine girilmemiştir.

Görüşme formlarından elde edilen veriler üzerinde içerik analiz çalışması yapılmıştır. Öğrenci formlarından elde edilen verilerde öğretmen tepkileri araştırmacılar tarafından önce 2 temaya ayrılmıştır. Bu temalar, “pedagojik tepkiler” ve “pedagojik olmayan tepkiler” olarak isimlendirilmiştir. Pedagojik olmayan tepkiler ise 5 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler sözsüz (bedensel diline dayalı) şiddet, sözlü şiddet, mahrum bırakma, maruz bırakma, fiziksel şiddet olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerin ifade ettikleri ve pedagojik olmayan öğretmen tepkileri ayrıca şiddet derecesi açısından da değerlendirilmiştir. Olumlu olması nedeniyle öğretmenlerin pedagojik tepkileri ile ilgili şiddet derecesi değerlendirilmesi yapılmamıştır. Öğretmenlerin pedagojik olmayan tepkileri ise şiddet düzeyine (1-5 puan arası) göre puanlanmıştır. 1 düşük düzeyli şiddete, 5 ise yüksek düzeyli şiddete karşılık gelmektedir. Şiddet düzeyi ham puanlar üzerinden üç düzey (1.00-2.33 Düşük Şiddet, 2.34-3.66 Orta Düzey Şiddet, 3.67-5.00 Yüksek Düzey Şiddet) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışları ile ilgili şiddet düzeyi belirlenirken anket formundaki ifade içeriklerine ilişkin analiz sürecinde belirli kriterler esas alınmıştır. Bu kriterler, araştırmacıların fikir birliği, birden fazla istenmeyen davranışın aynı anda yapılma durumu, istenmeyen davranışların sıklığı (sürekli, her zaman, bazen gibi ifadelerin kullanılması), istenmeyen davranışların yoğunluğu (çok, hep, fazla, sert gibi yoğunluk ifadelerinin kullanılması) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları ile ilgili şiddet düzeyine ilişkin puanlamalar aşağıdaki kriterler doğrultusunda yapılmıştır:

Şiddet Düzeyi 1 Puan İçin Kriterler: Araştırmacıların fikir birliğinde olması, tek bir davranışın yapılmış olması, davranışın sıklığı ve yoğunluğu ile ilgili ek bir ifade kullanılmaması, fiziksel temaslı şiddetin olmaması

Şiddet Düzeyi 2 Puan İçin Kriterler: Araştırmacıların fikir birliğinde olması, tek bir davranışın yapılmış olması ya da aynı türden davranışların birlikte yapılmış olması, öğrenci ifadesinde ek bir yoğunluk vurgusunun olması, sıklık tanımlamasının olmaması, fiziksel temaslı şiddetin olmaması

Şiddet Düzeyi 3 Puan İçin Kriterler: Araştırmacıların fikir birliğinde olması, birden fazla davranışın yapılmış olması, öğrenci ifadesinde ek bir yoğunluk olması, sıklığın belirtilmiş olması, fiziksel temaslı şiddetin olmaması.

Şiddet Düzeyi 4 Puan İçin Kriterler: Araştırmacıların fikir birliğinde olması, birden fazla davranışın yapılmış olması, öğrenci ifadesinde ek bir yoğunluk vurgusunun olması, sıklığın (çok, hep, fazla, sert, çoğu zaman, sık sık gibi ifadeler) belirtilmiş olması, fiziksel temasın olmaması.

Şiddet Düzeyi 5 Puan İçin Kriterler: Araştırmacıların fikir birliğinde olması, hakaret, aşağılama, suçlama, alay etme gibi onur kırıcı ifadelerin kullanılmış olması, her tür fiziksel temaslı şiddetin uygulanmış olması.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin her bir cevabı araştırmacılar tarafından önce ayrı ayrı hem temalara göre hem de şiddet düzeyine göre değerlendirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek yaptıkları değerlendirme sonuçlarını karşılaştırmış; farklı değerlendirme sonuçlarını tartışmışlardır. Bu tartışma sonucunda uzlaşmaya vararak değerlendirme sürecini tamamlamışlardır. Değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak her tema ile ilgili tepki sıklıkları belirlenmiş; tepkilerin şiddet derecesi ile ilgili aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır.

2.5. Etik Kurul Beyanı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunda 10.03.2023 tarihli 03-20 nolu toplantıda alınan karar onayı ile etik ilkelere uygun bir şekilde yürütülmüştür.

BULGULAR

Araştırma bulgularına göre tespit edilen alt tema ve kategorilere ayrılmış öğretmen tepkileri ile ilgili davranışlar şunlardır:

Pedagojik Tepkiler: Öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında pedagojik ilkelere uygun tepkiler vermesi. Bu kapsamda ceza vermeme, teneffüste toplantı yapıp sözleşme imzalatma, sınıf kurallarını hatırlatma, “Bunu daha önce konuşmuştuk, başkalarının öğrenme hakkını engelleyemezsiniz.”, “Problemleri konuşarak çözebilirsiniz”, “Hem benim hem de arkadaşlarınızın dikkatini dağıtıyorsunuz.”, “Görevini neden yapmadın? Lütfen sorumluluklarımızı yerine getirelim.” gibi uyarılar yapma, empati kurdurma, komik sürat şekilleri yapma, ayrı oturtma, derse katılmalarını isteme, ödül verme, lokum dağıtma ve hikayeler dinletme gibi davranışlar pedagojik tepkiler olarak kabul edilebilir.

Pedagojik Olmayan Tepkiler: Öğretmenlerin, öğrencilerini istenmeyen davranışları karşısında pedagojik ilkelere uygun olmayan tepkiler vermesi.

Pedagojik Olmayan Tepki 1/Sözsüz (Beden Dili) Şiddet: Beden dilini kullanarak (jest-mimik, kişisel mesafeleri ihlal etme, özel alanları ihlal etme vb.) duygusal açıdan örseleme, korkutma ve tehdit etmeye (parmak sallama, dik dik bakma, üstüne yürüme, el-kol hareketi yapma, bir şeyleri kırıp dökme, masaya vurma vb.) yönelik davranışlar sergileme.

Pedagojik Olmayan Tepki 2/Sözlü Şiddet: Öğrenciye, sözel ifade yolu ile rahatsız edici ve duygusal açıdan örseleyici sözler (“Bir daha olmasın.”, “Teneffüste yanıma gel.”, “Eğer bir daha yaparsan disipline veririm.”, “Ulan.... sinir etme beni.”, “Gözümün içine bak.”, “Hemen özür dile.”, “Çocuklar rehberliğe gidin, sorununuzu orada çözün.”, “Yerine otur 3-2-1”, “Senin kulağın çekerim.”, “Yerine otur, oturmazsan eksi veririm.”, “Başım dönüyor.”, “Yeter, susun artık.”, “Susmak bilmez misiniz?”, “Bir hakem seçin, yeter artık.”, “Ben duvara mı konuşuyorum?”, “Ya çocuğum yapma, yeter yahu. Kaç kere söyledim yapma diye?”, “Görüşlerinizi kendinize saklayın.”, “Neden böylesiniz?”, “3 salakşör”, “Ne oldu, niye ayaklandınız?”, “Ya çocuğum yerine geçsene.”, “Ben burada dil yoruyorum, otur yerine.”, “Ne yapıyorsun, beni kandırarak mısın?”, “Ödevi benim için değil, kendiniz için yapıyorsunuz.”, “Niye yapmadın? Bak bu kadar arkadaşım yaptı.”, “Ödevleri yapmayı niye unutuyorsunuz? Ben de sizi unutucam.”, “Senin işin ne, o kadar gün ne yaptın?”, “Ya oğlum git eve dinlen, 1 saat sonra

ödevini yap, bu kadar kolay.”, “Ben sizinle uğraşamam.”, “Yine mi yapmadın? Zaten sen yapmazsın.” gibi sözler) söyleme; kötü sözler (alay etme, aşağılama, tehdit etme, hakaret etme gibi) söyleyerek kişisel haklarına saldırmak

Pedagojik Olmayan Tepki 3/Mahrum Bırakma: Öğrenciyi, sevdiği, yapmaktan hoşlandığı bir etkinlikten, ortamdaki (Sınıfta bekletme, teneffüse çıkarmama, beden eğitimine çıkarmama, derste söz vermeme, yer değiştirerek arkadaşlarından ayırma, dersten atma, sınıfın en arkasında tek başına oturtma, oyun oynamaya izin vermeme, öğle arasını iptal etme, vb.) uzaklaştırma.

Pedagojik Olmayan Tepki 4/Maruz Bırakma: Öğrenciyi, rahatsız olacağı bir durumla (tahtada tek ayak üstünde bekletme, müdüre götürme, eksi puan verme, üzgün yüz verme, tahtaya çıkarıp sorular sorma, kitap okuma cezası verme, temizlik yaptırma, çöp toplatma, ceza ödevleri verme, vb.) karşı karşıya bırakma.

Pedagojik Olmayan Tepki 5/Fiziksel Şiddet: Öğrenciye doğrudan fiziksel temas yolu ile (vurma, kulak çekme, dövme, tokat atma, saç çekme vb.) ya da bir araç kullanarak (cetvelle vurma, sopa ile vurma, bir şey fırlatma vb.) zarar verici bir tepkide bulunma.

Öğrencilerin sınıf içi istenmeyen 4 temel davranışına yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin verdikleri tepkiler analiz edilerek elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

3.1. Davranış 1 (Dersin Akışını Bozacak Kadar Sürekli ve Yüksek Konuşmalar Yapma) ile İlgili Öğretmen Tepkileri

Tablo 1a

Öğrencilerin, "Öğretmeniniz Dersin Akışını Bozacak Kadar Sürekli ve Yüksek Sesli Konuşmalar Yaptığınızda Ne Yapar?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar (Öğretmenler)

Dersin Akışını Bozacak Konuşma	f
Pedagojik Tepki Veren Öğretmen	23
Pedagojik Olmayan Tepki Veren Öğretmen	82
Toplam	105

Tablo 1a'da öğrencilerin, “dersin akışını bozacak kadar sürekli ve yüksek sesli konuşmaları” ile ilgili öğretmen tepkilerine ilişkin öğrencilerin algılarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin 82'si pedagojik olmayan tepki verirken, 23'ü pedagojik tepki vermiştir.

Tablo 1b

Öğrencilerin, "Öğretmeniniz Dersin Akışını Bozacak Kadar Sürekli ve Yüksek Sesli Konuşmalar Yaptığınızda Ne Yapar?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar (Davranışlar)

Dersin Akışını Bozacak Konuşma	Davranış Sayısı	Davranışın Şiddet Ortalaması
Pedagojik Olmayan Tepki (Genel)	147	3.33
Sözsüz (Beden Dili) Şiddet	8	3.38
Sözlü Şiddet	64	3.28
Mahrum bırakma	39	3.05
Maruz bırakma	35	3.71
Fiziksel şiddet uygulama	1	4.00

Tablo 1b’de öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin “pedagojik olmayan tepkileri” ile ilgili ayrıntılar yer almaktadır. Öğretmenler, toplamda 147 pedagojik olmayan tepki vermiştir. Bu tepkilerin en yoğun olandan başlayarak dağılımlarına bakıldığında, sözlü şiddet 64, mahrum bırakma 39, maruz bırakma 35 olarak tespit edilmiştir. Sözsüz şiddet ve fiziksel şiddet davranışları ise oldukça düşüktür. Pedagojik olmayan öğretmen tepkilerin genel şiddet düzeyi ortalaması 3.33 (orta düzey şiddet)’tir. Alt kategorilere bakıldığında, fiziksel şiddet 4.00 (yüksek düzey şiddet), maruz bırakma 3,71 (yüksek düzey şiddet), sözsüz şiddet 3,38 (orta düzey şiddet), sözlü şiddet 3.28 (orta düzey şiddet) ve mahrum bırakma 3.05 (orta düzey şiddet)’tir.

Öğrencilerin görüşlerinin yanında öğretmen görüşleri de değerlendirilmiştir. *Öğretmenlerin, "Öğrenciler dersin akışını bozacak kadar sürekli ve yüksek sesli konuşmalar yaptığında hangi tür tepkiler verirsiniz?" sorusuna şu cevapları vermişlerdir.*

Öğretmenlerin Pedagojik Tepki İfadeleri: “Sözlü uyarıda bulunurum, sessiz olana kadar sessizce beklerim, yanına gidip uyarırım, görmezden gelirim, davranışlarının olumsuz etkilerini anlatırım, sorunu anlamak ve çözmek için görüşme yaparım, ayakta sus işareti yaparak dikkatlerini çekmeye çalışırım, etkili şekilde uyarırım, rehberlik servisine gönderirim, göz teması kurarım, kısık sesle konuşurum, anlaşma yaparım”.

Öğretmenlerin Pedagojik Olmayan Tepki İfadeleri: “Yüksek sesle uyarırım, masa ya da tahtaya vurarak dikkatlerini çekerim, teneffüse çıkarmam, yerlerini değiştiririm, sınıftan kısa süreli çıkarırım, sınıftaki sınıf ziline basarım”.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ders akışını bozacak kadar sürekli ve yüksek sesli konuşmalar yapması halinde pedagojik olan ve olmayan tepkiler verdikleri görülmektedir. Öğretmenler genel olarak pedagojik tepkileri daha çok verdiklerini belirtmekle birlikte, özellikle teneffüse çıkarmama, sınıftan kısa süreli çıkarma gibi pedagojik açıdan uygun olmayan tepkiler de verdiği tespit edilmiştir.

3.2. Davranış 2 (Arkadaşları ile Dersin Akışını Bozacak Düzeyde Tartışmalar Yapma) ile İlgili Öğretmen Tepkileri

Tablo 2a

Öğrencilerin, "Öğretmeniniz Arkadaşlarınızla Dersin Akışını Bozacak Düzeyde Tartışmalar Yaptığınızda Ne Yapar?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar (Öğretmenler)

Dersin Akışını Bozacak Tartışma	f
Pedagojik Tepki Veren Öğretmen	25
Pedagojik Olmayan Tepki Veren Öğretmen	80
Toplam	105

Tablo 2a’da öğrencilerin, “arkadaşları ile dersin akışını bozacak düzeyde tartışmalar yapmaları” ile ilgili öğretmen tepkilerine ilişkin öğrencilerin algılarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin 80’i pedagojik olmayan tepki verirken, 25’i pedagojik tepki vermiştir.

Tablo 2b

Öğrencilerin, "Öğretmeniniz Arkadaşlarınızla Dersin Akışını Bozacak Düzeyde Tartışmalar Yaptığınızda Ne Yapar?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar (Davranışlar)

Dersin Akışını Bozacak Tartışma	Davranış Sayısı	Davranışın Şiddet Ortalaması
Pedagojik Olmayan Tepki (Genel)	128	3.41
Sözsüz (Beden Dili) Şiddet	7	3.57
Sözlü Şiddet	46	3.50
Mahrum bırakma	34	3.15
Maruz bırakma	38	3.45
Fiziksel şiddet uygulama	3	4.33

Tablo 2b öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin “pedagojik olmayan tepkileri” ile ilgili ayrıntılar yer almaktadır. Öğretmenler, toplamda 128 pedagojik olmayan tepki vermiştir. Bu tepkilerin en yoğun olandan başlayarak dağılımlarına bakıldığında, sözlü şiddet 46, maruz bırakma 38, mahrum bırakma 34 olarak tespit edilmiştir. Sözsüz şiddet ve fiziksel şiddet davranışları ise oldukça düşük orandadır.

Pedagojik olmayan öğretmen tepkilerin genel şiddet düzeyi ortalaması 3.41 (orta düzey şiddet)’dir. Alt kategorilere bakıldığında, fiziksel şiddet 4.33 (yüksek düzey şiddet), sözsüz şiddet 3.57 (orta düzey şiddet), sözlü şiddet 3.50 (orta düzey şiddet), maruz bırakma 3.45 (orta düzey şiddet) ve mahrum bırakma 3.15 (orta düzey şiddet)’tir.

Öğrencilerin görüşlerinin yanında öğretmen görüşleri de değerlendirilmiştir. *Öğretmenlerin, "Öğrenciler dersin akışını bozacak düzeyde tartışmalar yaptığında hangi tür tepkiler verirsiniz?" sorusuna şu cevapları vermişlerdir.*

Öğretmenlerin Pedagojik Tepki İfadeleri: “Sorunu anlamak ve çözmek için görüşme yaparım, yanına gidip uyarırım, sözlü uyarıda bulunurum, davranışlarının olumsuz etkilerini anlatırım, kendi problemlerini kendilerinin çözmesini isterim, sessiz olana kadar sessizce beklerim, rehberlik servisine gönderirim, göz teması kurarım, sınıf kurallarını hatırlatırım, dikkatini çekmeye çalışırım, drama yaparım, sorumluluk veririm”.

Öğretmenlerin Pedagojik Olmayan Tepki İfadeleri: “yerlerini değiştiririm, imalı sözler söylerim, yüksek sesle uyarırım, sınıftan kısa süreli çıkarırım, teneffüse çıkarmam, yetkililere (idareye) yönlendiririm, derse ara verir ya da dersi sonlandırırım, cezalandırırım, ayakta bekletirim”.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ders akışını bozacak düzeyde tartışmalar yaptığında pedagojik olan ve olmayan tepkiler verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin pedagojik açıdan uygun olmayan tepkileri arasında en dikkati çeken tepkiler, “imalı sözler söyleme”, “teneffüse çıkarmama”, “ayakta bekletme”, “dersi sonlandırma” tepkileridir. Bu tepkilerin pedagojik açıdan uygun olmayan tepkiler olduğu düşünülmektedir. Bu tepkilerin öğrenciler üzerinde belirgin düzeyde olumsuz etkileri olabileceği söylenebilir.

3.3. Davranış 3 (Sınıf İçinde Dersin Akışını Bozacak Şekilde Dolaşma) ile İlgili Öğretmen Tepkileri

Tablo 3a

Öğrencilerin, "Öğretmeniniz Sebepsiz Şekilde Sınıf İçinde Dersin Akışını Bozacak Düzeyde Dolaştığınızda Ne Yapar?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar (Öğretmenler)

Sebepsiz Şekilde Sınıf İçinde Dolaşma	f
Pedagojik Tepki Veren Öğretmen	29
Pedagojik Olmayan Tepki Veren Öğretmen	76
Toplam	105

Tablo 3a'da öğrencilerin, "sebepsiz şekilde sınıf içinde dersin akışını bozacak düzeyde dolaşmaları" ile ilgili öğretmen tepkilerine ilişkin öğrencilerin algılarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin 76'sı pedagojik olmayan tepki verirken, 29'u pedagojik tepki vermiştir.

Tablo 3b

Öğrencilerin, "Öğretmeniniz Sebepsiz Şekilde Sınıf İçinde Dersin Akışını Bozacak Düzeyde Dolaştığınızda Ne Yapar?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar (Davranışlar)

Sebepsiz Şekilde Sınıf İçinde Dolaşma	Davranış Sayısı	Davranışın Şiddet Ortalaması
Pedagojik Olmayan Tepki (Genel)	130	2.95
Sözsüz (Beden Dili) Şiddet	10	3.30
Sözlü Şiddet	65	2.51
Mahrum bırakma	20	3.05
Maruz bırakma	30	3.40
Fiziksel şiddet uygulama	5	5.00

Tablo 3b'de öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin "pedagojik olmayan tepkileri" ile ilgili ayrıntılar yer almaktadır. Öğretmenler, toplamda 130 pedagojik olmayan tepki vermiştir. Bu tepkilerin en yoğun olandan başlayarak dağılımlarına bakıldığında, sözlü şiddet 65, maruz bırakma 30, mahrum bırakma 20 olarak tespit edilmiştir. Sözsüz şiddet 10 ve fiziksel şiddet davranışları ise oldukça düşük orandadır.

Pedagojik olmayan öğretmen tepkilerin genel şiddet düzeyi ortalaması 2.95 (orta düzey şiddet)'tir. Alt kategorilere bakıldığında, fiziksel şiddet 5,00 (yüksek düzey şiddet), maruz bırakma 3.40 (orta düzey şiddet) sözsüz şiddet 3,30 (orta düzey şiddet), mahrum bırakma 3.05 (orta düzey şiddet) ve sözlü şiddet 2.51 (orta düzey şiddet)'dir.

Öğrencilerin görüşlerinin yanında öğretmen görüşleri de değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin, "Öğrenciler sebepsiz şekilde sınıf içinde dersin akışını bozacak düzeyde dolaştığında hangi tür tepkiler verirsiniz?" sorusuna şu cevapları vermişlerdir.

Öğretmenlerin Pedagojik Tepki İfadeleri: "Sözlü uyarıda bulunurum, davranışlarının olumsuz etkilerini anlatırım, sorunu anlamak ve çözmek için görüşme yaparım, göz teması kurarım, dikkatini çekmek için soru sorarım, uygun davranışı anlatır, göstererek model olurum, sınıfta gezmesine izin verir, ihtiyacını gideririm".

Öğretmenlerin Pedagojik Olmayan Tepki İfadeleri: "teneffüse çıkarmam, cezalandırırım" sınıftan kısa süreli çıkarırım, davranış çizelgesinde davranışlarına artı-eksi veririm, sevdiği etkinlikten, ödülünden mahrum bırakırım, derse ara verir ya da dersi sonlandırırım, ayakta bekletirim, imalı sözler söylerim, beden dilini kullanarak uyarırım".

Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içinde dersin akışını bozacak düzeyde dolaşması halinde pedagojik olan ve olmayan tepkiler verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin pedagojik açıdan uygun olmayan tepkilerinin çoğu diğer öğrenci davranışlarında da verdiği tepkilerin aynısıdır. Buna ek olarak, artı-eksi puan verme, mahrum bırakma gibi tepkiler verdikleri de ifadeler arasında yer almıştır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının dersin akışını bozma düzeyi arttıkça öğretmenin pedagojik olmayan tepkilerinin de daha yoğunlaştığı görülmektedir.

3.4. Davranış 4 (Öğretmenin Verdiği Akademik Görevi Sebepsiz Şekilde Yapmama) ile İlgili Öğretmen Tepkileri

Tablo 4a

Öğrencilerin, "Öğretmeninizin Verdiği Ödevleri Sebepsiz Şekilde Yapmamanız Halinde Ne Yapar?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar (Öğretmenler)

Akademik Görevi Sebepsiz Şekilde Yapmama	f
Pedagojik Tepki Veren Öğretmen	23
Pedagojik Olmayan Tepki Veren Öğretmen	82
Toplam	105

Tablo 4a'da öğrencilerin, "öğretmenin verdiği akademik görevi sebepsiz şekilde yapmamaları" ile ilgili öğretmen tepkilerine ilişkin öğrencilerin algılarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin 82'si pedagojik olmayan tepki verirken, 23'ü pedagojik tepki vermiştir.

Tablo 4b

Öğrencilerin, "Öğretmeninizin Verdiği Ödevleri Sebepsiz Şekilde Yapmamanız Halinde Ne Yapar?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar (Davranışlar)

Akademik Görevi Sebepsiz Şekilde Yapmama	Davranış Sayısı	Davranışın Şiddet Ortalaması
Pedagojik Olmayan Tepki (Genel)	123	3.12
Sözsüz (Beden Dili) Şiddet	5	3.20
Sözlü Şiddet	50	3.00
Mahrum bırakma	25	3.04
Maruz bırakma	41	3.22
Fiziksel şiddet uygulama	2	5.00

Tablo 4b'de öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin "pedagojik olmayan tepkileri" ile ilgili ayrıntılar yer almaktadır. Öğretmenler, toplamda 123 pedagojik olmayan tepki vermiştir. Bu tepkilerin en yoğun olandan başlayarak dağılımlarına bakıldığında, sözlü şiddet 50, maruz bırakma 41, mahrum bırakma 25 olarak tespit edilmiştir. Sözsüz şiddet ve fiziksel şiddet davranışları ise oldukça düşük orandadır.

Pedagojik olmayan öğretmen tepkilerin genel şiddet düzeyi ortalaması 3.12 (orta düzey şiddet)'dir. Alt kategorilere bakıldığında, fiziksel şiddet 5.00 (yüksek düzey şiddet), maruz bırakma 3.22 (orta düzey şiddet), sözsüz şiddet 3.20 (orta düzey şiddet), mahrum bırakma 3.04 (orta düzey şiddet), sözlü şiddet 3.00 (orta düzey şiddet)'tür.

Öğrencilerin görüşlerinin yanında öğretmen görüşleri de değerlendirilmiştir. *Öğretmenlerin, "Öğrenciler verilen ödevleri sebepsiz şekilde yapmadığında hangi tür tepkiler verirsiniz?" sorusuna şu cevapları vermişlerdir.*

Öğretmenlerin Pedagojik Tepki İfadeleri: "Ailesi/velisi ile görüşürüm, sorunu anlamak ve çözmek için görüşme yaparım, ek süre veririm, gün içinde yapmasını sağlarım, ödev yapmanın

yararlarını anlatırım, sözlü uyarıda bulunurum, ilgi ve ihtiyaçlarını tespit ederim, seviyesine göre tekrar ödev veririm”.

Öğretmenlerin Pedagojik Olmayan Tepki İfadeleri: “sevdiği etkinlikten, ödülünden mahrum bırakırım, düşük not veririm, davranış çizelgesinde davranışlarına artı-eksi veririm, yapmadığı etkinlikleri teneffüste yaptırım”.

Öğretmenlerin, öğrencilerin verilen ödevleri yapmaması halinde pedagojik olan ve olmayan tepkiler verdikleri görülmektedir. Tepkilerin çoğunlukla önceki davranışlarla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 5a

Öğretmenlerin, Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Karşı Verdiği Tepkiler İle İlgili Öğrenci Algıları (Genel Durum)

Genel Durum	f
Pedagojik Tepki Veren Öğretmen	5
Pedagojik Olmayan Tepki Veren Öğretmen	100
Toplam	105

Tablo 5a’da öğretmenlerin, öğrencilerin 4 temel istenmeyen davranışının tümüne karşı verdiği tepkiler ile ilgili öğrenci algılarının genel durumuna bakıldığında, öğretmenlerin 100’ü pedagojik olmayan tepki verirken, 5’i pedagojik tepki vermiştir.

Tablo 5b

Öğretmenlerin, Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Karşı Verdiği Pedagojik Olmayan Tepki Türleri ile İlgili Öğrenci Algıları (Genel Durum)

Genel Durum	Davranış Sayısı	Davranışın Şiddet Ortalaması
Pedagojik Olmayan Tepki (Genel)	528	3.21
Sözsüz (Beden Dili) Şiddet	30	3.37
Sözlü Şiddet	225	3.04
Mahrum bırakma	118	3.08
Maruz bırakma	144	3.44
Fiziksel şiddet uygulama	11	4.73

Tablo 5b’de öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen 4 temel davranışının tümüne karşı verdiği pedagojik olmayan tepki türleri ile ilgili öğrenci algılarının genel durumuna bakıldığında, öğretmenlerin toplamda 528 pedagojik olmayan tepki verdiği görülmüştür. Bu tepkilerin en yoğun olandan başlayarak dağılımlarına bakıldığında, sözlü şiddet 225, maruz bırakma 144, mahrum bırakma 118, sözsüz şiddet 30, fiziksel şiddet 11 olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin istenmeyen 4 temel davranışının tümüne karşı öğretmenlerin verdikleri pedagojik olmayan tepkilerin genel şiddet düzeyi ortalaması 3.21 (orta düzey şiddet)’dir. Alt kategorilere bakıldığında, fiziksel şiddet 4.73 (yüksek düzey şiddet), maruz bırakma 3.44 (orta düzey şiddet), sözsüz şiddet 3.37 (orta düzey şiddet), mahrum bırakma 3.08 (orta düzey şiddet), sözlü şiddet 3.04 (orta düzey şiddet)’tür.

Öğrencilerin görüşlerinin yanında öğretmen görüşleri de değerlendirilmiştir. *Öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı verdiği tepkiler genel olarak değerlendirildiğinde şu tepkiler tespit edilmiştir.*

Öğretmenlerin Pedagojik Tepki İfadeleri: “sözlü uyarıda bulunurum, sorunu anlamak ve çözmek için görüşme yaparım, ailesi/velisi ile görüşürüm, davranışlarının olumsuz etkilerini anlatırım, sessiz olana kadar sessizce beklerim, yanına gidip uyarırım, gün içinde yapmasını sağlarım, göz teması kurarım, ödev yapmanın yararlarını anlatırım, rehberlik servisine gönderirim, dikkatini çekmeye çalışırım, dikkatini çekmek için soru sorarım, kendi problemlerini kendilerinin çözmesini isterim, ayakta sus işareti yaparım, etkili şekilde uyarırım, kısık sesle konuşurum, anlaşma yaparım, sınıf kurallarını hatırlatırım, drama yaparım, sorumluluk veririm, beden dilini kullanarak uyarırım, uygun davranışı anlatır, göstererek model olurum, sınıfta gezmesine izin verir, ihtiyacını gideririm, yapmadığı ilgi ve ihtiyaçlarını tespit ederim, seviyesine göre tekrar ödev veririm”.

Öğretmenlerin Pedagojik Olmayan Tepki İfadeleri: “teneffüse çıkarmam, sevdiği etkinlikten, ödülünden mahrum bırakırım, yerlerini değiştiririm, davranış çizelgesinde davranışlarına artı-eksi veririm, ek süre veririm, yüksek sesle uyarırım, sınıftan kısa süreliğine çıkarırım, , imalı sözler söylerim, düşük not veririm, , görmezden gelirim, masa ya da tahtaya vurarak dikkatini çekerim, derse ara verir ya da dersi sonlandırırım, ayakta bekletirim, sınıftaki sınıf ziline basarım, sen konuyu biliyorsun galiba derim, yetkililere (yönetime) yönlendiririm, etkinlikleri teneffüste yaptırım, kızarım, cezalandırırım”.

Öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı hem pedagojik açıdan uygun olan hem de uygun olmayan tepkiler verdikleri görülmüştür. Özellikle pedagojik olmayan tepkilerin içerik ve şiddet düzeyi açısından çeşitlilik gösterdiği; kimi tepkilerin öğrencilerin ruhsal yönden orselenmesine yol açacak nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Pedagojik olmayan öğretmen tepkileri ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinde benzerlikler olduğu gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun pedagojik olmayan tepki verdikleri görülmüştür. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinin de benzer yönde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin tamamına yakınının, öğrencilerin istenmeyen 4 temel davranışından en az birine en az bir kez pedagojik olmayan tepki verdiği görülmüştür. Pedagojik olmayan tepkilerden de en fazla sözlü şiddete başvurdıkları en az ise fiziksel şiddete başvurdıkları anlaşılmaktadır. Pedagojik olmayan öğretmen tepkilerinin genel şiddet düzeyi “orta düzey” olarak tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri de fiziksel şiddet davranışının dışında sözsüz şiddet, sözlü şiddet, mahrum bırakma, maruz bırakma davranışlarının gösterildiği tespit edilmiştir.

Bu sonuç, öğrencilerin, öğretmenlerin tepkileri ile ilgili algılarını yansıtmaktadır. Bu yanıyla dikkatle ele alınması gereken bir sonuçtur. İnsanın, doğası itibarıyla, olumsuz durumları olumlu durumlardan daha güçlü algılaması ve hafızasına kaydetmesi olasıdır. Buna bağlı olarak, öğrencilerin de öğretmenlerin istenmeyen (olumsuz) tepkilerini daha güçlü olarak algılayıp ifade etmiş olmaları muhtemeldir. Bununla birlikte elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin pedagojik olmayan tepkiler verme konusunda sorunlar yaşadığını da göstermektedir. Buradan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgili ve bilinçli olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmenlerin meslek öncesi ve mesleğe başladıktan sonra sınıf yönetimi konusunda çok iyi eğitilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Sarıtaş’ın (2006) araştırma sonucuna göre sınıf yönetimi dersi almayan öğretmen adaylarının istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede geleneksel davranış tipi olan ceza ve otorite içerikli stratejileri daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin pedagojik olmayan tepkilerinin çoğunun sözlü şiddet düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Sözlü şiddet tepkisi, sınıf içinde verilebilecek en hızlı ve kolay tepki türlerinden biridir. Bu kapsamda öğretmenlerin sözlü şiddete diğer şiddet türlerinden daha

çok başvuruları anlaşılabilir. Ayrıca çoğu öğretmenin sözlü şiddeti gerçek bir şiddet olarak görmüyor olmaları da bu sonucun bir başka nedeni olabilir.

Tolunay (2008) ve Akyavuz'un (2019) yaptığı araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmekte kullandıkları yöntemlerin başında "sözle uyarma" yöntemi gelmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, Tolunay'ın araştırmasından elde edilen sonuçla benzerdir. Gündüz ve Konuk (2016) da araştırmasında en sık kullanılan öğretmen tepkilerinden birinin sözlü uyarı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin çok azı dışında fiziksel şiddete başvuran yok gibidir. Bu olumlu bir durumdur. Şiddetin kabul edilemezliği düşüncesi öğretmenler arasında her geçen gün daha da kabul edilmiş görünmektedir. Sosyal, psikolojik, eğitimsel gelişme ve değişimler, öğretmenlerin "öğretmenlik bilinci"ne yansması kaçınılmazdır. Bu kapsamda, eğitim adına öğrenciye fiziksel şiddet uygulamanın bir yöntem olarak benimsenmediği anlaşılmaktadır. Benzer bir sonuç da Tolunay'ın (2008) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmekte en az kullandıkları yöntemlerden birinin "fiziksel ceza verme" olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen bulgu, bu araştırmanın bulgularıyla benzerdir.

Maruz bırakma ve mahrum bırakma tepkileri de öğretmenlerin pedagojik olmayan tepkileri arasındadır. Bu araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin verdiği 4 ya da 5 pedagojik olmayan tepkiden 1'i bu kapsamdadır. Bu tepkilerin nedenleri arasında, "maruz bırakma" ve mahrum bırakma" tepkilerini meşru gören pedagojik yaklaşımlar olabileceği gibi, öğretmenlerin pedagojik tepkiler ve pedagojik olmayan sözlü tepkilerinden sonuç alamamaları olabilir.

Aymaz (2018), öğretmenlerin en az kullandıkları tepki türlerinin, fiziksel müdahale (fiziksel şiddet), ayakta bekletme (maruz bırakma), sınıftan atma (maruz bırakma), notu kullanma (maruz bırakma), olumsuz davranışı defalarca yazdırma (maruz bırakma) gibi tepkiler olduğu sonucuna varmıştır. Aymaz'ın elde ettiği sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, benzer davranışların sergilendiğini ancak sıklıklarının farklı olabileceğini düşündürmektedir.

Medikoğlu ve Dalaman'ın (2018) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile baş etmede en çok uyarma, ceza verme, tenefüse çıkarmama gibi davranışları kullandıkları tespit edilmiştir. Akyavuz (2019), yaptığı araştırmada öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı olumlu yöntemler uyguladıklarını ifade ederken cezalandırma gibi olumsuz yöntemlere de başvurduklarını ifade etmiştir. Ayrıca bağırma, notla tehdit etme, sevdikleri etkinliklerden mahrum bırakma, para cezası gibi cezalar verdiklerini de belirtmiştir.

Karakaş'ın (2005) araştırmasında, öğrencilerin ders esnasında amaçsızca dolaşması karşısında kadın öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha çok sözsüz uyarıda bulunmayı, erkek öğretmenlerin ise birebir konuşmayı tercih ettiklerini tespit etmiştir. Yüksel'in (2005) çalışmasında istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede öğretmenlerin görmezden gelme, öğrenciye bağırma, öğrenciyi bedensel olarak cezalandırma gibi yöntemleri öncelikle tercih etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, fiziksel şiddete başvuranın çok az olması Yüksel'in bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca öğrenciye bağırma (sözlü şiddet) ve görmezden gelme (sözsüz şiddet) davranışları örtüşmekle birlikte sıklık düzeyi açısından farklılıklar olduğu görülmüştür.

Sipahioğlu (2008), öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı göz teması kurma, ailesi ile görüşme, okul yönetimine gönderme, görmezden gelme, yerini değiştirme gibi davranışlar sergilediğini belirlemiştir. Sipahioğlu öğretmenlerin bu tepkilerini daha çok pedagojik yönüyle ele almış olmakla birlikte, baskı aracı olduğunu da ifade etmektedir. Sipahioğlu'nun elde ettiği bulgularla bu araştırmada elde edilen bulgular arasında belirli ölçüde paralellikler bulunmaktadır. Bununla birlikte, görmezden gelme ya da uzun süreli göz teması kurulması

(sözsüz şiddet), ailesine haber verme ve okul yönetimine gönderme (maruz bırakma), yerini değiştirme (mahrum bırakma) gibi öğretmen tepkileri her iki araştırmada ortak bulgulardır.

Elban (2009), yaptığı çalışmada, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı öğretmenlerin verdiği tepkileri ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler, sözlü uyarı, görmezden gelme, beden diliyle uyarma, öğrenci ile birebir konuşma, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma ve öğrencinin ailesine haber verme tepkilerini vermektedir. Elban'ın elde ettiği bulgular, bu araştırmanın sonuçları ile genel olarak benzerdir.

Keleş'in (2010) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en az verdiği tepkiler, okul yönetimine gönderme (maruz bırakma), disipline verme (maruz bırakma), sınıf önünde özür diletme (maruz bırakma), fiziksel ceza verme, tüm sınıfı cezalandırma (maruz bırakma), sınıftan atma (mahrum bırakma), teneffüse çıkarmama (mahrum bırakma), eğitsel çalışmalardan men etme (mahrum bırakma), söz hakkı vermeme (mahrum bırakma), öğrenciyi azarlama (sözlü şiddet), onur kırma (sözsüz ya da sözlü şiddet), yalnız oturtma (mahrum bırakma), istemediği arkadaşları ile oturtma (maruz bırakma), ilgi göstermeme (sözsüz şiddet) olarak sıralanmıştır. Keleş'in bulguları ile bu araştırmanın bulgularının çoğu açıdan uyumlu olduğu söylenebilir. Çetin (2013) araştırmasında da benzer şekilde, öğretmenlerin ceza verme, uyarma, görmezlikten gelme gibi pedagojik olmayan davranışları sergiledikleri ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin kendi ifadelerine göre, öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında pedagojik olan ve olmayan tepkiler verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özellikle pedagojik açıdan uygun olmayan tepkileri ile ilgili yeterince bir içgörüyeye sahip olup olmadıkları tartışılabilir. Öğretmenlerin, bu tepkilerini pedagojik açıdan uygun bir tepki olarak gördükleri düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin pedagojik olmayan tepkiler verme konusunda farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitimlerde öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik güncel yöntem ve teknikler ile ilgili beceriler kazanmasına ağırlık verilmelidir. Bu eğitimde, "istenmeyen davranış", "pedagojik tepki", "pedagojik olmayan tepki" kavramları somut kriterlere göre ortaya konmalı ve öğretmenlerin bu konudaki farkındalıkları geliştirilmelidir.

Öğretmenlerin verdikleri pedagojik olmayan tepkilerin sosyal ve psikolojik kaynakları belirlenmeli ve bu konuda öğretmenlere farkındalık kazandırılmalıdır.

Öğretmenlere, öğrencilerini istenmeyen davranışlarını yönetme konusunda işlevsel sınıf yönetimi becerileri kazandırılmalıdır.

Öğretmenlerin pedagojik olmayan tepkilerinin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyavuz, E. K. (2019). İlkokul öğrencilerinin sergiledikleri istenmeyen davranışlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 30-40.
- Altıntaş, M. E. (2016). Tepkisel ve gelişimsel sınıf yönetimi modellerinin ahlak eğitimiyle ilişkisi. *Bilimname*, 30(1), 207-221.

- Aymaz, Ü. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başa çıkma yöntemleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. Anı yayınları.
- Bingöl, T., Turhan, N. S., Arslan, N., Öztapak, M. Ü., & Çetintaş, Ş. (2018). Sınıf içi kaba davranışlar ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 165-176. <https://doi.org/10.19126/suje.321775>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry&research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/17408980701712148>
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 225-269.
- Doğan, S. (2020). Öğretmen algısına göre istenmeyen öğrenci davranışları. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 148-159.
- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Fernández-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 59-78. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.1.59>
- Gündüz, H. B., & Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54. <https://doi.org/10.51280/yjer.2016.003>
- Gökçer, N., & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-106.
- Johnson, Z. D., Goldman, Z. W., & Claus, C. J. (2019). Why do students misbehave? An initial examination of antecedents to student misbehavior. *Communication Quarterly*, 67(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/01463373.2018.1483958>
- Karakaş, B. N. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (2002). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom*. Prentice Hall.
- Medikoğlu, O., & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 20-32.

- Pehlivan, Z. (2012). Beden eğitimi derslerinde istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin sözlü dönüt biçimi ve dönüt biçiminin öğrenci başarı güdüsüne etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 144-158.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıftaki hamile öğrencilerin önerilerini değiştirmek ve düzeltmek amacıyla kullanılan stratejilerden yararlanılır. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Sipahioğlu, E. (2008). *İlköğretim I. kademedeki sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri (Narlidere ilçesi örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Tolunay, A. K. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları başatma yöntemleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Vidić, T. (2022). Student classroom misbehavior: Teachers' perspective. *Croatian Journal of Education*, 24(2), 599-639. <https://doi.org/10.15516/cje.v24i2.4381>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In a planned educational system, educators aim to create a classroom environment that will make learning action free of problems. Whether effective classroom management and instruction are ensured in the classroom setting is a basic concern of educators (Cothran et al., 2009). For many educators, it is the priority to enable students to go with the flow of the teacher and prevent behaviors that will disrupt that flow in the classroom. A teacher's effective classroom management is a significant indicator of their achievement in managing undesirable behaviors. Meanwhile, teachers may experience undesirable student behaviors that hinder the class flow.

Undesirable student behaviors were defined by Medikoğlu and Dalaman (2018) as "behaviors that negatively impact learning and safety of the classmates and other friends and disrupt the positive learning environment, therefore causing mental, emotional, and physiological changes". Undesirable behaviors disrupt the natural flow of classes and adversely affect learning performance in the classroom setting.

Types of undesirable behaviors that have a negative impact on the classroom environment have been studied in depth. According to Akyavuz (2019), undesirable behaviors of primary students included speaking without permission, quarreling, speaking to each other during class, not fulfilling responsibilities, walking around during the class, engaging in off-class activities, being late for the class, liveliness, taking objects without permission, making noise, complaining, using slangs, calling others names, going to the toilet frequently, being indifferent to the class, and interrupting the teacher or others.

Undesirable behaviors reflect some challenges for the teachers in the classroom setting. Those challenges can be defined as teachers' motivation for the profession, their self-competence, and success in executing the schedule. Undesirable behaviors occurring in the classroom cause teachers to waste their time and energy by dealing with those behaviors, leaving them with inadequate time and energy for the education-instruction, which is their main job (Rosen et al., 1990, as cited in Akyavuz, 2019).

Several research studies have previously explored different teacher reactions intended to preventing undesirable behaviors. Yet, the pedagogical aspect of those reactions has not been discussed sufficiently. It is observed that teachers exhibit their reactions depending on the situation and regardless of their pedagogical aspects (Bingöl, et al., 2018). This indicates that the pedagogical aspect of the reactions is neglected when preventing undesirable behaviors. In addition, undesirable classroom behaviors have been investigated particularly based on teachers' perceptions and experiences, which proves to be inadequate in predicting the causes and solutions of undesirable behaviors in primary schools.

This situation particularly leads to inadequacy in anticipating the reasons and solutions for unwanted behaviors, especially at the primary school level. The present study aimed to mainly respond to the said insufficiency within its own boundaries. To that end, there was a focus on two concepts in the research:

1. Undesirable student behaviors
2. Teacher reactions towards undesirable student behaviors

Undesirable behaviors of the fourth graders were addressed in the research, and the concept of undesirable behavior was defined as "classroom behaviors that are frequently observed and disrupt the learning environment". Based on the results obtained in the literature, four main undesirable behaviors exhibited by students in the classroom were addressed in the research, which are:

- Behavior 1. Engaging in continuous and loud off-topic conversations disruptive enough to interrupt the flow of the lesson.
- Behavior 2. Engaging in off-lesson discussions to a degree that disrupts the flow of the lesson
- Behavior 3. Walking around in the classroom to the extent that disrupts the flow of the class
- Behavior 4. Failure to do the academic task given by the teacher (homework, project, activity, etc.) without any reason.

The second fundamental concept of the research is the reactions of teachers to students' undesirable behaviors. The pedagogical aspects of these behaviors have been thoroughly examined.

In this context, the main objective of this research is "the determination of student and teacher observations and opinions regarding the responses provided by class teachers to the in-class undesirable behaviors of 4th-grade students."

Method

The research utilized the case study design of qualitative research methods. Case study, as stated by Creswell (2007), is a qualitative research approach in which the researcher makes an in-depth examination of one or more situations restricted to a certain period of time with data collection tools (observations, interviews, audiovisuals, documents, reports) involving multiple sources and defines situations and situational themes. This method was chosen to identify teacher reactions toward fourth graders' undesirable behaviors and examine them in depth to draw conclusions. The purposive sampling method was used to collect data in the research. The 4A class from each of the 5 public primary schools on the Anatolian side of the İstanbul province was selected. Consequently, 105 students (51 girls, 54 boys) were enrolled in the research, and

research data were obtained from them and additionally, to ensure data diversity, 15 teachers were involved in the study.

The open-ended survey form prepared by the researchers for collecting data from students is organized as follows: The students were asked, “What does your teacher do when you ...?” to identify the reactions given by the classroom teacher towards each undesirable behavior, and their answers were received. In addition, to determine teacher opinions, teachers were asked the question, “What type of reactions do teachers exhibit when students engage in ...?”, and responses were collected.

The procedures below were followed for the data analysis:

A content analysis was performed on the data obtained by the questionnaires. Based on the content analysis results, the teacher reactions were divided into 2 themes by the researcher. Those themes were called “pedagogical themes” and “non-pedagogical themes”. Non-pedagogical themes were categorized into 5 topics:

- Non-verbal (body language-based) violence
- Verbal violence
- Deprivation
- Exposure
- Physical violence

Non-pedagogical teacher reactions stated by the students were also assessed based on their levels of severity. Each answer of the students was first evaluated individually by the researchers both by themes and level of severity. Next, the researchers gathered to compare the results of their individual evaluations and discussed the different results. They came to an agreement on those results and concluded the evaluation process.

Based on the evaluation results, frequencies and percentages were calculated for the themes, and arithmetic means were calculated for the level of severity. The results were presented in tables. Additionally, teacher opinions have been included along with student perspectives.

Results and Discussion

According to the research findings, it was observed that the majority of teachers responded with non-pedagogical reactions to students' undesirable behaviors. It was also determined that teacher opinions regarding the matter were similarly aligned.

Overall, the research results showed that almost all of the teachers exhibited a non-pedagogical reaction at least once towards at least one of the four basic undesirable student behavior. It is understood that among the non-pedagogical reactions, teachers resort to verbal violence the most, and at least resort to physical violence. Non-pedagogical teacher reactions were found to be moderate in severity, overall. Teacher opinions also indicate the exhibition of non-verbal violence, verbal violence, deprivation, and exposure behaviors, in addition to physical violent behavior.

It can be argued that non-pedagogical reactions of the teachers were mostly exhibited in the form of verbal violence in the study. A verbal violence reaction is one of the fastest and easiest possible reactions in the classroom. The obtained teacher opinions also support this. It is therefore understandable that the teachers resort to verbal violence more than other types of violence. Another reason may be that most teachers do not recognize verbal violence as a real type of violence.

In the studies by Tolunay (2008) and Akyavuz (2019), “verbal warning” was the primary method when classroom teachers coped with undesirable student behaviors. The result achieved

in the present research seems to be in line with the result obtained by Tolunay. Gündüz and Konuk (2016) also concluded that one of the most frequent teacher reactions was verbal warning.

The fact that very few teachers resorted to physical violence in the research is a positive outcome. It is believed that the unacceptability of violence is being increasingly recognized among teachers.

Other non-pedagogical teacher reactions were deprivation and exposure. Aymaz (2018) concluded that the least frequent reactions shown by teachers included physical intervention (physical violence), making the student wait to stand (exposure), threatening with a low grade (exposure), and making the student write down the negative behavior for several times (exposure). The results obtained by Aymaz suggest that similar reactions are exhibited, but their frequencies could vary.

The research findings indicate that teachers' levels of awareness should be improved in terms of non-pedagogical reactions.

Beliren Yetişkinlerin Kariyer Adanmışlıkları, Kariyer Arzuları, Kariyer Uyumlulukları ve Umutları arasındaki İlişkiler: İki Aşamalı Yapısal Eşitlik Modellemesiyle Test Edilmesi

Relationships among Career Engagements, Career Callings, Career Adaptabilities, and Hopes of Emerging Adulthood: Testing with Two-Stage Structural Equation Modeling

Ahmet Kara¹

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi, ahmetkara@kastamonu.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0002-1155-619X>)

Geliş Tarihi: 20.10.2023

Kabul Tarihi: 06.02.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, beliren yetişkinler için bir kariyer adanmışlık modeli önermek ve önerilen bu modeli iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesiyle sınamaktır. Bu amaca dayalı olarak bu araştırma, korelasyonel desende tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan 327 beliren yetişkinlerin 214'ü (65.4%) kadın ve 113'ü (34.6%) erkekten oluşmaktadır. Bu katılımcılar [$Yaş^{ranj} = 18-25$, $Yaş^{Ort.} = 19.97$, $Yaş^{Ss} = 1.57$] araştırmaya ölçüt örnekleme yöntemiyle dahil edilmişlerdir. Araştırmada veriler "Kariyer Uyumluluğu Ölçeği", "Kariyer Adanmışlık Ölçeği", "Kariyer Arzusu Ölçeği" ve "Sürekli Umut Ölçeği" ile toplanmıştır. Veri analizinde iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi tercih edilmiştir. İlk önce ölçüm modeli test edilmiştir. Bu ölçüm modeli doğrulandıktan sonra ikinci aşama olan yapısal modellerin (hipotetik ve nihai) sınanması yapılmıştır. Dolaylı etkinin anlamlılığı 1000 yeniden örnekleme yapılarak ve alt ve üst sınır güven aralıkları oluşturularak Bootstrap Analiziyle değerlendirilmiştir. Bu araştırmada tahminleme yöntemi olarak Maximum Likelihood kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulguların birincisinde kariyer arzusu, kariyer uyumluluğunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır. İkincisinde kariyer arzusunun, umudu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Üçüncüsünde kariyer uyumluluğu, kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır. Dördüncüsünde umut, kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır. Son olarak kariyer arzusu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğu ve umudun aracılık rolünün anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bulgular literatür çerçevesinde tartışılmış, uygulama ve araştırmaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer uyumluluğu, kariyer adanmışlık, kariyer arzusu, umut, beliren yetişkinlik.

ABSTRACT

This study aims to propose a career engagement model for emerging adulthood and to test this proposed model with two-stage structural equation modeling. Based on this aim, this study was designed in correlational design. Of the 327 emerging adulthood who participated in the study, 214 (65.4%) were female, and 113 (34.6%) were male. These participants [$Age^{ranj} = 18-25$, $Age^{Mean} = 19.97$, $Age^{Ss} = 1.57$] were included in the study by criterion sampling method. The data were collected with the "Career Adaptability Scale," "Career Engagement Scale," "Career Calling Scale," and "Dispositional Hope Scale." Two-stage structural equation modeling was preferred in data analysis. First, the measurement model was tested. Once this measurement model was validated, the second stage of testing the structural models (hypothetical and final) was conducted. The significance of the indirect effect was evaluated with Bootstrap

Analysis by resampling 1000 samples and creating lower and upper-bound confidence intervals. Maximum Likelihood was used as the estimation method in this study. In the first of the findings of this study, career calling predicts career adaptability in a significant and positive way. In the second, career calling predicts hope significantly and positively. The third is that career adaptability predicts career engagement significantly and positively. The fourth, hope, predicts career engagement significantly and positively. Finally, the mediation effect of career adaptability and hope in the relationship between career calling and career engagement was significant. The findings were discussed within the literature framework, and recommendations for practice and research were developed.

Keywords: Career adaptability, career engagement, career calling, hope, emerging adulthood.

GİRİŞ

Bireylerin kariyer gelişim süreçleri benlik gelişimleriyle birlikte yaşam boyu devam etmektedir. Onlar bu uzun ve meşakkatli kariyer gelişim süreçlerini yapılandırırken birtakım proaktif davranışlar sergilerler. Bu noktada kariyer adanmışlığı onların proaktif davranışları sergileme derecelerinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kariyer adanmışlığı, bireylerin kariyer gelişim süreçlerine yönelik proaktif davranışlarını gösterme düzeylerini yansıtan bir kavramdır (Harrison vd., 2023). Bu proaktif davranışlar ise kariyer girişimi, kariyer planlama, beceri geliştirme ve ağ oluşturma olarak ifade edilmektedir (Korkmaz vd., 2020). Başka bir tanımda ise kariyer adanmışlığı, bireylerin kariyer gelişimlerini geliştiren açık ve özel kariyer davranışlarına odaklanma derecesidir (Nilforooshan & Salimi, 2016). Bunlara ek olarak bu araştırma kariyer adanmışlığının yükseltilmesine yönelik olması açısından değerlidir. Çünkü bireyin kariyer adanmışlığı onun sosyal sermayesi (Sou vd., 2022) iş doyumunu ve mesleki kimliği (Hirschi vd., 2014), kariyer doyumunu ve mesleki öz yeterlilik inancı (Hirschi & Jaensch, 2015), kariyer kararı yetkinlik beklentisi (Kim vd., 2014), kariyer hazırlığı (Anggriana vd., 2022), gelecekteki sonuçlara duyulan güven (Chan, 2017), kariyer kararlılığı ve olumlu duygular (Hirschi vd., 2013) ve sosyal destek (Hirschi vd., 2011) dahil olmak üzere çeşitli kariyer ya da psikolojik değişkenler ile olumlu bir ilişki göstermektedir.

Kariyer adanmışlığı ile ilişkili çeşitli psikolojik faktörler bulunmaktadır. Bunlardan birisi kariyer uyumluluğudur. Kariyer uyumluluğu, kariyer danışmanlığında anahtar bir kavram olup bireylerin kariyerlerindeki öngörülebilir ya da iş değişikliği, işten çıkarılma veya beklenmedik görevler gibi öngörülemeyen değişikliklere uyum sağlama ve bunlarla başa çıkma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Savickas, 2013). Ayrıca kariyer uyumluluğu iki boyutlu bir yapı olarak belirtilmektedir. Bu boyutlar, kariyer keşfi ve kariyer planı olarak kavramsallaştırılmıştır (Eryılmaz & Kara, 2016). Bunların yanında kariyer uyumluluğuyla yapılan araştırmalar; daha yüksek seviyede kariyer uyumluluğunun, daha güçlü kariyer kararı yetkinlik beklentisi (Eryılmaz & Kara, 2018a), genel ve mesleki iyilik halleri (Maggiori vd., 2013), akademik ve yaşam doyumunu (Kara vd., 2022), duygusal zeka ve öz saygı (Hamzah vd., 2021), öznel iyi oluş (Eryılmaz & Kara, 2019), iyimserlik ve kariyer motivasyonu (Fang vd., 2018) ve bilişsel esneklik (Demirtaş & Kara, 2022) gibi çeşitli olumlu psikolojik veya kariyer değişkenleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Kariyer adanmışlığı ile ilişkili olan diğer bir değişken ise kariyer arzudur. Kariyer arzusu, kişinin kariyer gelişim sürecine anlam yüklemesi ve olumlu sosyal motivasyonunu gerçekleştirmesine için ona ilham veren iş yaklaşım tarzı olarak tanımlanmaktadır (Bott vd., 2017). Ayrıca kariyer arzusu; aktif yönelim, kişisel anlam ve diğerlerine yönelik anlam olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak betimlenmektedir (Praskova vd., 2015). Bunlara ek olarak literatür incelendiğinde bireyin kariyer arzusunun artmasıyla onun kişisel gelişim inisiyatifi ve yaşamın anlamı (Duffy vd., 2014), mesleki öz yeterlilik ve iş doyumunu (Shang vd., 2022), yaşam doyumunu ve yaşamın anlamı (Duffy & Sedlacek, 2010), kariyer ve örgütsel bağlılık (Duffy vd., 2011) dahil olmak üzere birtakım kariyer veya psikolojik değişkenlerin olumlu bir noktaya geldiği görülmektedir.

Kariyer adanmışlığıyla ilişkili bir diğer değişken ise umuttur. Umudun, bireyin daha iyisi olma yönündeki özerkliğini yönlendirme ve şekillendirme yönündeki ahlaki hırslarını harekete geçirme kapasite olarak tanımlanmaktadır (Laursen, 2023). Ayrıca umut, eyleyici ve alternatif yollar düşüncesi olmak üzere iki boyutlu bir yapı olarak sınıflandırılmaktadır (Tarhan & Bacanlı, 2015). Bunların yanında umut ile yapılan araştırmalarda umudun; kariyer planı, kariyer öz yeterliliği, yaşam doyumu (Hirschi, 2014), kariyer kimliği (Anthis, 2014), kariyer kararı yetkinlik beklentisi (In, 2016), kariyer ile ilgili ebeveyn desteği ve psikolojik sağlamlık (Zeng vd., 2022) gibi kariyer ve psikolojik değişkenlerle olumlu bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada altı tane hipotez geliştirilmiştir. Bu hipotezler kuramsal açıklamalar ve ampirik bulgulara dayanarak oluşturulmuştur. Aşağıdaki alt başlıklarda bu hipotezlerin dayanak noktaları açıklanmaktadır.

H¹. Kariyer arzusu ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler

Literatürde kariyer arzusunun kariyer uyumluluğunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Örnek vermek gerekirse Kara ve Eryılmaz (2021) tarafından yapılan bir araştırmada tam aracılık model testi bulgusunda kariyer arzusunun kariyer uyumluluğunu 0.72 oranında anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı görülmüştür. Buna ek olarak Eryılmaz ve Kara (2018b) araştırmasında kariyer arzusunun kariyer uyumluluğunu 0.66 değerinde anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Tüm bu ampirik araştırma bulgular ışığında bu araştırmada kariyer arzusunun, kariyer uyumluluğunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı hipotezi kurgulanmıştır.

H². Kariyer arzusu ile umut arasındaki ilişkiler

Literatür incelendiğinde kariyer arzusunun umudu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamakta olduğunu tespit eden araştırmalar mevcuttur. Örneğin Zhang vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada kariyer arzusunun umudu 0.52 oranında anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Ayrıca Duffy vd. (2011) araştırmasında kariyer arzusunun iş umudunu 0.46 değerinde anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır. Sonuç olarak bu ampirik araştırmaların bulgularına dayanarak bu araştırmada kariyer arzusunun umudu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı hipotezi geliştirilmiştir.

H³. Kariyer uyumluluğu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkiler

Literatür taraması sonucunda kariyer uyumluluğunun kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığına dair araştırma bulgularına rastlanmıştır. Bunu somutlaştırmak gerekirse Sou vd. (2022) yaptığı araştırmasında kariyer uyumluluğunun kariyer adanmışlığını 0.59 değerinde anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında Nilforooshan ve Salimi (2016) tarafından yapılan araştırmada kariyer uyumluluğu ile kariyer adanmışlığı arasında 0.66 büyüklüğünde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulgulanmıştır. Tüm bu ampirik araştırmalardan hareketle bu araştırmada kariyer uyumluluğunun kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı hipotezi oluşturulmuştur.

H⁴. Umudun ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkiler

Literatür değerlendirildiğinde umudun kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Hirschi (2014) çalışanlar örneklemini üzerinde yaptığı araştırmasında umudun kariyer adanmışlığını 0.34 oranında anlamlı ve pozitif yönde yordadığını saptanmıştır. Ayrıca Korkmaz (2023) araştırmasında umut ile kariyer adanmışlığı arasında 0.45 büyüklüğünde anlamlı ve pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Sonuç olarak

bu ampirik araştırma bulgularından yola çıkarak bu çalışmada umudun kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı hipotezi üretilmiştir.

H⁵. Kariyer arzusu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkiler

Literatürde kariyer arzusu ile işe adanmışlık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bunu somutlaştırmak gerekirse Zhang ve Guo (2023) yaptığı çalışmada kariyer arzusu ile işe adanmışlık arasında 0.67 büyüklüğünde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Cao vd. (2019) çalışmada kariyer arzusu ile işe adanmışlık arasında 0.60 değerinde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak bu araştırma bulgularına dayanarak bu çalışmada kariyer arzusunun kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı hipotezi oluşturulmuştur.

H⁶. Kariyer arzusu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğu ve umudun aracılık rolü

Bu çalışmanın son hipotezi kariyer uyumluluğu ve umudun, kariyer arzusu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkide aracılık rolünün anlamlı olduğudur. Bu hipotezin kuramsal dayanağı Kariyer Adanmışlık Modeline (Neault & Pickerell, 2011) dayandırılabilir. Bu model, bireyin işine tam anlamıyla bağlanmasını sağlamak için gerekli kapasite ve zorluk arasındaki dinamik etkileşimi yansıtmaktadır. Modelin merkezi ise bireyin kapasite ve zorluğunun rahatça dengelendiği yerdir. Bu dengelenen yer trafik işaretlerinden yeşile benzetilmiştir. Turuncu bölge ise bireyin yüksek kapasitesini ancak düşük becerilerinin olduğu göstermektedir. Kırmızı bölge ise bireyin hem düşük kapasite hem de düşük becerilerinin olduğu alan olarak ifade edilmektedir (Neault & Pickerell, 2011). Görüldüğü gibi modelde yeşil, turuncu ve kırmızı renkte bulunan bireyin özellikleri tanımlanmıştır fakat bireyi yeşil bölgeye taşıyacak kariyer veya psikolojik değişkenler hakkında bilgiler genellikle kuramsal açıklamada kalmıştır. Bu görülen literatürdeki boşluğu daha fazla ampirik bulgu ve bilgi sunmak için bu çalışmada bireyin başarılı bir şekilde angaje olduğu yer olarak tanımlanan yeşil bölgedeki (kapasitelerin ve zorlukların dengelendiği) alana taşımak için hangi kariyer ve psikolojik kaynakların etkili olduğu araştırılmıştır. Buna ek olarak bu araştırma Kariyer Adanmışlık Modelinin kuramsal açıklamalarını ampirik olarak test etmesi açısından literatüre önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak literatürde kariyer uyumluluğu, umut, kariyer arzusu ve kariyer adanmışlığını hepsini birlikte ele alan ampirik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada bu anılan değişkenleri bir bütün olarak yapısal bir modelde nedensellik bağlamında test etmesi açısından literatür için önemli bir katkı sağlayacağı hedeflenmektedir.

Bu araştırma beliren yetişkinler örneklemini üzerinde gerçekleştirilmiştir. Beliren yetişkinlik döneminde yani 18-25 yaş aralığında olan bireyler; iş, dünya görüşü ve aşk alanında çeşitli denemeleri yoğun bir şekilde yaparlar. Özellikle bu dönemdeki kariyer alanındaki keşifler ve denemeler yetişkin iş hayatının kalıcı seçimlerin temelini oluşturmaktadır (Arnett, 2000). Bu nedenle bu dönemdeki bireylerin kariyer gelişimlerini geliştirecek faktörlerin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anılan ihtiyacı karşılamak adına bu çalışmada beliren yetişkinlerin kariyer adanmışlığını ve onunla ilişkili hem psikolojik hem de kariyer değişkenlerin araştırılması önem arz etmektedir. Çünkü beliren yetişkinlerin kariyer adanmışlıkları onların okuldan işe geçiş için önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Sou vd., 2022). Buna ek olarak yüksek kariyer adanmışlık hisseden bireylerin kariyer kararı yetkinlik beklentilerinin, gelecekteki sonuçlara duyulan güvenin, mezuniyet sonrası iş ve kariyer doyumlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Chan, 2017, Hirschi vd., 2014; Kim vd., 2014; Sou vd., 2022). Sonuç olarak bu çalışmanın amacı beliren yetişkinler için bir kariyer adanmışlık modeli önermek ve önerilen bu modeli iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesiyle sınamaktır (Şekil 1 bakınız).

Hipotezler

H¹. Kariyer arzusu, kariyer uyumluluğunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır.

H². Kariyer arzusu, umudu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır.

H³. Kariyer uyumluluğu, kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır.

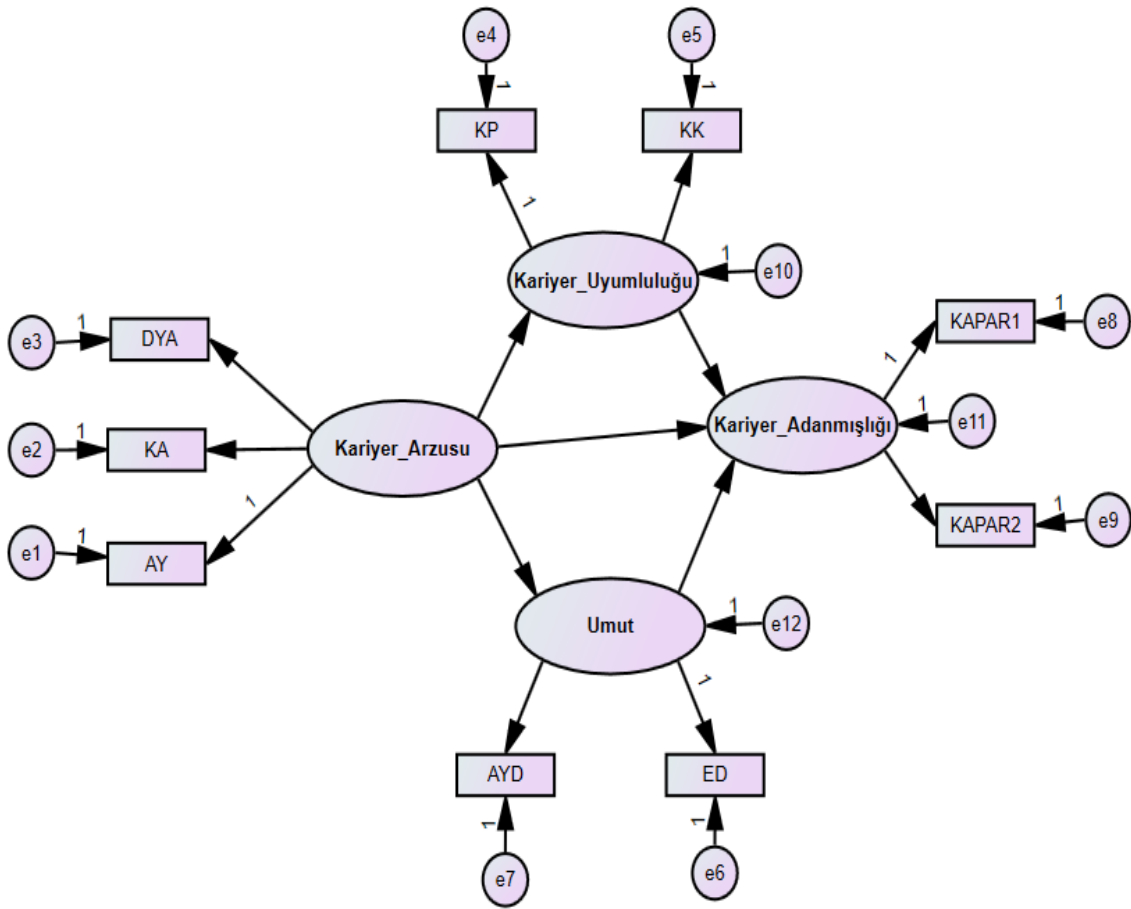
H⁴. Umut, kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır.

H⁵. Kariyer arzusu, kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamaktadır.

H⁶. Kariyer uyumluluğu ve umudun, kariyer arzusu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkide aracılık rolü anlamlıdır.

Şekil 1

Hipotetik Yapısal Model



Not. DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam, KA: Kişisel Anlam, AY: Aktif Yönelim, KP: Kariyer Planı, KK: Kariyer Keşfi, AYD: Alternatif Yollar Düşüncesi, ED: Eyleyici Düşünce, KAPAR1: Kariyer Adanmışlık Parsel 1, KAPAR2: Kariyer Adanmışlık Parsel 2.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada beliren yetişkinlerin kariyer adanmışlıkları, kariyer arzuları, kariyer uyumlulukları ve umutları arasındaki ilişkiler iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmesi amaç olarak edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırma korelasyonel desene

dayalı olarak kurgulanmıştır. Korelasyonel desende değişkenler arasındaki ilişkiler ele alınıp değerlendirilmektedir (Frankel & Wallen, 2009).

2.2. Araştırma Grubu ve Prosedür

Veri toplanmasında ilk olarak araştırmacı tarafından sınıf ortamında araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmıştır ve gönüllü olarak katılmak isteyenlere Google anket formu gönderilmiştir. Bu formda katılımcılara yönelik bilgilendirilmiş onam hazırlanmıştır. Veriler 09.10.2023 ile 13.10.2023 tarih aralığında grup uygulaması şeklinde toplanmıştır. İlk başta 347 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu katılımcılar arasında yaşlarını şu şekilde belirten [46 yaşında (1 kişi), 44 yaşında (1 kişi), 39 yaşında (2 kişi), 37 yaşında (1 kişi), 36 yaşında (1 kişi), 33 yaşında (1 kişi), 30 yaşında (2 kişi), 29 yaşında (1 kişi), 28 yaşında (3 kişi), 27 yaşında (2 kişi), 26 yaşında (1 kişi) ve 17 yaşında (4 kişi)] toplam 20 kişi araştırmaya dahil edilmemiştir. Analiz kalan 327 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu 327 katılımcıların 214'ü (65.4%) kadın ve 113'ü (34.6%) erkekten oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların 203'ü (62.1%) insan ve toplum bilimleri fakültesi ve 124'ü (37.9%) iletişim fakültesinde öğrenim görmektedir. Bunun yanında katılımcıların 191'i (58.4%) birinci sınıfta, 42'si (12.8%) ikinci sınıfta, 55'i (16.8%) üçüncü sınıfta ve 39'u (11.9%) dördüncü sınıfta lisans eğitimine devam etmektedir. Bunlara ek olarak bu katılımcılar [$Yaş^{ranj} = 18-25$, $Yaş^{ort.} = 19.97$, $Yaş^{ss} = 1.57$] araştırmaya ölçüt örnekleme yöntemiyle dahil edilmişlerdir. Bu katılımcıların dahil edilme kriterleri ise 18-25 yaş aralığında (Arnett, 2000) olan beliren yetişkinler olmaları, Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinin bir ilindeki üniversitede öğrenim görmeleri ve gönüllü olarak katılım göstermeleridir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kariyer Uyumluluğu Ölçeği (KUÖ)

KUÖ, Eryılmaz ve Kara (2016) tarafından geliştirilmiş ve de psikometrik çalışmaları yapılmıştır. KUÖ, on madde ve iki boyut içermektedir. Bu boyutlar; kariyer keşfi ve kariyer planıdır. Yapı geçerliliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde KUÖ'nün faktör yüklerinin .57 ile .80 arasında değiştiği ve toplam açıklanan varyansın %55.87 olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak doğrulayıcı faktör analizinde ise KUÖ'nün uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde ($X^2/sd = 70.75/34 = 2.08$; CFI: 0.98; NFI: 0.95, GFI: 0.94 ve RMSEA: 0.07) olduğu belirlenmiştir (Eryılmaz & Kara, 2016). Bunlara ek olarak KUÖ'nün güvenilirlik analizi için yapılan Cronbach Alfa katsayısının (kariyer planı için: .71, kariyer keşfi için: .84; ve KUÖ'nün tümü için: .85) olarak saptanmıştır (Eryılmaz & Kara, 2016). Bu araştırmada ise KUÖ'nün tümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir.

2.3.2. Kariyer Adanmışlık Ölçeği (KAÖ)

KAÖ, Hirschi vd. (2014) tarafından geliştirilmiş olup Korkmaz vd. (2020) tarafından Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. KAÖ, dokuz madde ve tek boyutludur. KAÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi bulgularında kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine ($\chi^2 = 118.117$, $sd = 24$; RMSEA = .09, TLI = .93 ve CFI = .95) sahip olduğu görülmektedir (Korkmaz vd., 2020). Ayrıca KAÖ'nün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olduğu belirlenmiştir (Korkmaz vd., 2020). Bu araştırmada ise KAÖ'nün tümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ)

SUÖ, Snyder vd. (1991) tarafından geliştirilmiştir. SUÖ, Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik analizi uygulanmıştır. SUÖ, sekiz madde ve iki boyut içeren bir yapıdadır. Bu boyutlar, alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşüncedir. SUÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi bulgularında uyum iyiliği değerlerinin (RMSEA = .077, AGFI = .92, CFI = .96 ve GFI = .96) kabul edilebilir olduğu saptanmıştır (Tarhan & Bacanlı, 2015). Buna ek olarak Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından yapılan güvenilirlik

çalışmasında; SUÖ'nün tamamının test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .86, iç tutarlılık katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise SUÖ'ün tümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .81 olduğu gözlenmiştir.

2.3.4. Kariyer Arzusu Ölçeği (KAÖ)

KAÖ, Praskova vd. (2015) tarafından geliştirilmiştir ve de Türkçe'ye uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Seymenler vd. (2015) tarafından yürütülmüştür. KAÖ, on beş madde ve aktif yönelim, kişisel anlam ve diğerlerine yönelik anlam olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir. KAÖ'nün alt boyutlar arasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .80 ile .88 arasında değiştiği belirlenmiştir (Seymenler vd., 2015). Bu çalışma ise KAÖ'ün tümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Analizi

Bu çalışmada ilk olarak ön analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda normallik varsayımları basıklık ve çarpıklık değerlerine değerlendirilmiştir (Kline, 2015). Diğer ön analiz olan çoklu doğrusal bağıntı durumu için de VIF, tolerans değerleri ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı dikkate alınmıştır (Kline, 2015). Ön analiz varsayımları karşılandıktan sonra veriler iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi tekniğiyle analiz edilmiştir. İlk önce ölçüm modeli test edilmiştir. Bu ölçüm modeli doğrulandıktan sonra ikinci aşama olan yapısal modellerin (hipotetik ve nihai) sınanması yapılmıştır (Anderson & Gerbing, 1988). Bunlara ek olarak hem ölçüm hem de yapısal modellerin değerlendirilmesi standardize edilmiş yol katsayıları, standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri ve bazı uyum iyiliği indekslerine [χ^2/sd , CFI, AGFI, GFI, NFI, TLI, IFI ve RMSEA] göre yapılmıştır. Bu uyum iyiliği değerlerinde kullanılan ölçütler ve bunların yorumlanması Table 7'de belirtilmiştir (Bentler & Bonnet, 1980; MacCallum vd., 1996, Marsh vd., 2006; Schermelleh-Engel vd., 2003). Bunların yanında kariyer uyumluluğu ve umut değişkenlerinin aracılık etkisinin anlamlılığı 1000 yeniden örnekleme yapılarak ve alt ve üst sınır güven aralıkları oluşturularak Bootstrap Analiziyle değerlendirilmiştir (Hayes, 2017). Bu aracılık etkisinin alt ve üst sınır güven aralıklarının sıfır içermemesi bu etkinin anlamlı olduğunun kanıtı olarak görülmektedir (Shrout & Bolger, 2002) Son olarak bu çalışmada tahminleme yöntemi olarak Maximum Likelihood kullanılmıştır (Kline, 2015).

BULGULAR

3.1. Ön Analizler

Bu çalışmada ön analiz kapsamında normallik ve çoklu doğrusal bağıntı durumu incelenmiştir. İlk olarak basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bu çalışmada basıklık değeri -.28 ile 1.70 arasında değişirken çarpıklık değerinin ise -1.21 ile -.39 arasında değiştiği bulunmuştur (Tablo 1 bakınız). Bu bulgular -2 ile +2'in (Kline, 2015) altında olduğu saptandığından bu çalışmada normallik varsayımı karşılanmıştır.

İkinci olarak çoklu doğrusal bağıntı durumu VIF, tolerans ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ise değerlendirilmiştir. Bu çalışmada VIF değerinin 1.44 ile 1.64 arasında değiştiği belirlenirken tolerance değerinin ise .60 ile .69 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgularda VIF değeri 5'ten küçük ve tolerance değeri .10 dan büyük (Kline, 2015) olduğu görüldüğü için bu çalışmada çoklu doğrusal bağıntı problemi olmadığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak bu çalışmada hem gizil (tablo 3 bakınız) hem de gözlenen değişkenlerin (tablo 2 bakınız) kendi aralarındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .90 ve üzerinde olmadığı görülmektedir. Bu durum bu çalışmada çoklu doğrusal bağıntı problemi olmadığına dair bir diğer kanıt olarak görülmektedir.

Tablo 1*Betimsel İstatistikler*

Gözlenen Değişkenler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
DYA	24.11	3.87	-.79	1.01
KA	24.76	4.39	-1.07	1.26
AY	22.76	3.23	-.71	1.65
KP	14.39	3.42	-.51	.09
KK	25.34	3.80	-1.21	1.70
AYD	26.89	4.09	-.88	1.03
ED	24.67	4.55	-.57	-.15
KAPAR1	20.23	3.26	-.78	1.00
KAPAR2	14.69	3.32	-.39	-.28

Not. DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam, KA: Kişisel Anlam, AY: Aktif Yönelim, KP: Kariyer Planı, KK: Kariyer Keşfi, AYD: Alternatif Yollar Düşüncesi, ED: Eyleyici Düşünce, KAPAR1: Kariyer Adanmışlık Parsel 1, KAPAR2: Kariyer Adanmışlık Parsel 2.

Tablo 2*Gözlenen Değişkenler Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı*

Gözlenen Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. DYA	1								
2. KA	.462**	1							
3. AY	.366**	.516**	1						
4. KP	.201**	.450**	.313**	1					
5. KK	.370**	.619**	.395**	.544**	1				
6. AYD	.387**	.373**	.245**	.243**	.374**	1			
7. ED	.301**	.427**	.274**	.449**	.435**	.528**	1		
8. KAPAR1	.289**	.460**	.453**	.485**	.480**	.414**	.492**	1	
9. KAPAR2	.302**	.385**	.454**	.492**	.418**	.349**	.462**	.758**	1

Not. **p<.01, DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam, KA: Kişisel Anlam, AY: Aktif Yönelim, KP: Kariyer Planı, KK: Kariyer Keşfi, AYD: Alternatif Yollar Düşüncesi, ED: Eyleyici Düşünce, KAPAR1: Kariyer Adanmışlık Parsel 1, KAPAR2: Kariyer Adanmışlık Parsel 2.

Tablo 3*Gizil Değişkenler Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı*

Gizil Değişkenler	1	2	3	4
1. Kariyer Arzusu	1			
2. Kariyer Uyumluluğu	.575**	1		
3. Umut	.489**	.494**	1	
4. Kariyer Adanmışlık	.519**	.568**	.526**	1

Not. **p<.01

3.2. İki Aşamalı Yapısal Eşitlik Modellemesinin Test Edilmesi

Bu araştırmada kariyer arzusu, kariyer uyumluluğu, umut ve kariyer adanmışlığı gibi gizil değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veriler analiz edilirken iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesini tekniğinden yararlanılmıştır. İlk aşamada ölçüm modeli test edilmiş ve doğrulandıktan sonra ikinci aşamada yapısal modeller sınanmıştır (Anderson & Gerbing, 1988).

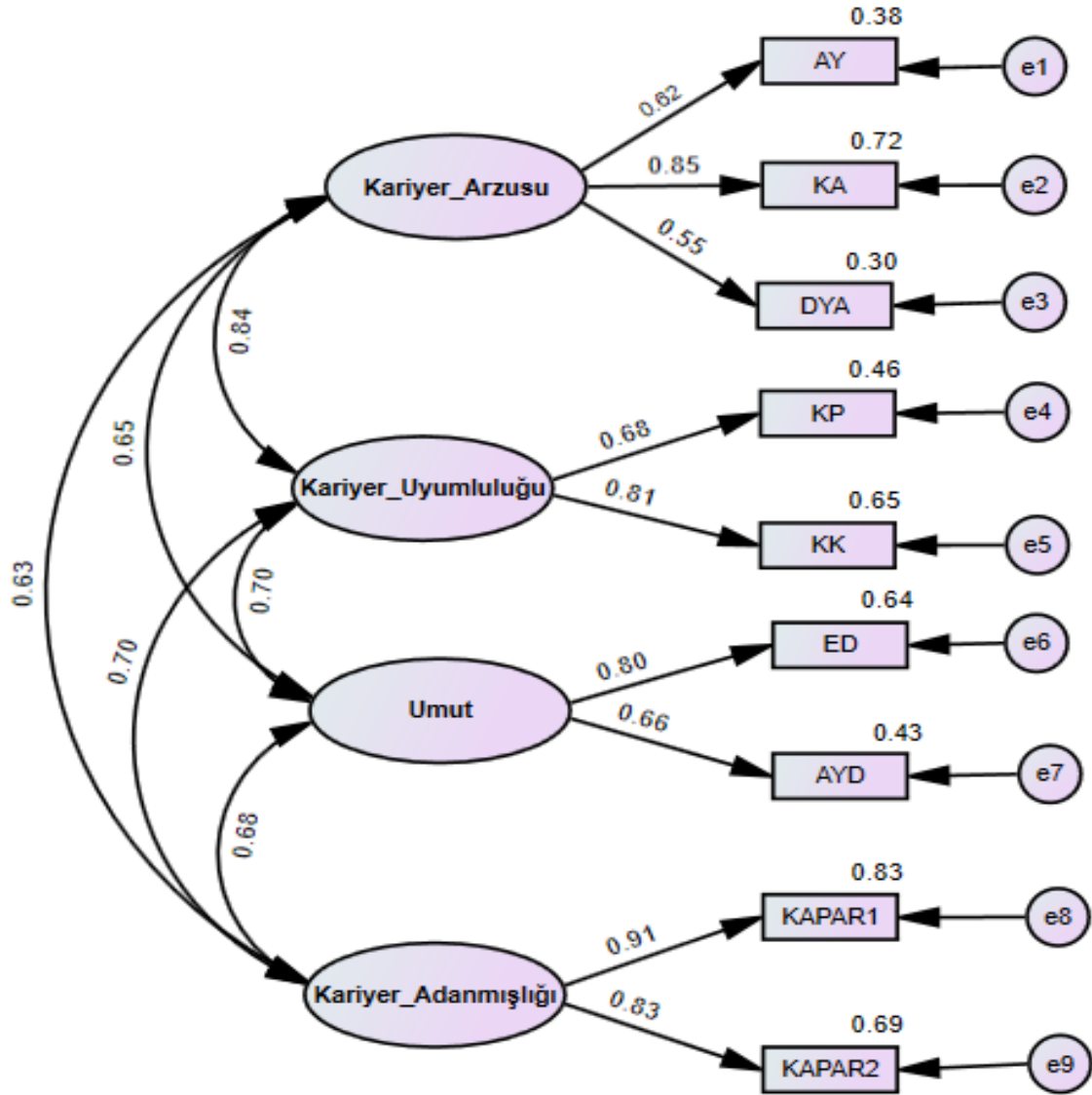
3.2.1. Birinci Aşama olan Ölçüm Modelinin Sınanması

Bu araştırmayı dört gizil değişken (Kariyer Arzusu, Kariyer Uyumluluğu, Umut ve Kariyer Adanmışlığı) ve dokuz gözlenen değişken (Diğerlerine Yönelik Anlam, Kişisel Anlam, Aktif Yönelim, Kariyer Planı, Kariyer Keşfi, Alternatif Yollar Düşüncesi, Eyleyici Düşünce, Kariyer Adanmışlık Parsel 1 ve Kariyer Adanmışlık Parsel 2) temsil etmektedir.

Ölçüm modeli test edildiğinde elde edilen uyum iyiliği indekslerinin [χ^2/sd (82.457/21) = 3.92, CFI= .94, AGFI= .88, GFI= .94, NFI= .93, TLI= .91, IFI= .94 ve RMSEA= .09] kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ölçüm modelinin standardize edilmiş faktör yüklerinin (.55 ile .91) arasında değiştiği ve tüm t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (Şekil 2 ve Tablo 4 bakınız). Tüm bu bulgular ölçüm modelinin doğrulandığını ispat etmektedir.

Şekil 2

Ölçüm Modelin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyansları (R^2)



Not. *** $p < .001$, DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam, KA: Kişisel Anlam, AY: Aktif Yönelim, KP: Kariyer Planı, KK: Kariyer Keşfi, AYD: Alternatif Yollar Düşüncesi, ED: Eyleyici Düşünce, KAPAR1: Kariyer Adanmışlık Parsel 1, KAPAR2: Kariyer Adanmışlık Parsel 2.

Tablo 4*Ölçüm Modelin Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri, Standart Hataları ve t Değerleri*

Yordanan Değişkenler		Yordayan Değişkenler	B	S.H.	t	p
AY	<---	Kariyer Arzusu	1.000			
KA	<---	Kariyer Arzusu	1.857	.178	10.457	***
DYA	<---	Kariyer Arzusu	1.057	.130	8.104	***
KP	<---	Kariyer Uyumluluğu	1.000			
KK	<---	Kariyer Uyumluluğu	1.324	.117	11.280	***
ED	<---	Umut	1.000			
AYD	<---	Umut	.737	.078	9.501	***
KAPAR1	<---	Kariyer Adanmışlığı	1.000			
KAPAR2	<---	Kariyer Adanmışlığı	.928	.060	15.487	***

Not. ***p<.001, DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam, KA: Kişisel Anlam, AY: Aktif Yönelim, KP: Kariyer Planı, KK: Kariyer Keşfi, AYD: Alternatif Yollar Düşüncesi, ED: Eyleyici Düşünce, KAPAR1: Kariyer Adanmışlık Parsel 1, KAPAR2: Kariyer Adanmışlık Parsel 2.

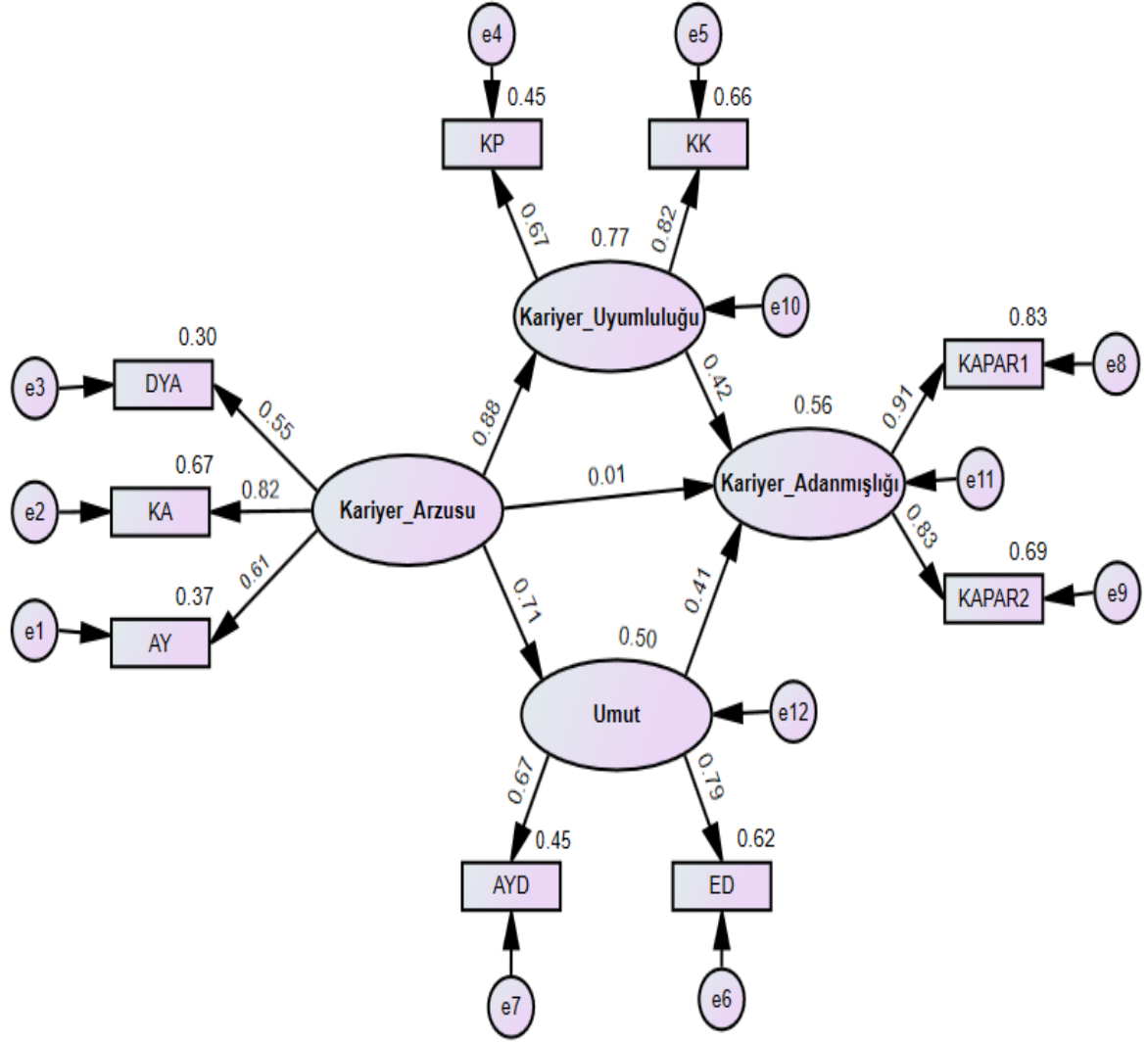
3.2.2. İkinci Aşama olan Yapısal Modellerin Sınanması

3.2.2.1. Hipotetik Yapısal Modelin Bulguları

İlk aşama olan ölçüm modelinin yukarıdaki bulgulardan (Şekil 2 ve Tablo 4 bakınız) hareketle doğrulandığı görülmektedir. Bu ölçüm modeli doğrulandığı için ikinci aşama olan hipotetik yapısal model test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda hipotetik yapısal modele ilişkin standartlaştırılmış yol katsayılarına ve açıklanan varyanslara (Şekil 3 bakınız) ve standardize edilmemiş yol katsayılarına, standart hatalara ve t değerlerine (Tablo 5 bakınız) ulaşılmıştır.

Şekil 3

Hipotetik Yapısal Modelin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları ve Açıklanan Varyansları (R^2)



Not. *** $p < .001$; * $p < .05$, DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam, KA: Kişisel Anlam, AY: Aktif Yönelim, KP: Kariyer Planı, KK: Kariyer Keşfi, AYD: Alternatif Yollar Düşüncesi, ED: Eyleyici Düşünce, KAPAR1: Kariyer Adanmışlık Parsel 1, KAPAR2: Kariyer Adanmışlık Parsel 2.

Tablo 5

Hipotetik Yapısal Modelin Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri, Standart Hataları ve t Değerleri

Yordanan Değişkenler		Yordayan Değişkenler	B	S.H.	t	p
Kariyer Uyumluluğu	<---	Kariyer Arzusu	1.014	.120	8.439	***
Umut	<---	Kariyer Arzusu	1.288	.156	8.243	***
Kariyer Adanmışlığı	<---	Kariyer Uyumluluğu	.543	.254	2.142	.032*
Kariyer Adanmışlığı	<---	Umut	.338	.088	3.825	***
Kariyer Adanmışlığı	<---	Kariyer Arzusu	.009	.330	.028	.978
AY	<---	Kariyer Arzusu	1.000			
KA	<---	Kariyer Arzusu	1.826	.174	10.511	***
DYA	<---	Kariyer Arzusu	1.070	.133	8.052	***
KP	<---	Kariyer Uyumluluğu	1.000			
KK	<---	Kariyer Uyumluluğu	1.357	.123	11.028	***
ED	<---	Umut	1.000			
AYD	<---	Umut	.767	.081	9.505	***
KAPAR1	<---	Kariyer Adanmışlığı	1.000			
KAPAR2	<---	Kariyer Adanmışlığı	.927	.060	15.384	***

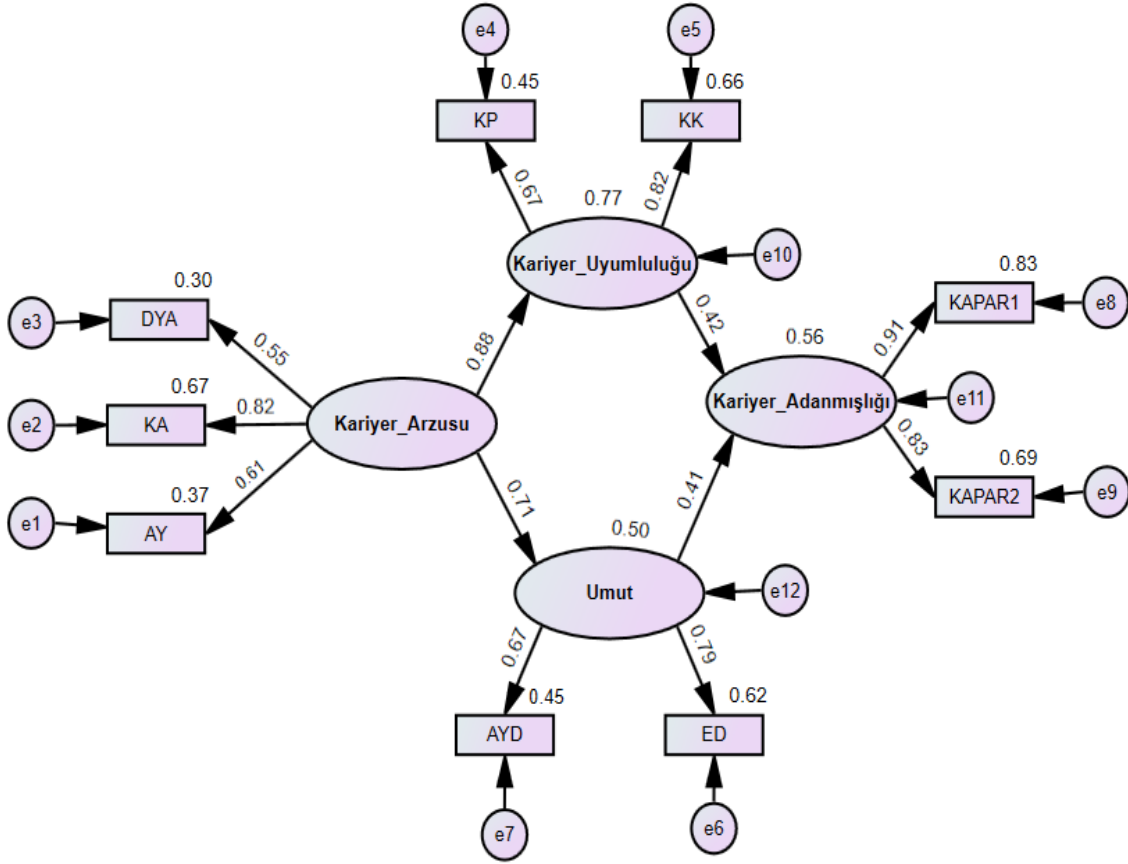
Not. ***p<.001; *p<.05, DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam, KA: Kişisel Anlam, AY: Aktif Yönelim, KP: Kariyer Planı, KK: Kariyer Keşfi, AYD: Alternatif Yollar Düşüncesi, ED: Eyleyici Düşünce, KAPAR1: Kariyer Adanmışlık Parsel 1, KAPAR2: Kariyer Adanmışlık Parsel 2.

3.2.2.2. Nihai Yapısal Modelin Bulguları

Tablo 5'teki hipotetik yapısal model bulgularında bir yolun (Kariyer Arzusu \square Kariyer Adanmışlığı) istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta = .01$, $p > .05$). Bu doğrultuda bu anlamlı olmayan yol analizinden çıkarılmıştır. Analiz tekrar yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda oluşan nihai yapısal modelin uyum iyiliği indekslerin (Tablo 7 bakınız) veri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca nihai yapısal modelin standartlaştırılmış yol katsayıları ve açıklanan varyanslar (Şekil 4 bakınız) ve standardize edilmemiş yol katsayıları, standart hataları ve t değerleri (Tablo 6 bakınız) aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4

Nihai Yapısal Modelin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları ve Açıklanan Varyansları (R^2)



Not. *** $p < .001$; DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam, KA: Kişisel Anlam, AY: Aktif Yönelim, KP: Kariyer Planı, KK: Kariyer Keşfi, AYD: Alternatif Yollar Düşüncesi, ED: Eyleyici Düşünce, KAPAR1: Kariyer Adanmışlık Parsel 1, KAPAR2: Kariyer Adanmışlık Parsel 2.

Şekil 4 değerlendirildiğinde kariyer arzusundaki bir birimlik artış kariyer uyumluluğunu 0.88 oranında arttırmaktadır ($t = 8.459$, $p < .001$). Aynı şekilde kariyer arzusundaki bir birimlik artış umudu 0.71 oranında yükseltmektedir ($t = 8.242$, $p < .001$). Bunun yanında kariyer uyumluluğundaki bir birimlik artış kariyer adanmışlığını 0.42 oranında arttırmaktadır ($t = 4.849$, $p < .001$). Son olarak umuttaki bir birimlik artış kariyer adanmışlığını 0.41 oranında yükseltmektedir ($t = 4.442$, $p < .001$).

Tablo 6*Nihai Yapısal Modelin Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri, Standart Hataları ve t Değerleri*

Yordanan Değişkenler		Yordayan Değişkenler	B	S.H.	t	p
Kariyer Uyumluluğu	<---	Kariyer Arzusu	1.015	.120	8.459	***
Umut	<---	Kariyer Arzusu	1.288	.156	8.242	***
Kariyer Adanmışlığı	<---	Kariyer Uyumluluğu	.550	.113	4.849	***
Kariyer Adanmışlığı	<---	Umut	.339	.076	4.442	***
AY	<---	Kariyer Arzusu	1.000			
KA	<---	Kariyer Arzusu	1.827	.174	10.512	***
DYA	<---	Kariyer Arzusu	1.070	.133	8.051	***
KP	<---	Kariyer Uyumluluğu	1.000			
KK	<---	Kariyer Uyumluluğu	1.356	.122	11.083	***
ED	<---	Umut	1.000			
AYD	<---	Umut	.767	.081	9.516	***
KAPAR1	<---	Kariyer Adanmışlığı	1.000			
KAPAR2	<---	Kariyer Adanmışlığı	.927	.060	15.384	***

Not. ***p<.001; DYA: Diğerlerine Yönelik Anlam, KA: Kişisel Anlam, AY: Aktif Yönelim, KP: Kariyer Planı, KK: Kariyer Keşfi, AYD: Alternatif Yollar Düşüncesi, ED: Eyleyici Düşünce, KAPAR1: Kariyer Adanmışlık Parsel 1, KAPAR2: Kariyer Adanmışlık Parsel 2.

Tablo 7*Nihai Yapısal Modelin Uyum İyiliği İndeksleri ve Yorumlanması*

İndeksler	Uyum Ölçütleri	Nihai Modelin Değerleri	Yorum
¹ χ^2/sd	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3.90	Kabul edilebilir
¹ RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .09$	.09	Kabul edilebilir
¹ CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	.94	Kabul edilebilir
² AGFI	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.88	Kabul edilebilir
² GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	.94	Kabul edilebilir
² NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	.92	Kabul edilebilir
³ TLI	$.90 \leq TLI \leq .95$	.91	Kabul edilebilir
⁴ IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	.94	Kabul edilebilir

Kaynak: (¹MacCallum vd., 1996, ²Schermelleh-Engel vd, 2003, ³Marsh vd., 2006, ⁴Bentler & Bonnet, 1980).

3.2.2.3. Nihai Yapısal Modelin Bootstrap Analizi (Kariyer Uyumluluğu ve Umudun Aracılık Rolünün Anlamlılığı)

Bu araştırmada kariyer arzusu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğu ve umudun aracılık rolünün anlamlı olup olmadığını test edilmiştir. Bu doğrultuda 1000 yeniden örnekleme oluşturulmuş ve alt-üst sınır güven aralıkları belirlenmiştir (Hayes, 2017). Analiz bulguları tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8*Nihai Yapısal Modelin Bootstrap Analizi Bulguları*

Yordayıcı Değişken	Aracı Değişkenler	Yordanan Değişken	Bootstrap Katsayısı (β)	SH	(95% GA) Alt- Üst Sınır	p
Kariyer Arzusu	Kariyer Uyumluluğu ve Umut	Kariyer Adanmışlığı	.66	.04	[.557, .747]	.003

Not. * $p < .05$, SH: Standart Hata.

Tablo 8’te bootstrap analizi bulguları verilmiştir. Buna göre kariyer arzusunun kariyer adanmışlığı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır [$(\beta) = .66$, (95% GA= .557, .747)]. Tüm bulgulardan hareketle kariyer arzusu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğu ve umudun aracılık rolünün anlamlı olduğu kanıtlanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı beliren yetişkinler için bir kariyer adanmışlık modeli önermek ve önerilen bu modeli iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesiyle sınamaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi analizi sonucunda nihai kariyer adanmışlık modeli elde edilmiştir. Aşağıda araştırma bulguları literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

H¹. Kariyer arzusu ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler

Bu araştırmanın birinci bulgusunda kariyer arzusunun kariyer uyumluluğunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar literatürde bulunmaktadır. Örneğin Kara ve Eryılmaz (2021) araştırmasında kariyer arzusunun kariyer uyumluluğunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordayan değişken olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Eryılmaz ve Kara (2018b) yaptığı araştırmasında kariyer arzusu, kariyer uyumluluğunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Bu araştırmanın birinci bulgusu, kariyer başarısı için bir arzu modeliyle (Hall & Chandler, 2005) yorumlanabilir. Bu modele göre kariyerini arzu hissi tarafından yönlendiren kişiler, kariyer gelişim süreçlerinde sürekli olarak yeni bir kariyer becerileri öğrenmeye hevesli olurlar. Ayrıca bu arzu hissi onları kariyer uyumluluklarını olumlu yönde kullanmaları noktasında motive edici bir unsur olarak tetiklemektedir (Eryılmaz ve Kara, 2018b). Diğer bir deyişle bu motiv unsuruna (kariyer arzusu) sahip olan bireyler, daha spesifik yetkinlikleri ya da becerileri edinilmesini kolaylaştıran üst yetkinliklerini (kariyer uyumluluklarını) geliştirmektedirler (Hall & Chandler, 2005).

H². Kariyer arzusu ile umut arasındaki ilişkiler

Bu araştırmanın ikinci bulgusunda kariyer arzusunun umudu anlamlı ve pozitif yönde yordamakta olduğu saptanmıştır. Bu bulguya benzerlik gösteren araştırmalara literatürde rastlanmıştır. Örnek vermek gerekirse Zhang vd. (2015) yaptığı araştırmada kariyer arzusunun umudu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır. Aynı şekilde Duffy vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada kariyer arzusunun iş umudunu anlamlı ve pozitif yönde yordadığı ortaya konmuştur. Bu araştırmanın ikinci bulgusu, kariyer arzusunun doğasıyla açıklanabilir. Kariyer arzusu, bireyin kendini gerçekleştirme, kişisel tatmini ve tutkusunu gösteren duygusal ve motivasyonel bir yapıdır (Dik & Shimizu, 2019). Kariyer arzusu yüksek olan birey, mesleki ilgilerinin farkında olma, hedeflediği kariyerine karşı tutkulu olma, gelecekteki kariyerini daha önemli görme ve kariyer gelişiminde daha fazla anlam bulma güdüsüyle kendisini gerçekleştirmeye çalışır (Dalla Rosa & Vianello, 2020; Duffy & Sedlacek, 2007). Bu güdü da bireyin kariyeriyle ilgili hedefler koymasını, bu hedeflere giden yolları başarıyla takip edebileceklerine dair daha güçlü bir inanç geliştirmesini, planlama yapmasını, aktif katılımını ve

motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir (Duffy vd., 2011). Bu olumlu etki de onun umudunu arttırmış olabilir.

H³. Kariyer uyumluluğu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkiler

Bu araştırmanın üçüncü bulgusunda kariyer uyumluluğunun kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Bu bulguya paralellik gösteren araştırmalar literatürde yer almaktadır. Diğer bir deyişle Sou vd. (2022) araştırmasında kariyer uyumluluğunun kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif yönde yordayan değişken olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Nilforooshan ve Salimi (2016) yaptığı araştırmada kariyer uyumluluğu ile kariyer adanmışlığı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu araştırmanın üçüncü bulgusu şu şekilde açıklanabilir: Kariyer adanmışlığı, daha genel bir psiko-sosyal bir kaynak olan kariyer uyumluluğuna verilen spesifik (uyarlanabilir) kariyer tepkileri olarak kavramsallaştırılmaktadır. Dolayısıyla kariyer adanmışlığı, kariyer uyumluluğunun doğrudan bir sonucu olarak görülmektedir (Nilforooshan & Salimi, 2016, Sou vd., 2022). Bunun yanında bireylerin kariyer uyumluluklarındaki yükseliş onların bireysel psiko-sosyal kaynaklarını güçlendirmek anlamına gelmektedir. Bu durum da onların algılanan yeterliliklerini, hedef netliklerini ve kariyerle ilgili davranışları gerçekleştirme motivasyonlarını yani kariyer adanmışlıklarını arttırmaktadır (Spurk vd., 2020).

H⁴. Umut ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkiler

Bu araştırmanın dördüncü bulgusunda umudun kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif yönde yordadığı saptanmıştır. Bu bulguyu destekleyen araştırmalara literatürde rastlanmıştır. Bunu somutlaştırmak gerekirse Hirschi (2014) yaptığı araştırmada umudun kariyer adanmışlığını anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır. Buna ek olarak Korkmaz (2023) tarafından yapılan araştırmada umut ile kariyer adanmışlığı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki ortaya konmuştur. Bu araştırmanın dördüncü bulgusu, umut odaklı kariyer gelişim modeliyle değerlendirilebilir. Bu modelde umut, bireyin kariyer gelişim sürecinde hedef belirlemesi, öz-benliğine ulaşması, planlama yapması, kariyerini uyarlaması ve uygulaması gibi tüm aşamaları etkileyen temel bir psikolojik faktör olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca bireyin umudunun güçlendirilmesi onun olumlu eylemde bulunmasını, hedeflerine doğru adımlar atabileceklerine inanmasını, kariyerini yönetebilme ve yapılandırabilme becerisini edinmesi gibi aslında onun kariyer adanmışlığını geliştirmektedir (Niles, 2011). Diğer bir deyişle umut, bireyin mesleki arayışlarına ve kariyer yönetimine proaktif katılımını yani kariyer adanmışlığını olumlu yönde etkileyen psikolojik bir kaynak görevi üstlenmektedir (Hirschi, 2014).

H⁵. Kariyer arzusu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkiler

Bu araştırmanın beşinci bulgusunda kariyer arzusunun kariyer adanmışlığı anlamlı ve pozitif bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusu literatürdeki araştırma bulgularından ve kuramsal açıklamalarından ayrılmaktadır. Yani Zhang ve Guo (2023) araştırmasında kariyer arzusu ile işe adanmışlık arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca Cao vd. (2019) yaptığı araştırmada kariyer arzusu ile işe adanmışlık arasında anlamlı ve pozitif şekilde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın beşinci bulgusu, araştırma grubunun özelliğinden kaynaklanmış olabilir. Bu araştırmada kariyer arzusu yüksek olan ve düşük olan olarak iki gruba ayrılarak değerlendirme yapılmamıştır. Oysa kariyer arzusunu kariyer gelişim sürecinde kullananlar ile kullanmayan beliren yetişkinlerin kariyer adanmışlık düzeyleri eşit şekilde olmayacağı aşikârdır. Bu araştırma kariyer arzusunu kariyer gelişim sürecinde etkin olarak kullanan beliren yetişkinler üzerinde gerçekleşseydi kariyer adanmışlık üzerinde kariyer arzusunun yordaması anlamlı olabilirdi.

H⁶. Kariyer arzusu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğu ve umudun aracılık rolü

Bu araştırmanın son bulgusunda kariyer arzusu ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğu ve umudun aracılık rolünün anlamlı olduğudur. Bu bulgu, Neault ve Pickerell (2011) tarafından geliştirilen Kariyer Adanmışlık Modeli ile açıklanabilir. Bu model; uyum, bağlılık, katkı ve takdir gibi dört temel etmenle kavramsallaştırılmıştır. Birinci etmen olan uyum, bireyin kendi özellikleri ile kariyer gelişimi veya kuramsal değerler arasındaki benzeşim olup bu araştırmadaki kariyer uyumluluğuna denk geldiği söylenebilir. İkinci etmen olan bağlılık; bireyin kariyer gelişimi veya iş yaşantısındaki aktörlerle olumlu ilişkiler kurarak sadakat gösterme niyeti olarak tanımlanırken bu araştırmadaki umut ile benzerlik gösterebilir. Üçüncü etmen olan katkı, bireyin kariyer gelişimde veya iş hayatında istekli olma eğilimi ve bu isteğe bağlı çaba gösterme düzeyi olup bu araştırmada kariyer arzusuna karşılık geldiği söylenebilir. Son etmen olan takdir ise bireyin kariyer gelişiminde veya iş yaşantısında gösterdiği kariyer davranışlarına değer verildiğini hissetmesi olarak ifade edilirken bu araştırmadaki kariyer adanmışlık olarak görülebilir. Öte yandan bu araştırma yukarıda belirtilen kuramsal açıklamanın ötesine geçmiştir ve kariyer arzusu, umut, kariyer uyumluluğu ve kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkileri ampirik olarak test eden bir yapısal model ortaya koyarak da ileri bir adım atıp aydınlatıcı olmuştur (Şekil 4 bakınız).

SINIRLILIKLAR, UYGULAMA VE ARAŞTIRMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

Bu araştırmada kesitsel ve anlık veriye dayalı bir ölçüm gerçekleştirilmiştir. İlerleyen süreçlerde kariyer adanmışlığın zaman aralıklı uzun süreli etkilerini belirlenmesi için boylamsal araştırmalar tasarlanabilir. Öte yandan bu araştırma Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinin bir ilinde ikamet eden belirlen yetişkinlerle sınırlıdır. Farklı örneklem grubu üzerinde benzer araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca bu araştırma katılımcıların öz bildirim tarzı ölçeklere verdiği yanıtlarla sınırlıdır. Sonraki süreçlerde beliren yetişkinlerin kariyer adanmışlığı fenomenine yönelik algılarını, deneyimlerini ve görüşlerini yansıtacak nitel araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada beliren yetişkinler için bir kariyer adanmışlık modeline ulaşılmıştır. Bu modelin boyutları kariyer danışmanların kariyer danışma süreçleri için bir yol gösterici nitelik taşıyabilir. Yani kariyer danışmanları, beliren yetişkinlerin kariyer adanmışlıklarını yükseltmek için öncelikle onların kariyer arzularını arttırmalıdır. Sonra umut ve kariyer uyumlulukları geliştirmelidir. Böylelikle beliren yetişkinlerin kariyer adanmışlıkları olumlu bir hale gelebilir. Bunun yanında ilerleyen süreçlerde uygulayıcılar ve araştırmacılar deneysel desen temelinde kariyer adanmışlık geliştirme programı hazırlamaya yönelik bir araştırma hedeflerse de bu araştırmadaki modelin boyutlarını kullanabilirler.

KAYNAKÇA

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Anggriana, T. M., Wardani, S. Y., & Pratama, B. D. (2022). Career readiness and career adaptability as a moderator between implementation of merdeka belajar-kampus merdeka program and career engagement. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 10(4), 676-686. <https://doi.org/10.29210/172900>
- Anthis, K. (2014). Hope, will, purpose, competence, and fidelity: Ego strengths as predictors of career identity. *Identity*, 14(2), 153-162. <https://doi.org/10.1080/15283488.2014.892001>

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bott, E. M., Duffy, R. D., Borges, N. J., Braun, T. L., Jordan, K. P., & Marino, J. F. (2017). Called to medicine: Physicians' experiences of career calling. *The Career Development Quarterly*, 65(2), 113-130. <https://doi.org/10.1002/cdq.12086>
- Cao, Y., Liu, J., Liu, K., Yang, M., & Liu, Y. (2019). The mediating role of organizational commitment between calling and work engagement of nurses: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Sciences*, 6(3), 309-314. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2019.05.004>
- Chan, M. (2017). The importance of career clarity and proactive career behaviours in predicting positive student outcomes: Evidence across two cohorts of secondary students in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 601-614. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1388214>
- Dalla Rosa, A., & Vianello, M. (2020). Linking calling with workaholism: Examining obsessive and harmonious passion as mediators and moderators. *Journal of Career Assessment*, 28(4), 589-607. <https://doi.org/10.1177/1069072720909039>
- Demirtaş, A. S., & Kara, A. (2022). Cognitive control and flexibility as predictor of career adaptability in emerging adults. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(2), 390-397. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.803515>
- Dik, B. J., & Shimizu, A. B. (2019). Multiple meanings of calling: Next steps for studying an evolving construct. *Journal of Career Assessment*, 27(2), 323-336. <https://doi.org/10.1177/1069072717748676>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 74–80. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.001>
- Duffy, R. D., Dik, B. J., & Steger, M. F. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 210-218. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.013>
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., Autin, K. L., & Allan, B. A. (2014). Examining predictors and outcomes of a career calling among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 309-318. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.009>
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 590-601. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.03.007>
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2010). The salience of a career calling among college students: Exploring group differences and links to religiousness, life meaning, and life satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 59(1), 27-41. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00128.x>
- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2016). Investigation of psychometric properties of career adaptability scale. *The Online Journal of Counseling and Education*, 5(1), 29-39.

- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2018a). Pre-service teachers' career adaptabilities: It's relationships with career decision-making self-efficacy and career barriers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 235-244. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.016>
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2018b). Öğretmen adayları için bir kariyer uyumluluk modeli. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 352-365. <http://dx.doi.org/10.17556/erziefd.322596>
- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla kariyer uyumlulukları arasında amaçlar için mücadele etmenin aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 1-21.
- Fang W., Zhang Y., Mei J., Chai X., Fan X. (2018). Relationships between optimism, educational environment, career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nursing Education Today*, 68, 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.025>
- Frankel, J. R., & Wallen, N.E. (2009). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill International Edition.
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155-176. <https://doi.org/10.1002/job.301>
- Hamzah, S. R., Le, K. K., & Musa, S. N. S. (2021). The mediating role of career decision self-efficacy on the relationship of career emotional intelligence and self-esteem with career adaptability among university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 83-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1886952>
- Harrison, J. R., Hsu, A., Markette, N., Dudleston, J., & Lavalley, D. (2023). Athletic identity and career engagement as predictors of mental well-being in North American professional athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2023.2229353>
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1495-1512. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9488-x>
- Hirschi, A., Freund, P. A. & Herrmann, A. (2014). The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 575-594. <https://doi.org/10.1177/1069072713514813>
- Hirschi, A., & Jaensch, V. K. (2015). Narcissism and career success: Occupational self-efficacy and career engagement as mediators. *Personality and Individual Differences*, 77, 205-208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.002>
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.003>
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 173-182. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.009>

- In, H. (2016). Acculturation and hope as predictors of career decision self-efficacy among Korean international undergraduate students. *Journal of Career Development, 43*(6), 526-540. <https://doi.org/10.1177/0894845316633784>
- Kara, A., & Eryılmaz, A. (2021). A career adaptability model for psychological counselors. *International Journal of Progressive Education, 17*(6), 32-53. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.3>
- Kara, A., Orum-Çattık, E., & Eryılmaz, A. (2022). Adaptivity, adaptability, adapting response, and adaptation result: testing with structural equation modelling on pre-service teachers. *Current Psychology, 1-12*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01975-2>
- Kim, B., Jang, S. H., Jung, S. H., Lee, B. H., Puig, A., & Lee, S. M. (2014). A moderated mediation model of planned happenstance skills, career engagement, career decision self efficacy, and career decision certainty. *The Career Development Quarterly, 62*(1), 56-69. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00070.x>
- Korkmaz, O. (2023). “Visions about future: hope, optimism, and pessimism” as predictor of university students’ proactive career behavior. *International Academic Social Resources Journal, 8*(45), 1914-1922. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67583>
- Korkmaz, O., Kırdök, O., Alkal, A., ve Akça, M.Ş. (2020). Kariyer adanmışlık ölçeği: Proaktif kariyer davranışlarının ölçümünün geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal, 6*, (72), 4668-4677. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.2570>
- Laursen, J. (2023). Radical hope and processes of becoming: Examining short-term prisoners’ imagined futures in England & Wales and Norway. *Theoretical Criminology, 27*(1), 48-65. <https://doi.org/10.1177/13624806211069545>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Maggiori, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 437-449. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.001>
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD’s brief self report measure of educational psychology’s most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing, 6*(4), 311-360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1
- Neault, R. A., & Pickerell, D. A. (2011). Career engagement: Bridging career counseling and employee engagement. *Journal of Employment Counseling, 48*(4), 185-188. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01111.x>
- Niles, S. G. (2011). Career flow: A hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling, 48*(4), 173–175. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01107.x>
- Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior, 94*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.010>

- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2015). The development and initial validation of a career calling scale for emerging adults. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 91-106. <https://doi.org/10.1177/1069072714523089>
- Savickas, M. (2013). Career Development and Counseling in (Ed.) S. D. Brown, R. W. Lent *Putting Theory and Research to Work*, (pp. 144-180). John Wiley & Sons, Inc.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://www.mpr-online.de>
- Seymenler, S., Küçü, E. ve Siyez, D. M. (2015, Ekim). Beliren yetişkinler için kariyer arzusu ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. 13. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* 'nde sunulan bildiri, Mersin, Türkiye.
- Shang, W. W., Zhang, G. W. & Wang, Y. L. (2022). Career calling and job satisfaction of ideological and political education teachers in china: the mediating role of occupational self-efficacy. *Sustainability*, 14(20), 13066. <https://doi.org/10.3390/su142013066>
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422- 445. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570- 585. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Sou, E. K., Yuen, M., & Chen, G. (2022). Career adaptability as a mediator between social capital and career engagement. *The Career Development Quarterly*, 70(1), 2-15. <https://doi.org/10.1002/cdq.12289>
- Spurk, D., Volmer, J., Orth, M., & Göritz, A. S. (2020). How do career adaptability and proactive career behaviours interrelate over time? An inter-and intraindividual investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(1), 158-186. <https://doi.org/10.1111/joop.12288>
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Zhang, C., Herrmann, A., Hirschi, A., Wei, J., & Zhang, J. (2015). Assessing calling in Chinese college students: Development of a measure and its relation to hope. *Journal of Career Assessment*, 23(4), 582-596. <https://doi.org/10.1177/1069072715595804>
- Zhang, L., & Guo, X. (2023). Social support on calling: Mediating role of work engagement and professional identity. *Career Development Quarterly* 71, 97-110. <https://doi.org/10.1002/cdq.12321>.
- Zeng, Q., Li, J., Huang, S., Wang, J., Huang, F., Kang, D., & Zhang, M. (2023). How does career-related parental support enhances career adaptability: the multiple mediating roles of resilience and hope. *Current Psychology*, 42, 25193-25205. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03478-0>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Career engagement reflects individuals' proactive behaviors toward career development processes. This research was conducted on a sample of emerging adulthood. Individuals in emerging adulthood intensively experiment with work, worldview, and love. The discoveries and experiments in the career field in this period constitute the basis of permanent choices in adult business life. Therefore, there is a need to investigate the factors that will improve the career development of individuals in this period. To meet this need, it is essential to investigate emerging adulthood's career engagement and both psychological and career variables that affect it. Because it is emphasized that career engagement in emerging adulthood is necessary for their transition from school to work. In addition, it has been found that individuals with high career engagement have high career decision-making self-efficacy, confidence in future outcomes, and job and career satisfaction after graduation. In conclusion, this study aims to propose a career engagement model for emerging adulthood and to test this proposed model with two-stage structural equation modeling.

Method

This study was designed in a causal design. Of the 327 emerging adulthood who participated in the study, 214 (65.4%) were female, and 113 (34.6%) were male. These participants [$Age^{ranj} = 18-25$, $Age^{Mean} = 19.97$, $Age^{Ss} = 1.57$] were included in the study by criterion sampling method. The data were collected with the "Career Adaptability Scale," "Career Engagement Scale", "Career Calling Scale," and "Dispositional Hope Scale. " The data were analyzed using two-stage structural equation modeling. Bootstrap Analysis evaluated the significance of the indirect effect.

Results

Six hypotheses were developed in the study, and five were confirmed. The first finding of this study determined that career calling predicts career adaptability significantly and positively. The second finding determined that career calling predicts hope significantly and positively. In the third finding, it was revealed that career adaptability predicts career engagement substantially and positively. In the fourth finding, it was found that hope predicted career engagement significantly and positively. The fifth finding determined that career calling did not predict career engagement in a significant and positive way. In the last result of this study, the mediating effect of career adaptability and hope in the relationship between career calling and career engagement is significant. In addition to all these, the final career commitment model was obtained.

Discussion

In this study, the final career engagement model was reached. This structural model can be explained by the Career Engagement Model developed by Neault Pickerell (2011). This model is conceptualized with four primary factors: alignment, commitment, contribution, and appreciation. The first factor, congruence, is the similarity between the individual's characteristics and career development or theoretical values, which correspond to career congruence in this study. The second factor, commitment, is an individual's intention to show loyalty by establishing positive relationships with the actors in career development or work life, which may be similar to hope in this study. The third factor, contribution, is the individual's tendency to be willing in career development or work life. The level of effort related to this willingness corresponds to career calling in this study. The last factor, appreciation, is expressed as the individual's feeling that career behaviors in career development or work life are valued and can be seen as career engagement in this study. On the other hand, this research has gone beyond the theoretical explanation mentioned above. It has also taken an enlightening step forward by presenting a

structural model that empirically tests the relationships between career calling, hope, career adaptability, and engagement.

This study realized a measurement based on cross-sectional and instantaneous data. In the future, longitudinal studies can be designed to determine the long-term effects of career engagement over time. On the other hand, this study is limited to identified emerging adulthoods residing in a province of the Western Black Sea region of Turkey. Similar analyses can be conducted on different sample groups. In addition, this study is limited to the participants' responses to self-report style scales. In the following processes, qualitative research can be conducted to reflect emerging adulthood's perceptions, experiences, and views on career engagement. In addition, in the future, if practitioners and researchers aim to prepare a career engagement development program based on an experimental design, they can use the dimensions of the model in this study.

Ergenlerde Akran Zorbalığının Belirleyicileri: Algılanan Okul İklimi ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismar

Predictors of Peer Bullying in Adolescents: Perceived School Climate and Perceived Emotional Abuse from Teachers

Merve Kayacık¹, Mustafa Batuhan Kuroğlu², Ahmet Ayaz³

¹Klinik Psikolog, Milli Eğitim Bakanlığı, *mervetaskn14@gmail.com*, (<https://orcid.org/0000-0003-4177-6836>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, *mustafa.kurtoglu@hku.edu.tr*, (<https://orcid.org/0000-0002-6975-2070>)

³Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, *ahmet.ayaz@hku.edu.tr*, (<https://orcid.org/0000-0002-4081-2033>)

Geliş Tarihi: 26.10.2023

Kabul Tarihi: 25.03.2024

ÖZ

Bu çalışma ergenlerde akran zorbalığının açıklanmasında okul iklimi ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın rolünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yordayıcı korelasyonel model kullanılarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 260 kadın, 136 erkek toplam 396 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiye tespit etmek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanırken, akran zorbalığının yordayıcılarını tespit etmek amacıyla ise çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre algılanan okul iklimi ile öğrencilerin zorba ve mağdur olma durumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerden algılanan duygusal istismar ile de zorba ve mağdur olma durumları arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Ayrıca algılanan okul iklimi ile öğretmenlerden algılanan duygusal istismar arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin zorbalık durumlarının yordanmasında okul iklimi ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın manidar bir etkisi bulunurken, mağdur olma durumunda sadece öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın manidar etkisi tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve akran zorbalığıyla mücadele ve önlemede önemli rolü olduğu görülen okul paydaşlarıyla daha çok çalışma yapılması gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergenler, akran zorbalığı, öğretmenlerden algılanan duygusal istismar, okul iklimi.

ABSTRACT

This study was conducted to determine the role of school climate and perceived emotional abuse from teachers in explaining peer bullying in adolescents. The study group of the research, which was designed using a predictive correlational model, consisted of 260 female and 136 male students totaling 396

secondary school students. Personal Information Form, Peer Bullying Determination Scale Adolescent Form, Perceived Teacher Behavior Scale and School Climate Scale were used to collect data. Pearson product-moment correlation coefficients were calculated to determine the relationship between the variables, while multiple regression analysis was applied to determine the predictors of peer bullying. According to the results of the research, a significant negative relationship was found between the perceived school climate and the students' bullying and victimization. A significant positive relationship was obtained between perceived emotional abuse from the teacher and the status of being a bully and a victim. Additionally, a significant negative relationship was found between perceived school climate and perceived emotional abuse from the teacher. According to the results of multiple regression analysis, a significant effect of school climate and perceived emotional abuse from the teacher was found in predicting the bullying status of the students, while only a significant effect of emotional abuse perceived from the teacher was found in the case of being a victim. The findings were discussed in the light of the relevant literature and various suggestions were made, such as conducting more studies with school stakeholders who are seen to have an important role in combating and preventing peer bullying.

Keywords: Adolescents, peer bullying, perceived emotional abuse from the teacher, school climate.

GİRİŞ

Hem fiziksel hem de duygusal açıdan canlılara zarar verici her türlü davranış olarak tanımlanan saldırganlık (Gümüşler Başaran, 2014; Yavuzer & Karataş, 2012; Yavuzer & Ömer, 2010) en ilkel toplumlardan en uygar topluluklara kadar tarih boyunca dünyanın birçok yerinde ve çeşitli dönemlerinde karşılaşılan bir sorun olmuştur (Gökler, 2009). Birçok türü bulunan saldırganlığın çağımızda en yaygın görüleni zorbalıktır. Zorbalık bir kereye mahsus olmayıp süreklilik gösteren, zorba ve mağdur arasında güç dengesizliğinin olduğu ve sadece fiziksel olarak değil, sözel veya psikolojik olarak da görülebilen davranış örüntüleri olarak tanımlanmaktadır (Tatlıhoğlu, 2016). Zorbalık türleri arasında kişinin gelişimini en çok etkileyenlerden bir tanesinin de akran zorbalığı olduğu düşünülmektedir.

Akran zorbalığı, öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz gördükleri öğrencilere kasıtlı olarak tekrarlayıcı zarar verme davranışları olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2003). Akran zorbalığı mağdurlar üzerinde akademik, sosyal ve psikolojik açıdan çeşitli sorunlara yol açmaktadır (Gültekin & Sayıl, 2005; Peguero, 2019). Bu anlamda çocukların akranlarıyla olan ilişkileri onların karakter ve kişilik gelişimlerinde etkili olmakla birlikte psikolojik sağlıklarının da önemli belirleyicilerindedir (Rigby, 1996). Öğrencilerin belirli koşullar altında birbirlerine karşı uyguladıkları zorbalık, hem onların okul yaşamlarını olumsuz etkilemekte (Olweus, 2005) hem de gelişimlerinin sağlıklı devam edebilmesi için önemli bir risk faktörü olarak görülmektedir (Navarro vd., 2015). Yapılan çalışmalara göre akran zorbalığı gören kişilerde ileriki yaşantılarında stres bozukluğu, depresyon ve anksiyete görülebildiği (Türk Kurtça vd., 2020), yaşadıkları kaygıdan dolayı davranış sorunları geliştirme eğiliminde oldukları (Camodeca & Goossens, 2005) ve bu çocukların okula karşı olumsuz tutumlar geliştirerek okula gitmek istemedikleri görülmektedir (Hamurcu, 2020). Ayrıca akranları tarafından sevilen ve saygı duyulan çocukların daha mutlu, iletişim becerileri güçlü ve şiddet içeren davranışlarda bulunma olasılıkları düşüktür. Fakat akranları tarafından reddedilen çocukların özgüvenlerinin daha düşük olma ve antisosyal davranışlarda bulunma olasılıkları daha yüksektir (Andreou, 2000; Atik & Kemer, 2008; Doll, 1996; Elias vd., 1994). Bunlara ek olarak akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu (Arseneault vd., 2009; Pillay, 2021) ve çeşitli davranışsal sorunlarının olduğu (Klomek vd., 2010) tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin yaşamlarının sonraki dönemlerinde de zorbaca davranışlar sergileyebilecekleri ifade edilmektedir (Perren, 2000). Nitekim zorbalık yalnızca mağdur öğrencileri değil, bu davranışları yapmayı alışkanlık haline getiren ve bu duruma sürekli tanık olmak durumunda kalan öğrencilerin de psikolojik sağlıkları açısından olumsuz bir faktör olarak nitelendirilmektedir (Gündüz & Ay, 2021). Bu bağlamda yapılan başka bir araştırmada da

saldırgan davranışlar sergileyen öğrencilerin de çevresine karşı daha öfkeli oldukları, kurallara uymadıkları, kendilerini ifade etme becerilerinin zayıf olduğu gözlenmiştir (Olweus, 2005).

Akran zorbalığının belirleyicileri incelendiğinde, okul ikliminin akran zorbalığı ile ilişkili kavramlar arasında ön planda olduğu görülmektedir (Grazia & Molinari, 2021; Winnaar vd., 2018). Öğrencilerin okul iklimine dair algıları ile zorbalık davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin zorbalık davranışlarına maruz kalması ile okula geliş gidişlerde yaşanan korku (Brown vd., 2005), okul kültürünün zorbalığı desteklemesi (Olweus, 1994), okulda kontrolün düşük olması ve şiddetli çatışmaların yaşanması (Craig vd., 2000; Williams & Guerra, 2007), şiddet korkusu nedeniyle okula gitmeme (Kassabri, 2011), okulu sevmeme ve kendini okulda güvensiz hissetme (Varjas vd., 2009, Tural Hesapçioğlu & Yeşilova, 2015), okulda disiplin kurallarının net olmaması ve uygulamada adaletsizliklerin görülmesi, okulun güvenli bir yer olarak algılanmaması, okul ile öğrenci-veli işbirliğinin yetersiz olması (Karaman & Yurtal, 2015; Yaman vd., 2013; Yavuzer vd., 2009) arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okulu güvenilir ve adil olarak algılaması, okuldaki kişiler arasındaki uyumu ve kendini okula ait hissetmesi ile akran zorbalığı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Bayraktar, 2009; Sprott vd., 2005; Williams & Guerra, 2007).

Akran zorbalığını etkileyebilecek faktörlerden bir tanesi de öğretmenden algılanan duygusal istismardır (Nearchou, 2018). Öğretmenden algılanan duygusal istismar öğrencilere karşı ihmal, küçük düşürme, izole etme, lakap takma, korkutma ve uygun olmayan disiplin yöntemleri ile görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciyi görmezden gelme, disiplin sağlamak için ceza verme, otoriter davranma, aşağılayıcı, alaycı veya ayrımcı ifadeler kullanmaları çocuklarda duygusal istismara neden olmaktadır (McEachern vd., 2008, Longobardi vd., 2018). Öğretmenden algılanan duygusal istismara maruz kalan öğrencilerde olumsuz benlik algısı, okul reddi, agresif davranışlar, sosyal izolasyon ve psikosomatik rahatsızlıklar görülmektedir (King & Janson, 2011; McEachern vd., 2008). Ayrıca bu duygusal istismarın öğrenciler üzerinde kaygı, depresyon ve duygusal düzensizlik gibi olumsuz psikolojik etkileri de bulunmaktadır (Buser & Buser, 2013).

Araştırma sonuçlarından görüldüğü üzere akran zorbalığının öğrencilerin psiko-sosyal gelişimleri üzerinde birçok olumsuz etkisinin olduğu görülmektedir (Olweus, 1994; Owusu vd., 2011; Rigby, 2003). Akran zorbalığı üzerinde etkisi olan birçok faktör bulunurken çevresel faktörler arasında yer alan okul iklimi ve öğretmenlerinden algılanan duygusal istismarın akran zorbalığının önemli yordayıcıları olduğu düşünülmektedir. Fakat alanyazın incelendiğinde akran zorbalığının daha çok öğrenciler açısından incelendiği görülmüştür (Aslan & Aşıcı, 2011; Ayas & Pişkin, 2011; Burnukara & Uçanok, 2012; Cenksever Önder & Sarı, 2012; Çankaya, 2011; Hakan, 2011; Öksüz vd., 2012; Özdiğer Arslan & Savaşer, 2009; Özkan & Çiftci, 2010; Pişkin, 2010; Pişkin & Ayas, 2011; Uysal & Dinçer, 2012; Yıldırım, 2012). Bu duruma ek olarak Türkiye’de akran zorbalığı ile ilgili çalışmalara son yıllarda ilginin arttığı görülmesine rağmen (Baker, 2009; Bayraktar, 2009; Çınkır & Karaman- Kepenekçi, 2003; 2006; Koç, 2006; Pişkin, 2010) okul ve öğretmen boyutu ile ilgili yeterli ve güncel kaynak olmadığı görülmüştür. Fakat okullarda akran zorbalığı ile mücadelede öğretmenler de dahil tüm paydaşların katılımı gerektiğinden öğretmenin rolünün belirlenmesi de önem arz etmektedir (Kartal & Bilgin, 2009).

Öğrencilerin günlük hayatlarının en az üçte birlik kısmını geçirdikleri okul ve içerisindeki öğrenci davranışları üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bu bakımdan yapılan çalışmanın hem alanyazına hem de sahada çalışan okul psikolojik danışmanlarına akran zorbalığı ile mücadele konusunda sağlayacağı faydalar bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı araştırma kapsamında lise öğrencilerinin akran zorbalığı deneyimlerinde okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır.

1. Lise öğrencilerinin zorba olma durumları üzerinde algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın rolü nedir?
2. Lise öğrencilerinin mağdur olma durumları üzerinde algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın rolü nedir?

YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı korelasyonel model temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Yordayıcı korelasyonel model değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenerek bir bağımlı değişkenin bir ya da birden fazla bağımsız değişkenle açıklanmaya çalışıldığı araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu kapsamda araştırmanın bağımlı değişkeni akran zorbalığında zorba ve mağdur olma durumları iken, bağımsız değişkenler algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismardır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolaylıkla ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlayan ve araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemeden verilerin toplanması şeklinde belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde yer alan toplam 396 lise öğrencisi katılmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet, Okul Türü, Sınıf ve Algılanan Okul Başarısına İlişkin Bilgileri

Değişken	n	(%)
Cinsiyet		
Kadın	260	65.7
Erkek	136	34.3
Öğrenim Görülen Lise		
Anadolu Lisesi	295	74.5
Mesleki ve Tek. And. Lisesi	80	20.2
İmam Hatip Lisesi	21	5.3
Sınıf Düzeyi		
9.Sınıf	127	32.1
10.Sınıf	103	26
11.Sınıf	98	24.7
12.Sınıf	68	17.2
Algılanan Okul Başarısı		
Çok iyi	32	8.1
Orta	110	27.8
Kötü	169	42.7
Çok kötü	85	21.5
Toplam	396	100

Katılımcılara ait cinsiyet, okul türü, sınıf ve algılanan okul başarısına ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Araştırmaya katılan toplam 396 öğrencinin 260’ı (%65.7) kadın ve 136’sı (%34.3) erkektir. Katılımcıların yaşları 13 ile 18 yaş arasındadır. Katılımcıların 295’i (%74.5) Anadolu Lisesi, 80’i (%20.2) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve 21’i (%5.3) İmam Hatip Lisesinde eğitim görmektedir. Katılımcıların 127’si (%32.1) 9. sınıf, 103’ü (%26) 10. sınıf, 98’i (%24,7) 11. sınıf ve 68’i (%17.2) 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar okul başarılarını 32’si (%8.1) çok iyi, 110’u (%27.8) orta, 169’u (%42.7) kötü ve 85’i (%21.5) çok kötü şeklinde ifade etmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireyler hakkında bazı genel bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından, “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda araştırmaya katkı sağlayabileceği düşünülen bazı değişkenlere yer verilmiştir. Bu değişkenler öğrencilerin yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve algılanan okul başarısı durumlarına ilişkin sorular içermektedir.

2.2.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, öğrenciler arasında okullarda gözlemlenen akran zorbalığı tutum ve davranışlarını sergileyen “zorba” ve akran zorbalığı davranışlarına maruz kalan “mağdur” öğrencileri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Tuncay & Pişkin, 2015). Ölçek 53 maddeden oluşmakta olup altı faktörlü bir yapıya sahiptir. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ergen formu zorba ve kurban olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Öğrenciler zorbalık ölçeğinde kendilerine sunulan ifadeleri ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini belirtirken, kurban ölçeğinde ise bu ifadelerle maruz kalma durumlarını işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 53 ile 265 arasında değişmektedir. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma düzeylerinin arttığı belirtilmektedir. Kurban ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayısı toplam ölçek için 0.93, zorba ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayısı toplam ölçek için 0.92 olarak hesaplanmıştır. Altı faktörlü yapıya ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri RMSEA= 0.049, GFI= 0.87, AGFI= 0.86, CFI= 0.96, NFI=0.95 ve NNFI= 0.96 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara istinaden söz konusu ölçeğin, alan yazında zorbalık davranışları ölçmeye yönelik geçerli ve güvenli olduğu ifade edilmiştir (Tuncay & Pişkin, 2015).

2.2.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

Çakar (1994) tarafından geliştirilen Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ) ile öğrencilerin öğretmenlerinden algılamış oldukları duygusal istismar düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde Alantar (1989) tarafından oluşturulan Yetişkin Genç İlişkilerinde Duygusal Ezim Ölçeği/Öğretmen Formu temel alınmıştır. Ölçek 4’lü likert tipinde toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 18’i ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça öğrencilerin öğretmenlerinden algılamış oldukları duygusal istismarın yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilkin test tekrar test katsayısı ise .70’dir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek üzere; Piers-Harris Çocuklarda Benlik Kavramı Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri-Sürekli Kaygı Formu ve öğrencilerin yıl sonu akademik başarı ortalamaları ile ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenden algılanan duygusal istismarın artmasıyla kaygı ve depresyon düzeylerinde de artışların ortaya çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte benlik kavramı ve akademik başarı puanı ile negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara istinaden, ölçeğin öğrencilerin öğretmenlerinden algıladığı duygusal istismar davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilecek temel psikometrik özelliklere sahip olduğu ifade edilmiştir (Çakar, 1994).

2.2.4. Okul İklimi Ölçeği

Kurt ve Çalık (2010) tarafından öğrencilerin okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek 22 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ‘destekleyici öğretmen davranışları’, ‘başarılı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı’ ve ‘olumlu akran etkileşimi’ olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 5’li likert yapıda “Her zaman” için 5 puan, “Hiçbir zaman” için 1 puan olarak hazırlanmıştır. Puanlar arttıkça öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmaları kapsamında açılımlayıcı

faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Üç faktörlü yapıda madde faktör yükleri .38 ile .72 arasında değişmektedir. Ölçeğin üç faktörlü yapısı üzerinden gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise kabul edilebilir aralıklar içerisinde yer almaktadır ($\chi^2/sd= 3.47$, GFI=.88, RMSEA=.07, CFI=.94). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenlik katsayıları ise ölçeğin tamamı için .81, destekleyici öğretmen davranışları alt boyutu için .79, başarı odaklılık alt boyutu için .77 ve güvenli öğrenme ortamı alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde elde edilmiştir. Veri toplama süreci başlamadan önce araştırmanın etik kurul izni alınmıştır (E-97105791-050.01.01-18505). Veri toplama süreci pandemi nedeniyle çevrimiçi ortamlar üzerinden yürütülmüştür. Bu süreç yaklaşık olarak iki haftalık bir zaman diliminde tamamlanmıştır. Bu süreçte okul yöneticileri ve öğretmenlerin yönlendirmeleriyle katılımcılara ulaşılmıştır. Veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 23 programı kullanılmıştır. Analizlere geçmeden ilk olarak değişkenlere ilişkin normallik testleri yapılmıştır. Bu kapsamda basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığında olduğu görülmüştür. George (2011) +2 ile -2 aralığında olan değerlerin normallik için kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2019). Değişkenlere ilişkin standartlaştırılmış tahmini değerler ile standartlaştırılmış hata değerleri arasında elde edilen grafik incelendiğinde doğrusal ilişki varsayımının sağlandığı görülmektedir. Bununla birlikte regresyon analizi yapılmadan önce değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda değişkenlere ilişkin tolerans değerlerinin .20'den küçük, varyans büyütme faktörlerinin 10'dan yüksek ve durum indeks değerlerinin ise 30'dan yüksek çıkmaması ve değişkenlere ilişkin ikili korelasyon değerlerinin .80'in altında olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2019). Analiz kapsamında elde edilen Varyans Enflasyon Faktörü (VIF – Variance Inflation Factor) değerlerinin 1.32 ile 1.83, CI değerlerinin 1 ile 24.13, ve tolerans değerlerinin ise .46 ile .54 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerlerinin de .80'in altında olmasıyla birlikte çoklu regresyon analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir.

BULGULAR

3.1. Akran Zorbahğı, Okul İklimi ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismar Arasındaki İlişkiler

Araştırma kapsamında ilk olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin zorba olma durumları ile mağdur olma durumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.29$, $p<.01$). Zorba olma durumu ile öğretmenlerden algılanan duygusal istismar arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki yer alırken ($r=.59$, $p<.01$), okul iklimi arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin tespit edilmiştir ($r=-.69$, $p<.01$). Benzer bir şekilde mağdur olma durumu ile öğretmenlerden algılanan duygusal istismar arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki mevcutken ($r=.43$, $p<.01$), okul iklimi ile negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-.38$, $p<.01$). Sonuçlar incelendiğinde zorba ve mağdur olma durumunun okul iklimi ile negatif yönde ilişkili olduğu ve öğrencilerin okul iklimi puanları arttıkça zorba ve mağdur olma puanlarının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öğretmenlerinden algılamış oldukları duygusal istismar puanları arttıkça zorba ve mağdur olma puanlarının da artış gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 2

Zorba-Mağdur Olma, Öğretmen Algilanan Duygusal İstismar ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4
1. Zorba Olma	-			
2. Mağdur Olma	.29*	-		
3. Öğretmen Duygusal İst.	.59*	.43*	-	
4. Okul İklimi	-.69*	-.38*	-.67*	-

*<.01, n=396

3.2. Akran Zorbalığı-Zorba Olma Durumunun Yordanmasında Öğretmen Algilanan Duygusal İstismar ve Okul İkliminin Rolü

Akran zorbalığı zorba olma durumunun öğretmen algilanan duygusal istismar ve okul iklimi tarafından yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır (F=198, p<.01). R² değeri incelendiğinde öğretmen algilanan duygusal istismar ve okul iklimi değişkenlerinin öğrencilerin zorba olma durumunun %50’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu iki değişkenin akran zorbalığının zorba olma durumu üzerindeki açıklayıcı rolleri incelendiğinde okul ikliminin ($\beta=-.53$, p<.01) öğretmen algilanan duygusal istismara göre ($\beta=.24$, p<.01) daha yüksek paya sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin zorba olma düzeylerinin okul iklimine ilişkin algıları olumlu oldukça azaldığı ancak öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar arttıkça artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 3

Zorbalık Düzeyinin Öğretmen Algilanan Duygusal İstismar ve Okul İkliminin Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	SH	B	t	p
Sabit	127.36	12.92		9.86	.00*
AÖDÖ	.31	.06	.24	4.87	.00*
OİÖ	-1.18	.11	-.53	10.99	.00*

*p<.01, R=.709, R²=.50, F=198.35

AÖDÖ: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

OİÖ: Okul İklimi Ölçeği

3.3. Akran Zorbalığı- Mağdur Olma Durumunun Yordanmasında Öğretmen Algilanan Duygusal İstismar ve Okul İkliminin Rolü

Akran zorbalığı mağdur olma durumunun öğretmen algilanan duygusal istismar ve okul iklimi tarafından yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4’de yer almaktadır (F=45, p<.01). Elde edilen R² değeri öğretmen algilanan duygusal istismar ve okul ikliminin öğrencilerin mağdur olma durumunun %19’unu açıkladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin mağdur olma düzeyleri üzerinde okul ikliminin manidar bir etkisinin olmadığı görülürken ($\beta=-.07$, p>.05), öğretmen algilanan duygusal istismarın ($\beta=.39$, p<.05, r=.09) mağdur olma durumu üzerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarla birlikte akran zorbalığını mağdur olarak deneyimleme durumlarında artış gösterdiğini göstermektedir.

Tablo 4

AÖDÖ VE OİÖ'nin AZBÖ-EF Mağdur Olma Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	SH	β	t	p
Sabit	31.97	17.63		1.81	.07
AÖDÖ	.54	.09	.39	6.29	.00*
OİÖ	-.16	.15	-.07	1.09	.28

*p<.01, R=.43, R²=.19, F=45.71

AÖDÖ: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

OİÖ: Okul İklimi Ölçeği

Analiz sonuçları algılanan okul iklimi ile öğrencilerin zorba ve mağdur olma durumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu gösterirken, öğretmenden algılanan duygusal istismar ile zorba ve mağdur olma durumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenden algılanan duygusal istismarın öğrencilerin hem zorba hem de mağdur olma durumlarını artırıcı bir etkisinin olduğu görülürken, algılanan okul ikliminin sadece zorba olma davranışlarını azaltma üzerinde rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akran zorbalığı-zorbalık deneyimlerinde hem öğretmenden algılanan duygusal istismarın hem de okul ikliminin manidar rolü olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin akran zorbalığı-mağdur olma deneyimlerinde ise öğretmenden algılanan duygusal istismarın rolü olduğu görülürken algılanan okul ikliminin manidar bir rolü bulunmamaktadır. Bayar ve Uçanok (2012) tarafından yapılan çalışma, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Çalışmada öğrencilerin okul iklimi algısının olumlu olmasının okullarda gözlemlenen zorbalık davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Benzer olarak Kılıç (2010) da okul iklimi olumlu oldukça zorbalık davranışlarında azalma olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okul iklimi algılarının daha olumsuz olduğuna ilişkin bulgular (Acosta vd., 2019; Chen vd., 2020) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu durum olumlu okul iklimine sahip okullarda olumsuz öğrenci davranışlarına daha az rastlanma potansiyeli olduğu ve bu şekilde öğrencilerin zorbalık içeren davranışlardan uzak durma eğilimi içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Farklı bir açıdan değerlendirmek gerekirse olumlu okul iklimine sahip okullarda olumsuz öğrenci davranışlarına daha az rastlanabileceği için öğrencilerin mağdur olacakları olaylar yaşama ihtimallerinin de azalacağı söylenebilir. Ayrıca öğrenci davranışlarının ve okul ikliminin niteliği birbirini etkileyen durumlardır (Grazia & Molinari, 2021). Öğrenciler arasında problemleri davranışların yaşanmaması okul ortamını da pozitif yönde etkileyeceği için okul iklimi algısının da olumlu olmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte olumlu okul iklimine sahip okullar öğrenci mağduriyetini en aza indirecek ortamlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin okul ortamına ilişkin değerlendirmelerinin olumsuz olması ve okuldan aldıkları doyumun düşük olması onların okul terki riskini arttırmakla birlikte bu durum okulda zorbalık davranışlarının görülme olasılığını da yükseltmektedir (Kalaycı & Özdemir, 2013).

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin hem zorba hem de mağdur olma durumları üzerinde öğretmen davranışlarının etkili olduğu görülmektedir. Olumsuz öğretmen niteliğinin zorbalığa maruz kalmanın önemli bir yordayıcısı olduğu, duygusal olarak istismar edici davranışların aksine destekleyici öğretmen davranışlarının da öğrenciler arasında görülen zorbalığın sıklığını azalttığı görülmüştür (Yaban, 2010). Buna ek olarak akran zorbalığı konusunda farkındalığı olan öğretmenlerin süreçle alakalı alacağı önlemlerle birlikte öğrencilerin zorba ve mağdur olma durumlarında neler yapabilecekleri konusunda gerekli

bilgilendirme çalışmalarını da daha iyi yapabilecekleri düşünülmektedir. Burada öğretmenin okul ortamında sergilemiş olduğu davranışın öğrencinin kendisini şekillendirmesini sağladığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Bundan dolayı öğretmenden algılanan duygusal istismar zorbalık davranışının en güçlü belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarıyla tutarlı olarak Şimşek ve Önder (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenden algılanan duygusal istismarın seviyesi öğrencilerde gözlemlenen davranış problemlerini en yüksek seviyede yordayan değişken olarak bulunmuştur. Ayrıca hakaret eden ve azarlayan öğretmen tutumlarının olduğu sınıf ortamlarında bulunan öğrencilerin öfke kontrolünü sağlamada zorlandıkları, saldırgan ve yıkıcı davranışları daha fazla sergiledikleri görülmektedir (Henricsson ve Rydell, 2004). Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın hem onların davranışları hem de öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu gösteren araştırmalarla karşılaşılmıştır (Lansford vd., 2002; Aluede vd., 2012).

Öğretmenden algılanan duygusal istismar öğrencilerin mağdur olma durumlarının da en güçlü yordayıcısıdır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak öğretmenden algılanan duygusal istismar, öğretmen tutumları ile akran zorbalığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Banzon-Librojo vd., 2017; James vd., 2008; Marraccini vd., 2015). Şimşek ve Önder (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yüksek davranış problemleri görülen ergenlerde duygusal istismar seviyelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılması bu çalışmayı destekler niteliktedir. İlgili alan yazında da ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile davranış problemleri seviyeleri arasında anlamlı ilişki olduğunu destekleyen araştırmalar yer almaktadır (Erkman, 1991; Lansford vd., 2002). Aynı doğrultuda farklı araştırmalarda ise öğretmenlerin öğrenciye karşı destekleyici tutumlara sahip olmasının öğrencilerin zorbalık davranışları karşısında incinebilirliğini önemli ölçüde azalttığı görülmektedir (Attar-Schwartz, 2009; Khoury-Kassabri vd., 2005; Salle vd., 2018; Thapa vd., 2013). Öğretmeni tarafından duygusal istismara maruz kalan öğrencinin, okulda yaşadığı sorunların çözümünde öğretmenden yardım talep edebilmesi oldukça zordur. Bundan dolayı da bu öğrencilerin zorbalığa uğradığında çözüm aramak için öğretmeniyle iletişime geçemediği ve mağdur olma eğilimi sergilediği görülmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrencilere karşı sergilediği tutum ve davranışların öğrencilerin akran zorbalığı davranışlarını şekillendirici etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmeni tarafından duygusal olarak istismar edilen öğrencilerin olumsuz davranışlar geliştirmesi veya öğretmenden duygusal olarak istismar edildiği algısından dolayı içinde bulunduğu sıkıntılı süreçleri öğretmeniyle paylaşmadığı için mağdur olma durumunda olmaları beklendik bir sonuç olmuştur.

Sonuç olarak öğretmenden algılanan duygusal istismar hem öğrencilerin zorbalık davranışlarında bulunması hem de zorbalık mağduru olmaları üzerinde etkili olurken algılanan okul ikliminin sadece zorbalık üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Akran zorbalığı-zorba olma durumunun yordanmasında okul ikliminin en büyük paya sahip değişken olduğu görülmektedir. Okulun pozitif bir kültüre sahip olması ve kapsayıcı bir anlayışla yönetilmesi öğrencilerin zorbaca davranışlar sergilemesinde önemli bir engel olacaktır. Bu sürecin oluşmasında okulda yer alan tüm paydaşların rolü bulunmaktadır. Okul yönetiminin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların, velilerin ve okuldaki destek personelinin pozitif okul iklimini oluşturmak için ortak bir şekilde hareket etmesi önerilmektedir. Bununla birlikte akran zorbalığına yönelik verilecek eğitimlerin sadece öğrencilerle sınırlı kalmaması, okul yönetimi ve öğretmenlerin de bu eğitimlere dahil olarak farkındalık kazanmaları önerilmektedir. Araştırma sonuçları okul ikliminin sadece zorba olma durumunu etkilediğini gösterirken, öğretmenden algılanan duygusal istismarın hem zorba hem de mağdur olma durumu üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin akran zorbalığı konusunda daha çok bilgi sahibi olması öğrenciler üzerinde de olumlu bir etki yaratacaktır. Akran zorbalığı farklı değişkenlerle birçok kez çalışılmış olmasına rağmen konu önemini korumaya ve günümüzde artarak görülmeye devam etmektedir. Araştırma sonuçlarının yanında çalışmanın pandemi döneminde

yapılmış olmasından dolayı verilerin yüz yüze toplanmasında ve daha geniş örneklem grubuna ulaşılmasında sınırlılıklar yaşanmıştır. Bu şartlardan dolayı çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Konuyla ilgili farklı çalışmalarda seçkisiz örnekleme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A. & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Alantar, M. (1989). *Psychological maltreatment: An attempt of its definition by experts and its assessment among a group of adolescents*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Aluede, O., Ojugo, A. I., & Okoza, J. (2012). Emotional abuse of secondary school students by teachers in edo state, Nigeria. *Research in Education*, 88, 29-39. <https://doi.org/10.7227/RIE.88.1.3>
- Andreou, E. (2000). 8-12 yaş arası Yunan okul çocuklarında zorba/kurban sorunları ve bunların psikolojik yapılarla ilişkisi. *Agresif Davranışlar*, 26(1), 49-56 [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1%3C49::AID-AB4%3E3.0.CO;2-M](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C49::AID-AB4%3E3.0.CO;2-M)
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing"? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729. <https://doi.org/10.1017/s0033291709991383>
- Aslan, S. & Aşıcı, H. (2011). Ergenlerde okul zorbalığının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 71-83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67827>
- Atik, G. & Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25428/268269>
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(3), 407-420. <https://doi.org/10.1037/a0016553>
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90661>
- Baker, Ö. E. (2009). Peer victimization, rumination, and problem solving as risk contributors to adolescents' depressive symptoms. *The Journal of Psychology*, 143, 78-90. <https://doi.org/10.3200/jrlp.143.1.78-90>
- Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M. R. & Alampay, L. P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence*, 57, 18-22. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.001>
- Bayar, Y. & Uçanok, Z. (2012). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 101-114.

https://www.researchgate.net/publication/297517269_Okul_Sosyal_iklimi_ile_Geleneksel_ve_Sanal_Zorbalik_Arasindaki_iliskiler_Genellenmis_Akran_Algisinin_Araci_Rolu

- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Brown, S. L., Birch, D. A. & Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9-to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75(10), 384-392. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.tb06642.x>
- Burnukara, P. & Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68-82. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120120000m000108.pdf>
- Buser, T. J. & Buser, J. K. (2013). Helping Students with Emotional Abuse: A Critical Area of Competence for School Counselors. *Journal of school counseling*, 11(9). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012312.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186–197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Cenksever Önder, F. & Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 897-914. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90534>
- Chen, C., Yang, C., Chan, M. & Jimerson, S. R. (2020). Association between school climate and bullying victimization: Advancing integrated perspectives from parents and cross-country comparisons. *School Psychology*, 35(5), 311-320. <https://doi.org/10.1037/spq0000405>
- Craig, W. M., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Çakar, Y. (1994). *The construction of perceived teacher behavior inventory*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153431>
- Çınkır, Ş. & Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(5), 236-253. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108438>
- Çınkır, Ş. & Karaman-Kepenekçi, Y. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.005>
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25(2), 165–183. <https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085809>
- Elias, M. J., Weissberg, R. P., Hawkins, J. D., Perry, C. L., Zins, J. E., Dodge, K. A., et al. (1994). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and

- policy. In R. J. Haggerty, N. Garnezy, M. Rutter, & L. Sherrod (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescence: Processes, mechanisms, and interventions* (ss. 269-315). Cambridge University Press.
- Erkman, F. (1991). Çocukların duygusal ezimi. E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Ed.), *Çocuk İstismarı ve İhmali Çocukların Kötü Muameleden Korunması* [I. Ulusal Kongresi] (s.163-169). Ankara
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th edition). McGraw-Hill
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537. <http://genclikbirikimi.org/kunye-29118-okullarda-akran-zorbaligi-makale>
- Grazia, V. & Molinari, L. (2021). School climate research: Italian adaptation and validation of a multidimensional school climate questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(3), 286-300. <https://doi.org/10.1177/0734282920967141>
- Gültekin, Z. & Sayil, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 47-61. <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/15/47-61.pdf>
- Gümüşler Başaran, A. (2014). *Rize ili lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve zorbalığı önleme eğitimi etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Gündüz, B., & Ay, İ. (2021). Zorba ve mağdur olan ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fikriyat Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 145-161. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fikriyat/issue/68124/1059456>
- Hakan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin farklı zorba türleri ile karşı karşıya kalma sıklığının ve boyun eğme davranışı ile durumluk-sürekli öfke ile ilişkisinin karşılaştırılması. *Millî Eğitim*, 190, 54-71. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442554>
- Hamurcu, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16, 5540-5564. <https://doi.org/10.26466/opus.758653>
- Henricsson, L.& Rydell, A.M. (2004). Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B. & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: what roles do teachers play? *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 17(3), 160-173. <https://doi.org/10.1002/car.1025>
- Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6732/90501>
- Karaman, Ö. & Yurtal, F. (2015). Students' perceptions of school climate where violence is prevalent in schools. *Elementary Education Online*, 14(2), 421-429. <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2015.10946>

- Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209-226. <https://www.acarindex.com/pdfs/647166>
- Kassabri, M. K. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse & Neglect*, 35(4) 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.004>
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180. <https://doi.org/10.1093/swr/29.3.165>
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi: Esenyurt ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi.
- King, M. A. & Janson, G. R. (2011). Beware Emotional Maltreatment. *Principal*, 91, 18-21. https://www.naesp.org/sites/default/files/King_Janson_SO11.pdf
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- Koç, Z. (2006). *Lise Öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi.
- Kurt, T. & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/298/163>
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., Crozier, J. & Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(8), 824-830. <https://doi.org/10.1001/archpedi.156.8.824>
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., & Gastaldi, F. G. M. (2018). Emotionally abusive behavior in Italian middle school teachers as identified by students. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(8), 1327-1347. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0886260515615144>
- Marraccini, M. E., Weyandt, L. L. & Rossi, J. S. (2015). College students' perceptions of professor/instructor bullying: questionnaire development and psychometric properties. *Journal of American College Health*, 63(8), 563-572. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1060596>
- McEachern, A. G., Aluede, O. & Kenny, M. C. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 3-10. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2013). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Nearchou, F. (2018). Resilience following emotional abuse by teachers: Insights from a cross-sectional study with Greek students. *Child Abuse & Neglect*, 78, 96-106. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.012>

- Olweus, D. (1994). Bullying at school. Huesmann, L.R(Ed.), *Aggressive behavior* (ss. 97-130). *Aggressive Behavior. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Olweus, D. (2003). A Profile of bullying at School. *Educational Leadership*, 60(6), 12–17. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/A-Profile-of-Bullying-at-School.aspx>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B. & Kang, M. (2011). The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health*, 81(5), 231-238. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00590.x>
- Öksüz, Y., Çevik, C. & Kartal, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Rize ili örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 1911-1934. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3701>
- Özdiñer Arslan, S. & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Millî Eğitim*, 38(184), 218-227. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442932>
- Özkan, Y. & Çiftci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90762>
- Peguero, A. A. (2019). Introduction to the special issue on significance of race/ethnicity in bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(3), 159-160. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00032-8>
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved inbullying: Social behavior, peer relationships, andsocial status*. [Doctoral dissertation, University of Berne]. https://sospais.files.wordpress.com/2010/05/bullying_.pdf
- Pillay, J. (2021). Bullying prevalence and numeracy performance among primary school children in Johannesburg: Implications for school-based interventions. *South African Journal of Childhood Education* 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.956>
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/304/24>
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868168.pdf>
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: and what to do about it*. Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Sychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Salle, T. la, George, H. P., McCoach, D. B., Polk, T. & Evanovich, L. L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 43(3), 383-392. . <https://doi.org/10.1177/0198742918768045>

- Sprott, J. B., Jenkins, J. M. & Doob, A. N. (2005). The importance of school: Protecting at-risk youth from early offending. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3(1), 59-77. <https://doi.org/10.1177/1541204004270943>
- Şimşek, S. & Önder, F. C. (2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1123-1137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8591/106799>
- Tatlılıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya Örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-232. <https://doi.org/10.29029/busbed.328657>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tuncay, A. & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32944/366058>
- Tural Hesapçıoğlu, S. & Yeşilova, H. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(4), 284-293. <https://alpha-psychiatry.com/Content/files/sayilar/80/284-293.pdf>
- Türk Kurtça, T., Ermağan Çağlar, E., & Sanal Özcan, Y. (2020). Akran Zorbalığı ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu Arasındaki İlişkinin Gözden Geçirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 584-595. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.693410>
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468- 483. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304203>
- Varjas, K., Henrich, C. C. & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/15388220802074165>
- Williams, K. R. & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Winnaar, L., Arends, F. & Beku, U. (2018). Reducing bullying in schools by focusing on school climate and school socio-economic status. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns1a1596>
- Yaban, E. H. (2010). *Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveynlerden ve okul ortamında öğretmenlerden algılanan destek ile akran zorbalığı / zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Yaman, E., Karakülâh, D. & Dilmaç, B. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin değerlerini yordayan iki önemli değişken: Siber zorbalık eğilimleri ve okul kültürü arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 323-337. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302417>
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R. & Dikici, A. (2009). Teachers' perceptions about school violence in one Turkish city. *Journal of School Violence*, 8(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/15388220802067797>
- Yavuzer, Y. & Karataş, Z. (2012). Ergenlerde otomatik düşünceler ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkide öfkenin aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 117-123. https://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C24S2/6_1229_Ergenlerde%20Otomatik.pdf

- Yavuzer, Y. & Ömer, Ü. R. E. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 389-405. <https://dergipark.org.tr/pub/susbed/issue/61801/924636>
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/45882>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Bullying which is the most common type of aggression, is defined as behavior patterns that are not one-off but continuous, where there is a power imbalance between the bully and the victim, which can be seen not only physically but also verbally or psychologically (Tatlıoğlu, 2016). Peer bullying which is defined as the intentional repetitive harming behaviors of students to students whom they see as weaker than themselves, is thought to be one of the ones that affect a person's development the most (Olweus, 2003). Peer bullying causes various academic, social and psychological problems for the victims (Gültekin & Sayil, 2005; Peguero, 2019). People who are bullied face negative consequences such as low concentration, school avoidance, depression, anxiety, loneliness, suicide, low self-esteem and social isolation (Olweus, 1994; Owusu et al., 2011; Rigby, 2003). Studies have shown that students who are exposed to bullying have low self-efficacy levels (Atik & Kemer, 2008), lower academic achievement (Arseneault et al., 2009; Pillay, 2021) and various behavioral problems (Klomek et al., 2010).

School climate is one of the most important determinant of peer bullying (Grazia & Molinari, 2021; Winnaar et al., 2018). Studies show that there is a positive correlation between students' exposure to bullying behaviors and fear during school visits (Brown et al., 2005), school culture supporting bullying (Olweus, 1994), low control and severe conflicts at school (Craig et al., 2000; Williams & Guerra, 2007), disliking school and feeling unsafe at school (Hazler, 1992; Varjas et al., 2009). It is seen that there is a negative relationship between students' perception of school as reliable and fair, harmony between people at school and feeling belonging to school and peer bullying (Bayraktar, 2009; Sprott et al., 2005; Williams & Guerra, 2007).

One of the factors that can affect peer bullying is emotional abuse perceived from the teacher Which is seen through neglect, humiliation, isolation, name-calling, intimidation and inappropriate discipline methods against students (Nearchou, 2018).

Within the scope of this study, it was aimed to examine the role of school climate and emotional abuse perceived from teachers in the peer bullying experiences of high school students. In line with this purpose, answers to the following research question are sought. What is the role of perceived school climate and perceived emotional abuse from teachers on high school students' bullying and on high school students' victimization?

Method

The research was conducted based on the predictive correlational model. In this context, the dependent variable of the study was bully and victim status in peer bullying, while the independent variables were perceived school climate and perceived emotional abuse from teachers.

Easily accessible sampling method was used in the study. A total of 396 high school students in Gaziantep province participated in the study in the 2020-2021 academic year. In order to collect some general information about the individuals participating in the study, the

researcher prepared a "Personal Information Form". Peer Bullying Identification Scale Adolescent Form, (Tuncay & Pişkin, 2015), Perceived Teacher Behavior Scale (Çakar, 1994) and School Climate Scale (Kurt ve Çalık, 2010) were used to collect data. IBM SPSS Statistics 23 program was used to analyze the data obtained through data collection tools.

Results, Discussion and Conclusion

According to the results of the study, both perceived emotional abuse from teachers and school climate played a significant role in students' peer bullying-bullying experiences. On the other hand, emotional abuse perceived from the teacher has a significant role in students' peer bullying-victimization experiences, while perceived school climate does not have a significant role. The study conducted by Bayar and Uçanok (2012) stated that students' positive perception of school climate was effective in reducing bullying behaviors observed in schools, which in turn supports the results of this study. Similarly, Kılıç (2010) and Petrie (2014) stated that as the school climate is positive, bullying behaviors decrease. In addition, the findings that students who are exposed to peer bullying have more negative perceptions of school climate (Acosta et al., 2019; Chen et al., 2020) are in line with the research results. This situation can be interpreted as that there is less potential to encounter negative student behaviors in schools with a positive school climate, and in this way, students tend to stay away from bullying behaviors.

According to the results, it is seen that teacher behaviors are effective on both bully and victim status of students. Emotional abuse perceived from the teacher stands out as the strongest determinant of bullying behavior. Consistent with the results of the study, Şimşek and Önder (2011) also found that the level of emotional abuse perceived from the teacher was the variable that predicted the behavior problems observed in students at the highest level. Emotional abuse perceived from the teacher is also the strongest predictor of students' victimization. Similar to the results of the research, perceived emotional abuse from the teacher shows that there is a significant positive relationship between teacher attitudes and peer bullying (Banzon-Librojo et al., 2017; James et al., 2008; Marraccini et al., 2015).

As a result, emotional abuse perceived from the teacher was found to be effective on both students' engaging in bullying behaviors and being victims of bullying, while perceived school climate was found to be effective only on bullying. In addition, it was concluded that the teacher and the school were effective on students' exhibiting bullying behaviors but the teacher and the school did not have an effect on students' victim status.

Kişilik Özellikleri Bağlamında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eko-Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarının İncelenmesi*

Investigation of Prospective Science Teachers' Eco-Scientific Habits of Minds in the Context of Personality Traits

Funda Hatipoğlu¹, Haluk Özmen²

¹Öğr. Gör., Trabzon Üniversitesi, fundahatipoglu8@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-5855-7520>)

²Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, hozmen61@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0578-3481>)

Geliş Tarihi: 26.10.2023

Kabul Tarihi: 13.01.2024

ÖZ

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının kişilik özellikleri ve cinsiyet ile ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Türkiye'deki 38 üniversitenin eğitim fakültesi fen bilgisi eğitimi programı son sınıfında öğrenim gören 456 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmanın verileri "Eko-Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeği" ve "Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları iki alt boyut dışında yüksek çıkmıştır. Otoriteden gelen argümanlara güvenmeme ve inancın askıya alınması alt boyutları ise orta düzeydedir. Adayların eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları cinsiyete dayalı olarak değişmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler kadın öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının, otoriteden gelen argümanlara güvenmeme alt boyutu dışında, erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğunu göstermiştir. Mantıksallık, şüphecilik, nesnellik ve merak alt boyutlarında cinsiyete dayalı bir fark tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının kişilik özellikleri bağlamında da anlamlı şekilde farklılaştığı, bu farklılığın bütün alt boyutlarda ortaya çıktığı ve dışa dönüklük ve gelişime açıklık alt boyutlarında en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi, eko-bilimsel düşünme alışkanlığı, kişilik, cinsiyet.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the relationship between pre-service science teachers' eco-scientific habits of minds and personality traits and gender. The study was conducted using the correlational survey method. The sample of the study consisted of 456 pre-service teachers studying in the last year of the science education program of the faculty of education of 38 universities in Turkey. Data were collected using the "Eco-Scientific Habits of Mind Scale" and the "Five Factor Personality Scale". The eco-scientific habits of minds of the pre-service science teachers participating in the study were high except for two sub-dimensions. The sub-dimensions of mistrust of arguments from authority and suspension of belief are at medium level. Prospective teachers' eco-scientific habits of minds vary based on gender. The data obtained from the study showed that the eco-scientific habits of minds of female pre-service teachers were higher than those of male pre-service teachers, except for the sub-dimension of mistrust of arguments from authority. No gender-based difference was found in the sub-dimensions of rationality, skepticism, objectivity, and curiosity. It was also observed that pre-service teachers' eco-scientific habits of minds differed significantly in terms of personality traits, this difference emerged in all sub-dimensions and was at the highest level in the extroversion and openness to development sub-dimensions.

Keywords: Science, eco-scientific habit of minds, personality, gender.

* Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Toplumdaki bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmeleri Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) temel vizyonunu oluşturmaktadır. Dünyada ve çevremizde meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeleri anlama, takip etme ve kullanma bilgi ve becerisinden, bireylerin nitelikli bir yaşam sürdürebilmesi ve çevreyi ve doğal yaşamı korumaya kadar birçok beceri fen okuryazarlığı kavramı içerisinde yer almaktadır (Özdemir, 2010). Fen okuryazarlığının fen bilimlerinde bilimsel düşünme ve bilgiye ulaşma konusunda da önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Kalın, 2019). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ifade edilen özel amaçlardan birisi de “doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek” (MEB, 2018, s.9) şeklindedir. Bu özel amaçtan da anlaşılacağı üzere programda öğrencilere bilimsel tutum kazandırılması da beklenmektedir. Nitekim öğrencilere kazandırılması gereken en önemli özelliklerden birisinin bilimsel tutum olduğu ilgili literatürde de ifade edilmektedir (Öztuna Kaplan vd., 2014).

Bilimsel tutum, Gauld (1982) tarafından bilimsel süreçleri ve yöntemleri kullanabilme ve bunu yaparken ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri pratiğe yansıtma şeklinde tanımlanmaktadır. Bilim insanı gibi düşünebilme, karşılaşılan problemlere bilim insanı mantığı ile yaklaşabilme ve çözebilme, eleştirel bakış açısına sahip olma ve bilimsel tartışma (argümantasyon) yürütebilme gibi beceriler bilimsel tutum içerisinde sayılabilmektedir. Gauld (2005), Saleh ve Khine (2009) ve Çalık ve Coll (2012) karşılaşılan problemleri etkin ve başarılı şekilde çözebilmek, karşılaşılan olaylara ve durumlara eleştirel bir anlayışla yaklaşabilmek ve akılcı ve mantıklı kararlar verebilmek adına bilimsel tutuma yani bilimsel düşünme alışkanlıklarına ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Gauld (1982)’a göre bilimsel tutumu ortaya çıkaran bilimsel düşünme alışkanlıkları; açık fikirlilik, mantıksallık, nesnellik, şüphecilik, merak, inancın askıya alınması ve otoriteden gelen argümanlara güvenmeme şeklinde yedi başlıkta özetlenebilir. Bu alışkanlıklara sahip bireylerin çevrelerinde karşılaştıkları olaylara farklı bir gözle ve daha mantıklı bakabilmeleri ve problemlere bilimsel çözüm üretebilmeleri beklenmektedir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, özellikle sosyobilimsel konulara yönelik olarak öğrencilere bilimsel düşünme alışkanlıklarının kazandırılmasına önem verildiği görülmektedir. Programda yer alan “*sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek*” şeklindeki özel amaç bunu ortaya koymaktadır (MEB, 2018). Sosyobilimsel konular, bir yönüyle sosyal bir yönüyle de bilimsel niteliği olan ve yaşamın her alanında karşımıza çıkabilen konulardır. Eastwood vd. (2012) sosyobilimsel konuları, fen bilimleri ile yakın ilişkili olan ve sosyal yaşamda anlamlı ve önemli olan konular şeklinde tanımlamaktadır. Hem sosyal hem de bilimsel yönü olması nedeniyle, çevre de en önemli sosyobilimsel konular arasında yer almaktadır. Çağımızın en önemli problemlerinden birisi ise ekolojik dengenin bozulmasıdır. Küresel ısınma, iklim değişikliği, yağış rejimindeki anormal değişimler, sel felaketleri, hava kirliliği, asit yağmurları, kuraklık, buzulların erimeye başlaması, dünyanın sıcaklığının beklenenden hızlı artması, içilebilir/temiz su kaynaklarının tükenmesi, denizlerde müsilaj problemi yaşanması gibi problemler artık neredeyse her gün duyulan haberler haline gelmiştir. Bu sorunların birçoğunun temeli oldukça eskiye dayanıyor olmakla birlikte, günümüzde artık insanlığı tehdit eder boyuta ulaştıkları ve evrensel nitelik taşımaya başladıkları görülmektedir (Bozkurt & Koray, 2002).

İnsanoğlunun doğaya üstünlük kurma, doğayı yönetme ve ona hükmetme isteği ve hırsı ekolojik dengenin bozulmasının en önemli sebepleri arasında sayılabilir. Günümüzde yaşanan çevre sorunlarının birçoğunun insanların olumsuz davranışlarından kaynaklı olduğu ve çözümün insanoğlunun düşünce, davranış ve alışkanlıklarını değiştirmekle mümkün olabileceği belirtilmektedir (Teksöz vd., 2010). Çevreye verdiği zararlar konusunda kısmen farkındalık yaşamaya başlayan insanoğlu, birtakım önlemler alarak çevreyi korumanın yollarını aramakta ve deyim yerinde ise, artık kendi aldığı önlemlerle ve koyduğu yasaklarla çevreyi ve dünyayı kendisinden korumaya çalışmaktadır. Çevrenin korunmasının ise artık basit, sıradan veya günü

kurtarmaya yönelik çözümlerle değil, bilimsel ve evrensel düzeyde çözümlerle mümkün olabileceği açıktır. Bu bağlamda çevreye yönelik sorunların çözümünün bilimsel düşünme ve paydaşlara bilimsel düşünme alışkanlıklarının kazandırılması ile mümkün olabileceği görülmektedir. Bu durum bilimsel düzeyde çevre okuryazarlığını önemli bir kavram haline getirmektedir. Çünkü çevre okuryazarlığının çevresel problemlerin fark edilmesi açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Clair, 2003; Moseley, 2000). Gauld (1982) tarafından çerçevesi çizilen bilimsel düşünme alışkanlığı kavramı çok geniş düzeyde birçok konuyla ilişkilendirilebilecek bir kavram olup, sosyobilimsel konulara yönelik olarak da kullanılmaktadır (Çalık & Coll, 2012; Wiyarsi & Çalık, 2019; Kalın & Namdar, 2022). Çevrenin de bir sosyobilimsel konu olması ve çalışma da çevre içerikli olması nedeniyle, çalışmada bilimsel düşünme alışkanlığı yerine, Güven (2017) tarafından da kullanılan eko-bilimsel düşünme alışkanlığı ifadesinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bilimsel düzeyde çevre okuryazarı olabilen bir birey, çevreyle ilgili alınacak ulusal ve uluslararası kararlara bilimsel anlamda katkı sunabilir, yorumlar yapabilir veya değerlendirmelerde bulunabilir (Harlen, 2001). Çevre okuryazarı bireyler yetiştirebilmenin yolu ise öğrencilere okul öncesinden itibaren bilimsel nitelikli bir çevre eğitimi verilmesinden geçmektedir. Özellikle fen bilimleri öğretim programlarında çevre içerikli konulara yer verilmesi önemli olsa da öğrencilere çevresel konularda bilgi, farkındalık, duyarlılık, olumlu tutum ve bilimsel düşünce kazandırmak ve tutumları davranışa dönüştürmek adına, fen bilgisi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğrencilerde bu becerilerin gelişmesi ancak çevresel konularda yeterli ve nitelikli bilgiye, duyarlılığa, farkındalığa, tutuma, sorumluluğa ve bilimsel düşünceye sahip fen bilgisi öğretmenleri sayesinde mümkün olacaktır (Goldman vd., 2017; Keser, 2008; Özden, 2008). Günümüzde ortaya çıkan çevre sorunlarının çözümünün artık ancak bilimsel düşünmeyle ve bilimsel çözüm yöntemleri kullanmayla mümkün olabilecek olması öğretmenlere önemli bir sorumluluk yüklemektedir (Öztürk & Teksöz, 2016; Potter, 2009). Bu ise fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmen adayı oldukları lisans düzeyinde, bahsedilen yeterliklere sahip olarak yetişmelerine bağlıdır (Sadık & Sarı, 2010). Bu bağlamda düşünüldüğünde fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarına sahip olarak yetişmeleri aktif öğretmenlik hayatı açısından önem taşıdığından, adayların bilimsel düşünme alışkanlıklarının tespitinin, öğretmen eğitiminde yapılacak güncellemeler ve alınacak önlemler bağlamında alt yapı oluşturacağı da değerlendirilmektedir (Goldman vd., 2017; Potter, 2009).

Bireylerin herhangi bir konuyla ilgili bilgi sahibi olmaları, bu bilgiyi tutum ve davranışlarına da yansıtacakları anlamına gelmemektedir (Erten vd., 2003). Bir başka ifade ile herhangi bir konuda bilgi sahibi olmak bireyin bakış açısı, düşünce, tutum ve davranışlarına her zaman yansımamakta, kişilik özellikleri de bakış açısı, düşünce, tutum, tepki ve davranışları etkileyebilmektedir (Bozkurt vd., 2010; Eryılmaz & Ögülmüş, 2010; Nazik & Arslan, 2011). Kişilik, insanın hem doğuştan getirdiği hem de sonradan sahip olduğu duygu, düşünce, tutum, mizaç, zihinsel yetenek ve davranışlardaki bireysel farklılıklardan oluşan bir bütün olarak tanımlanmakta (Somer vd., 2004) ve bireyin sosyal ve fiziksel çevreyle etkileşim şeklini belirlemektedir (Tomrukçu, 2008). Bu durum, çevreye yönelik bakış açılarının da kişilik özellikleri ile ilişkili olabileceği ve bireylerde çevreye yönelik istendik yönde davranış değişikliği meydana getirilebilmesi için kişilik özelliklerinin belli ölçüde bilinmesi gerektiği düşüncesini ortaya koymaktadır. Özellikle çevre bağlamında verilecek eğitimlerde fen bilgisi öğretmenlerinin düşünme alışkanlıklarının ve kişilik özelliklerinin önemli rol oynadığı literatürde de ifade edilmektedir (Bilecik, 2016). Literatürde yer alan ve bu çalışmada da kullanılan eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları, Gauld (1982) tarafından ifade edilen yedi düşünme alışkanlığı (mantıksallık, açık fikirlilik, nesnellik, şüphecilik, inancın askıya alınması, merak ve otoriteden gelen argümanlara güvenmeme) bağlamında incelenmiştir. Bu düşünme alışkanlıkları kişilik özelliklerine dayalı olarak değişebilecek niteliktedir. Örneğin bir birey kişilik özelliklerine bağlı

olarak, otorite olarak kabul ettiği kişi/kişilerden gelen her türlü bilgiyi, herhangi bir kanıtı ihtiyaç duymadan doğru kabul edebilirken, başka özelliklerdeki bir birey eleştirel bir bakış açısıyla hareket ederek bilginin kaynağının kim olduğuna bakmadan kanıt görmek isteyebilir. Bundan dolayı bireylerin olaylara yönelik bakış açıları ve düşünme alışkanlıklarının değerlendirilmesi kişilik özelliklerinin bilinmesini de gerektirebilir.

Bireylerin olaylar karşısındaki bakış açılarını, tavırlarını, tepkilerini, tutumlarını, olayı yorumlama biçimlerini ve düşüncelerini etkileyebilecek bir değişken de cinsiyettir. Bilime, bilimsel düşünmeye ve fene yönelik tutumlarda cinsiyetin etkisine yönelik çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir (Alkan & Erdem, 2009; Caleon & Subramaniam, 2008; Demirtaş, 2011; Kanlı, 2017; Koray & Azar, 2008). Bu çalışmaların bazıları cinsiyet ile araştırılan değişkenler arasında ilişki ortaya koyarken bazıları da ilişki olmadığını tespit etmiştir. Eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının cinsiyetten etkilenip etkilenmediğini belirlemeye yönelik bir araştırmaya ise ulaşılabildiği kadarıyla literatürde rastlanmamıştır. Kadın ve erkeklerin çevreye ve çevresel olaylara bakış açılarının farklı olabileceği düşüncesinden hareketle, çalışmada cinsiyetin eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Literatürde çevresel durumlarla ilgili bilgi düzeylerinin (Bahar vd., 2008; Özmen & Özdemir, 2016; Şahin, 2015) ve çevreye yönelik tutumların (Esa, 2010; Moseley & Utley, 2008; Pe'er vd., 2007; Sadık & Çakan, 2010) belirlenmesi çalışmaları mevcuttur. Bilimsel düşünme alışkanlıklarına yönelik çalışmalar ise farklı sosyobilimsel konularda ve farklı yaş gruplarında bilimsel düşünme alışkanlıklarının değişimini inceleyen (Bağ & Çalık, 2021; Coll & Taylor, 2004; Kalın, 2019; Kolomuç & Çalık, 2019; Wiyarsi & Çalık, 2019) ve bilimsel düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesini amaçlayan (Bağ, 2020; Çalık & Cobern, 2017; Çalık & Karataş, 2019) çalışmalardır. Çevre problemleri bağlamında bilimsel düşünme alışkanlıklarını inceleyen çalışmalar ise oldukça sınırlı sayıda olup (Çalık & Coll, 2012; Çalık vd., 2014; Güven, 2017; Turan, 2012), çevre konularına kısmen yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan ulusal çalışmalarda Güven (2017), güncel çevre konuları/sorunları bağlamında bilimsel düşünme alışkanlıklarını ele almıştır. Mevcut çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının belirlenmesinin literatürdeki bu açığı kapatmaya yardımcı olacağı ve literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Öte yandan, literatürde bireylerin kişilik özelliklerinin tespitine (Eryılmaz & Öğülmüş, 2010; Maltby & Day, 2001; Şendil & Cesur, 2011; Ünsar, 2011) ve kişilik özellikleri ile çevreye yönelik tutuma yönelik çalışmaların (Hirsh, 2010; Hirsh & Dolderman, 2007; Özdemir, 2013) olduğu ancak çevreye yönelik bilimsel düşünme alışkanlıkları ile kişilik ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmadığı görülmektedir. Kişilik özelliklerinin tespiti amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde beş faktör kişilik özellikleri ölçeğinin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür (Akkaya, 2020; Albayrak, 2014; Ergün Çelebi, 2020; Seviniş, 2017). Bu çalışmada da kişilik özelliklerinin belirlenmesinde aynı ölçek kullanılmıştır.

Gerek eko-bilimsel düşünme alışkanlığına sahip olmanın gerekse de özellikle ekolojik bağlamdaki olaylara yönelik tepkilerin kişilik özelliklerinden ve cinsiyetten ne ölçüde etkilendiğinin belirlenmesinin gerektiğine dair ortaya konulan teorik çerçeveye dayalı olarak, bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları seviyelerinin cinsiyetten ne ölçüde etkilendiğinin ve eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları ile beş faktör kişilik özellikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının;

- 1- Eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları seviyeleri nedir?
- 2- Eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları ile beş faktör kişilik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları ile kişilik özellikleri ve cinsiyet ilişkisini inceleyen bu çalışma, ilişkisel (korelasyonel) tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama yöntemi iki ya da daha fazla değişkenin birbirini etkileyip etkilemediğinin, etkiliyorsa ne ölçüde etkilediğinin araştırıldığı durumlarda kullanılır. Nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan bu yöntem, araştırılan durumu hiçbir müdahalede bulunmadan, var olduğu şekliyle ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019).

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmanın örnekleme 456 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Kolay ulaşılabılır örnekleme yoluyla ulaşılan öğretmen adayları Türkiye'deki 38 devlet üniversitesinden seçilmiş olup, 384'ü kadın, 72'si ise erkektir. Öğretmen adaylarının tamamı 4. sınıf öğrencisidir. Bunun nedeni ise, bu adayların lisans öğrenimlerinin son döneminde olmaları ve hem çevreye hem de bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik dersleri tamamlamış olmalarıdır. Çalışmaya katılan adaylar gönüllülük esasına göre seçilmiş olup, ölçme araçlarına ait link üniversitelerindeki öğretim elemanları aracılığı ile kendilerine ulaştırılmış ve doldurmaları talep edilmiştir. Fen Bilgisi Öğretmenliği programı olan bütün üniversitelere ulaşılmaya çalışılmış ancak, bazı üniversitelerden geri dönüş olmamış, bazılarında öğrenci sayısı düşük olduğu için katılım düşük kalmış, bazılarında ise adaylar ölçekleri doldurmada istekli davranmamıştır. Elde edilen bütün veriler çalışmaya dahil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarını tespit için *Eko-bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeği*, kişilik özelliklerini belirlemek için ise *Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği* kullanılmıştır.

2.3.1. Eko-bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeği (EBDA)

Güven (2017) tarafından, çevre sorunlarına yönelik olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel düşünme alışkanlıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, 7 faktör altında toplanan 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, “*Her Zaman Kesinlikler Doğrudur*”, “*Doğru Olabilir*”, “*Yanlış Olabilir*” ve “*Her Zaman Kesinlikle Yanlıştır*” şeklinde 4'lü Likert tipi bir skala kullanılmıştır. Ölçekte yer alan 7 faktör, Gauld (1982) tarafından önerilen açık fikirlilik, nesnellik, şüphecilik, mantıksallık, otoriteden gelen argümanlara güvenmeme, inancın askıya alınması ve meraktır. Ölçekte yer alan 32 maddenin tamamı çevreye yönelik sorunlardan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.79 olup, alfa değeri faktör 1 için 0.82, faktör 2 için 0.80, faktör 3 için 0.82, faktör 4 için 0.66, faktör 5 için 0.66, faktör 6 için 0.63 ve faktör 7 için 0.50 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 128, en düşük puan ise 32'dir. Ölçekte yer alan maddelerin puan aralıkları “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin, 1996, Akt. Dede & Yaman, 2008). Ölçeğin dizi genişliği 3 (en yüksek değer (4) - en düşük değer (1)) ve oluşturulacak grup sayısı 3'tür. Bu nedenle $3/3=1$ puan eklenerek aralıklar belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanlara göre öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları seviyesi; 1 ile 2 arasında ise “düşük”, 2 ile 3 arasında ise “orta” ve 3 ile 4 arasında ise “yüksek” şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelere ait dört örnek aşağıda verilmiştir.

Tablo 1*Eko-Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeği Örnek Maddeleri*

Madde No		Kesinlikle doğrudur	Doğru olabilir	Yanlış olabilir	Her zaman kesinlikle yanlıştır
5	Önceki çalışmalar artan sera gazlarının dünya genelinde neden olacağı sıcaklık artışının 2050 yılında 2 derece olacağını ön görse de bu konuda yeterince delil bulunmamaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Buzulların erimesinin yeryüzü ve okyanus sıcaklıklarını arttıracacağı sonucuna ulaşmak mantıklıdır; çünkü buzullar ayna görevi görerek ışığı uzaya geri yansıtmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	NASA, küresel iklim değişikliğinin son yıllarda etkisini giderek arttırdığını rapor ettiği zaman, buna inanılmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Kullandığımız otomobillerin karbon emisyon değerleri hakkında ikna olmamız için, kalite kontrolünün bağımsız bir kuruluş tarafından yapılması gerekmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.3.2. Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği

Bacanlı vd. (2007) tarafından geliştirilen ölçek duygusal denge (nevrotik denge), deneyime açıklık, dışadönüklük, sorumluluk ve yumuşak başlılık (uyumluluk) boyutlarını içermektedir. Ölçekte toplam 40 sıfat çifti yer almaktadır. Likert tipinde olan ölçek iki uçlu olup, bir uç ilgili özelliğin çok, diğer uç ize az taşındığı anlamına gelmektedir. Ölçekte "Çok uygun", "Oldukça uygun", "Biraz uygun", "Ne uygun ne uygun değil", "Biraz uygun", "Oldukça uygun" ve "Çok uygun" şeklinde yedili skala kullanılmaktadır. Tablo 2'de de görüldüğü üzere, ölçekte "Ne uygun ne uygun değil" ifadesinin hem solunda hem de sağında aynı ifadeler yer almaktadır. Ölçek doldurulurken uygulanan kişiden ölçeğin iki zıt ucunda yer alan zıt sıfat çiftlerinden "çok uygun" ve "ne uygun ne uygun değil" aralığında kendisine uygun olanı işaretlemesi istenmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait iç tutarlık katsayıları, yumuşak başlılık (uyumluluk) için 0.97, dışadönüklük için 0.89, sorumluluk için 0.88, deneyime açıklık için 0.80 ve duygusal denge/nörotizm için 0.73 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ait dört örnek aşağıda verilmiştir.

Tablo 2*Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği Örnek Maddeleri*

		Çok uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Ne uygun ne uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	
1	Sakin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinirli
11	Rahat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tedirgin
23	Meraksız	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Meraklı
34	Bencil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Fedakar

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarına karar verildikten ve gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları Google Formlar yoluyla internet ortamına aktarılmıştır. Kullanıma hazır hale getirilen forma ait link ve etik kurul belgesi örneklem olabilecek üniversitelerdeki öğretim elemanlarına iletilmiş ve 4. sınıf öğretmen adayları tarafından doldurulmaları istenmiştir. Ölçeklere ait link öğretim elemanları tarafından çoğunlukla 4. sınıfların whatsapp gruplarında paylaşarak kendilerine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve istekli olanların doldurulmaları istenmiştir. Çalışma verileri 2020-2021 güz döneminde bir dönem boyunca toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 23.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kişilik özellikleri ve çevre problemlerine yönelik bilimsel düşünme alışkanlıklarına ait sonuçların cinsiyete ilişkin farklılıkları bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Kişilik özellikleri ve eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarına ait sonuçlar arasındaki doğrusal ilişkiyi belirlemek için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Hipotez testi için anlamlılık seviyesi 0.05 alınmıştır.

2.6. Etik ile İlgili Hususlar

Çalışmada etik anlamda alınması gereken önlemler kapsamında, veri toplama aracı olarak kullanılan ve literatürden alınan ölçeklere ait kullanım izinleri e-posta yoluyla yazarlarından alınmıştır. Ayrıca çalışmanın etik kurul onayı Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan, 28.10.2020 tarih ve 81614018-000-E.434 sayılı yazı ile alınmıştır. Çalışmanın uygulanması sürecinde iletişim kurulan öğretim elemanlarına etik kurul onay yazısı da gönderilmiş, öğretmen adaylarının çalışmaya katılımları tamamen gönüllülük esasına göre yapılmış ve ölçekleri doldurma konusunda herhangi bir zorlamada bulunulmamıştır. Ölçeklerde dolduruculardan isimleri istenmemiş, cinsiyetleri ve üniversiteleri dışında herhangi bir kişisel bilgi veya veri toplanmamıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

3.1. Öğretmen Adaylarının Eko-Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Seviyeleri ile İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmanın “Fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları seviyeleri nedir?” şeklindeki sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarından eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarına yönelik toplanan veriler bilimsel düşünme alışkanlığının yedi alt boyutu düzeyinde değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Öğretmen Adaylarının Eko-Bilimsel Düşünme Alışkanlığı Seviyeleri*

Bilimsel Düşünme Alışkanlığı	N	\bar{x}	Ss	Seviye
Açık fikirlilik	456	3.22	.52	Yüksek
İnancın askıya alınması		2.63	.53	Orta
Mantıksallık		3.06	.55	Yüksek
Merak		3.30	.76	Yüksek
Otoriteden gelen argümanlara güvenmeme		2.36	.55	Orta
Şüphencilik		3.07	.64	Yüksek
Nesnellik		3.33	.64	Yüksek
Toplam		3.00	.60	Yüksek

Tablo 3'te sunulan veriler incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme düzeylerinin toplamda yüksek olduğu ($\bar{x}=3.00$, $Ss=.60$) görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel düşünme alışkanlığının yedi alt boyutundaki değerleri incelendiğinde, nesnellik ($\bar{x}=3.33$, $Ss=.64$), merak ($\bar{x}=3.30$, $Ss=.76$), açık fikirlilik ($\bar{x}=3.22$, $Ss=.52$), şüphencilik ($\bar{x}=3.07$, $Ss=.64$) ve mantıksallık ($\bar{x}=3.06$, $Ss=.55$) düşünme alışkanlıklarının yüksek, inancın askıya alınması ($\bar{x}=2.63$, $Ss=.53$) ve otoriteden gelen argümanlara güvenmeme ($\bar{x}=2.36$, $Ss=.55$) düşünme alışkanlıklarının ise orta seviyede olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları alt boyutlarında nesnellik en yüksek, otoriteden gelen argümanlara güvenmeme ise en düşük seviyededir.

3.2. Cinsiyetin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eko-Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarına Etkisi ile İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmanın “Fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklindeki sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının cinsiyet değişkeninden ne ölçüde etkilendiğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Toplanan veriler bilimsel düşünme alışkanlığının yedi alt boyutu düzeyinde değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Eko-Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarına Etkisi*

Eko-bilimsel düşünme	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Açık fikirlilik	Kadın	383	3.229	0.521	0.778	454	0.437
	Erkek	73	3.177	0.514			
İnancın askıya alınması	Kadın	383	2.634	0.527	0.503	454	0.615
	Erkek	73	2.600	0.563			
Şüphencilik	Kadın	383	3.097	0.641	2.207	454	0.028
	Erkek	73	2.916	0.621			
Mantıksallık	Kadın	383	3.094	0.533	3.229	454	0.001
	Erkek	73	2.869	0.592			
Merak	Kadın	383	3.341	0.738	2.849	454	0.005
	Erkek	73	3.066	0.812			
Otoriteden gelen argümanlara güvenmeme	Kadın	383	2.351	0.554	-1.017	454	0.310
	Erkek	73	2.424	0.551			
Nesnellik	Kadın	383	3.371	0.615	3.158	454	0.002
	Erkek	73	3.114	0.726			

Tablo 4'te sunulan veriler incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının “nesnellik”, “merak”, “açık fikirlilik”, “şüphencilik”, “mantıksallık” ve “inancın askıya alınması” alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalama değere sahip oldukları, “otoriteden gelen argümanlara güvenmeme” alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının daha yüksek ortalama değere sahip oldukları görülmektedir. Alt boyutlar düzeyinde kadın ve erkek öğretmen adayları arasında “nesnellik”, “merak”, “şüphencilik” ve “mantıksallık” eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları bakımından istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda adayların eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları arasında cinsiyete bağlı anlamlı farklılık ($p>0,05$) tespit edilememiştir.

3.3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eko-Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları ile Kişilik Özellikleri İlişkisine Yönelik Korelasyon Analizi Bulguları

Bu bölümde araştırmanın “Fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları ile beş faktör kişilik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindeki sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur. Eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları ile kişilik özellikleri ilişkisini belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde kişilik özelliklerinin bütün alt boyutlarında %99 güven düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ölçekte duygusal denge, deneyime açıklık, sorumluluk ve yumuşak başlılık alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki mevcutken, duygusal tutarlılık alt boyutu diğer dört kişilik özelliği alt boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Kişilik özelliklerine ait en yüksek ilişki dışa dönüklük ve gelişime açıklık ($R^2=0,575$) alt boyutları tespit edilmiştir. Eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarına ait alt boyutlar arasındaki ilişkilerin %95 ve %99 güven düzeyinde çoğunlukla anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu alt başlık altında elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Kişilik Özelliği ve Eko-Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

	Mantık	Merak	Otoriteden gelen argümanlara güvenmeme	Nesnellik	Duyusal tutarlılık	Dışa dönüklük	Gelişime açıklık	Yumuşak başlılık	Öz denetim	Açık fikirlilik	İnancın askıya alınması	Şüphencilik
Mantık	1	.327**	-.278**	.584**	-.145**	-.008	.043	.092*	.116*	.538**	.272**	.483**
Merak		1	.155**	.432**	-.115*	.014	-.020	.044	.134**	.165**	-.048	.242**
Otoriteden gelen argümanlara güvenmeme			1	-.242**	.070	-.017	-.080	-.076	-.108*	-.283**	-.240**	-.228**
Nesnellik				1	-.175**	.015	.073	.129**	.123**	.449**	.281	.659**
Duyusal tutarlılık					1	-.322**	-.290**	-.292**	-.284**	-.179**	.006	-.151**
Dışa dönüklük						1	.575**	.272**	.436**	.012	.018	.048
Gelişime açıklık							1	.353**	.345**	.114*	.092*	.098*
Yumuşak başlılık								1	.318**	.161**	.077	.074
Öz denetim									1	.071	-.004	.100*
Açık fikirlilik										1	.260**	.337**
İnancın askıya alınması											1	.327**
Şüphencilik												1

** %99 güven düzeyi ile ölçülen özellikler arasındaki korelasyon anlamlı, * %95 güven düzeyi ile ölçülen özellikler arasındaki korelasyon anlamlı

Tablo 5'te sunulan verilere göre kişilik özelliklerinin alt boyutlarından birisi olan duygusal tutarlılık ile diğer dört alt boyut arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Duyusal tutarlılık alt boyutunun dışa dönüklük ile ilişki düzeyi -0,322, gelişime açıklık ile ilişki düzeyi -0,290, yumuşak başlılık ile ilişki düzeyi -0,292 ve öz denetim ile ilişki düzeyi -0,284 olarak tespit edilmiştir. Bu ilişkilerin tamamı %99 güven düzeyinde anlamlıdır. Duyusal tutarlılık ile eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının alt boyutları ile arasındaki ilişki incelendiğinde; duygusal tutarlılık alt boyutunun açık fikirlilik ile ilişki düzeyi -0,179, mantıksallık ile ilişki düzeyi -0,145, nesnellik ile ilişki düzeyi -0,175, şüphecilik ile ilişki düzeyinin -0,151 olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerin tamamı %99 güven düzeyinde anlamlıdır. Duyusal tutarlılık ile merak alt boyutu ilişki düzeyi ise -0,115 olup, %95 güven düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Duyusal tutarlılık ile otoriteden gelen argümanlara güvenmeme ilişkisi 0,070, inancın askıya alınması ilişkisi ise 0,006 olup, her ikisi için de anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Kişilik alt boyutlarından olan dışa dönüklük alt boyutunun diğer alt boyutlarla ilişkisi incelendiğinde, gelişime açıklık ile ilişki düzeyinin 0,575, yumuşak başlılık ile ilişki düzeyinin 0,272, öz denetim ile ilişki düzeyinin 0,436 olduğu ve %99 güven düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dışa dönüklük ile eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları alt boyutları ilişkisi incelendiğinde hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Kişilik alt boyutlarından gelişime açıklık alt boyutunun diğer kişilik alt boyutları ile ilişkisi incelendiğinde, yumuşak başlılık ile ilişki düzeyinin 0,353, öz denetim ile ilişki düzeyinin 0,345 olduğu ve %99 güven düzeyinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Gelişime açıklık alt boyutunun eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları alt boyutları ile ilişkisi incelendiğinde; açık fikirlilik ile ilişki düzeyinin 0,114, inancın askıya alınması ile ilişki düzeyinin 0,092, şüphecilik ile ilişki düzeyinin 0,098 olduğu ve %95 güven düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gelişime açıklık alt boyutunun mantık (0,043), merak (-0,020), otoriteden gelen argümanlara güvenmeme (-0,080) ve nesnellik (0,073) ile anlamlı farklılık taşımadığı belirlenmiştir.

Kişilik alt boyutlarından bir diğeri olan yumuşak başlılık alt boyutunun diğer alt boyutlarla ilişkisi incelendiğinde özdenetim boyutu ile ilişki düzeyinin 0,318 olduğu ve %99 güven düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yumuşak başlılık alt boyutunun eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları alt boyutları ile ilişkisi incelendiğinde, açık fikirlilik ile ilişki düzeyinin 0,161, nesnellik ile ilişki düzeyinin ise 0,129 olduğu ve %99 güven düzeyinde anlamlı farklılık içerdiği görülmektedir. Yumuşak başlılık alt boyutunun mantık ile ilişki düzeyinin ise 0,092 olduğu ve %95 güven düzeyinde anlamlı farklılık taşıdığı görülmektedir. Yumuşak başlılık alt boyutunun inancın askıya alınması (0,077), şüphecilik (0,074), merak (0,044) ve otoriteden gelen argümanlara güvenmeme (-0,076) ile ilişkisinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir.

Kişilik alt boyutları arasında yer alan özdenetim alt boyutunun eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları alt boyutları ile ilişkisi incelendiğinde, merak ile ilişki düzeyinin 0,134, nesnellik ile ilişki düzeyinin ise 0,123 olduğu ve %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Özdenetim kişilik alt boyutu ile eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının şüphecilik (0,100), mantık (0,116) ve otoriteden gelen argümanlara güvenmeme (-0,108) alt boyutlarında %95 güven düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Açık fikirlilik (0,071) ve inancın askıya alınması (-0,004) alt boyutları ile ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları incelendiğinde, otoriteden gelen argümanlara güvenmeme ve inancın askıya alınması boyutlarının orta seviyede, diğer 5 boyutun ise yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarına etkisi incelendiğinde değişkenler arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının alt boyutları arasındaki ilişkilerin ise anlamlı yönde olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının beş faktör kişilik özellikleri ve cinsiyetle değişiminin incelendiği bu çalışmadan elde edilen veriler aşağıda alt başlıklar halinde yorumlanmıştır.

Türkiye'deki 38 farklı üniversiteden fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları incelendiğinde, inancın askıya alınması ve otoriteden gelen argümanlara güvenmeme dışındaki boyutların yüksek ortalamaya, bu iki boyutta ise orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bilimsel düşünme alışkanlık düzeylerinin yüksek puanlarda olması, örneklemin fen bilgisi öğretmen adaylarından oluşması, adayların çevreye yönelik dersleri lisans düzeyinde almış olmaları ve eko-bilimsel düşünme alışkanlığı ölçeğinde yer alan maddelerin çevreye yönelik olması ile açıklanabilir. Benzer şekilde örnekleme yer alan fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans düzeyinde biyolojide, fizikte ve kimyada özel konular, bilimin doğası ve öğretilmesi, bilimsel araştırma yöntemleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik laboratuvar dersleri almış olmaları bilimsel düşünme alışkanlıklarının yüksek seviyede çıkmasını sağlamış olabilir. Bilim, bilimsel yöntem, bilimin doğası, bilimsel araştırma içerikli derslerin öğretmen adaylarını araştırma sorgulamaya yönelttiği, öğretmenlerin araştırma sorgulama becerilerine sahip olmasının öğrencilerin bilimsel araştırma deneyimleri üzerinde etkili olduğu ve fene yönelik ilgilerini güçlendirdiği literatürde de ifade edilmektedir (Bhattacharyya, 2009; Murphy vd., 2019; Saracaloğlu vd., 2012). Bu durum fen bilgisi öğretmenliği programında alınan derslerin öğretmen adaylarının bilimsel düşünme alışkanlıklarını olumlu etkilediği anlamına gelmektedir (Crawford, 2007; Duran vd., 2004). Literatürde bilimsel düşünme alışkanlıklarına yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır (Bağ, 2020; Coll & Taylor, 2004; Coll vd., 2009; Çalık vd., 2014; Kalın, 2019; Kalın & Namdar, 2022; Wiyarsi & Çalık, 2019). Bu çalışmalarda çoğunlukla bilimsel düşünme alışkanlıklarının çeşitli değişkenlere göre değişimi incelenmiştir. Çalışmaların bazıları öğretmen adayları ile bazıları ise öğretmenlerle yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar bilimsel düşünme alışkanlıklarının genellikle ortalama düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ise hem orta düzeyde hem de yüksek düzeyde değişen alt boyutlar tespit edilmiştir.

Bilimsel düşünme alışkanlıkları alt boyutlarından olan otoriteden gelen argümanlara güvenmeme ve inancın askıya alınması düşünme alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Otoriteden gelen argümanlara güvenmeme alt boyutu bağlamında ele alındığında, bu durumun sebebi adayların farklı kaynaklardan edindikleri bilgilere yeterince güvenmemeleri, bilgiye şüpheli yaklaşmaları ve bilgiyi ilk duyduklarında yeterince içselleştirememeleri olabilir. Benzer durum Güven (2017)'de de tespit edilmiştir. Ayrıca Çalık ve Cobern (2017) tarafından Türk ve Amerikan öğretmen adaylarının bilimsel düşünme alışkanlıklarının karşılaştırılmasına yönelik yürütülen bir çalışmada Türk öğretmen adaylarının Amerikan öğretmen adaylarına göre otoriteden gelen argümana inanmama boyutunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Kolstø vd. (2006), her ne kadar öğrenciler otorite olarak kabul edilen kişi ya da kurumlardan gelen fikirlerin kabullenilmesi gerektiğini düşünseler de, onlara otoritelerin de hata yapabileceğinin ve sundukları fikirlere sorgulayıcı ve şüpheli yaklaşılması gerektiğinin öğretilmesini savunmaktadır. Nitekim Gauld (1982), otoriteye olan güvensizliği şüpheli olmanın bir sonucu olarak görmektedir. İncanın askıya alınması alt boyutunda ise sınıf düzeyinin yükselmesi öğrencilerde kendine güvenin artmasını sağlayabileceğinden, bu tür bir sonuç ortaya çıkması muhtemeldir. Öğretmen adaylarının ileriki sınıflarda kendi doğrularına inanma eğilimlerinin artması inancın askıya alınması puanlarının düşük çıkmasının bir nedeni olabilir. Literatürde inancın askıya alınması, bir karara varmak için yeterli kanıt olmaması durumunda acele edilmemesi gerektiği şeklinde ifade edilmektedir (Aikenhead, 1985; Çalık & Coll, 2012). Bu nedenle sınıf seviyesi yükseldikçe kanıt arama durumunun artması bu tür bir sonucun elde edilmesini sağlamış olabilir. Literatürde ise bu çalışmadan farklı olarak inancın askıya alınması alt boyutunun sınıf seviyesiyle azaldığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Turan, 2012).

Bilimsel düşünme alışkanlıkları alt boyutlarından birisi olan açık fikirlilik düşünme alışkanlığı yüksek seviyede bulunmuştur. Açık fikirlilik, kişilerin başkalarının düşüncelerini ve farklı fikir ve yaklaşımların varlığını kabul etmesi ve kanıta dayalı olarak fikrini değiştirebilmesi olarak tanımlanabilmekte ve eleştirel düşünmenin alt boyutlarından birisi olarak kabul edilmektedir (Demir Dikmen & Yıldırım Usta, 2013; Facione vd., 2000; Hare, 2003). Stanovich (2016) ise açık fikirli insanların tüm olası fikirleri kabullenmeye açık olduklarını ifade etmektedir. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerde araştırma sorgulama temelli uygulamalar yürütmelerinin, özellikle öğretim içerikli derslerde olaylara tek boyutlu yaklaşmamları, farklı fikirlere açık olmaları yönünde sürekli yönlendirilmelerinin ve farklı fikirler geliştirmeleri ve kullanmaları gereken problem çözüme uygulamaları ile karşı karşıya bırakılmalarının onları yaratıcı fikirler geliştirmeye ve farklı fikirlere açık olmaya yönlendirdiği söylenebilir. Hatta günümüzde açık fikirli olmak bir anlamıyla batılı düşünce tarzına sahip olmak olarak da nitelendirilmektedir (Özgür & Bolat, 2023). Açık fikirlilik konusunda sahip olunan becerilerin bireylerin tutum ve davranışlarına da yansıdığı literatürde ifade edilmektedir (Wang vd., 2022). Açık fikirliliğin bireyler üzerinde kişilik gelişiminden, sosyal yaşam ilişkilerine, kendi kendisini tanımaya ve içgörü kazanmaya kadar bir dizi etkisinin olduğu da ilgili literatürde belirtilmektedir (Alsharif & Symons, 2020; Merma-Molina vd., 2022). Eğitim-öğretim süreci açısından dikkate alındığında ise bireylere sorgulama, eleştirel düşünme, kanıta dayalı karar verme ve yaratıcı olma gibi beceriler kazandırmada açık fikirliliğin etkili olduğundan söz edilmektedir (Curzer & Gottlieb, 2019; Merryfield, 2012; Southworth, 2021). Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının açık fikirlilik alt boyutunda yüksek puanlar almalarının yetiştirecekleri öğrenciler üzerindeki etkisi açısından da önemli olduğu değerlendirilebilir.

Mantıksallık düşünme alışkanlığı alt boyutuna ait puanlar yüksek düzeyde bulunmuştur. Mantıksallık olaylara sebep sonuç ilişkileri bağlamında bakabilmeyi gerektirir. Bireyin düşünce sistemini açık ve doğru bilgilere dayandırması ve düşüncelerini bir mantık süzgecinden geçirmesi düşünmenin niteliğini de artırmaktadır (Aybek & Yolcu, 2018; Paul & Elder, 2010). Mantıklı düşünmek, düşünme süreçlerini mantık süzgecinden geçirmek veya mantıksallık, üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayı ve olaylara eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmayı da gerektirir (Nosich, 2012). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, okullara ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özellikle öğretmenlerin bu anlamdaki yetkinlikleri öğrencilerin de benzer bakış açısı ile yetiştirilmeleri açısından önem taşımaktadır. Fen bilgisi öğretmen adayları lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerde doğada gerçekleşen olayları etkileyen değişkenlerin olduğunu, her olayın mantıklı bir açıklamasının olması ve olayların sebep-sonuç ilişkileri dikkate alınarak yorumlanması gerektiğini öğrenmektedir. Öğretmen adaylarına bu tür bir bakış açısı ve yaklaşım kazandırmak aynı zamanda fen okuryazarlığının da hedefleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle mantıksallık düşünme alışkanlığının yüksek çıkması beklenen bir sonuç olabilir. Literatürde gerek öğretmenlerle gerekse öğretmen adayları ile yürütülen, mantıksallık alt boyutunu da içeren ve daha geniş anlamda eleştirel bakış açısına sahip olmaya yönelik olarak yapılan çalışmalarda çoğunlukla ortalamanın üzerinde sonuçlar rapor edilmiştir (Çalık vd., 2014; Güven, 2017; Kartal, 2012; Korkmaz, 2009; Şengül & Üstündağ, 2009; Turan, 2012).

Bilimsel düşünme alışkanlıkları arasında yer alan merak alt boyutu puanları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bilimin ve bilimsel bilgi üretme sürecinin temelinde ihtiyaç ve merak yatmaktadır. İnsanoğlunun doğayı ve doğada gerçekleşen olayları inceleme, anlama ve yönetme merakı tarih boyunca devam etmiş ve olayların sebeplerini öğrenme isteği ve merakı birçok bilimsel bilginin elde edilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde etkili öğrenmeler gerçekleştirilebilmek adına öğrencilerin merak duygusuna sahip olması beklenen bir durumdur. Öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında birinci derecede öğretmenlerin sorumlu olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin de mantıksallık düzeylerinin yüksek olması önemlidir (Aldan Karademir vd., 2019). Bu bağlamda değerlendirildiğinde fen bilgisinde de merak son derece önemli bir özelliktir. Çünkü fenin çalışma alanı doğa ve doğada gerçekleşen olaylardır. Merakın

temelinde sorgulamanın olduğu ve fen bilgisinin araştırma sorgulama temelli bir anlayışa sahip olduğu düşünüldüğünde, fen bilgisi öğretmen adaylarında merak alt boyutunun yüksek çıkması normal karşılanabilecek bir durumdur. Nitekim Lederman (1998), öğrencilerin bilimi sevmeleri ve bilimsel süreçlere ilgi duymalarının meraklı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeleri ile mümkün olduğunu, aynı zamanda şüpheli davranma ve dürüstlük arasında da bir denge kurabilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Öte yandan merak bütün öğretmen adaylarında olması gereken bir özelliktir. Çünkü günümüz öğretim programlarının tümü araştırma sorgulama temelli öğretim anlayışını savunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerine araştırma sorgulama temelli uygulamalar yaptırabilmeleri öncelikle kendilerinin sorgulayıcı olmalarına, bu da merak duygusu taşımalarına bağlıdır. Literatürde meraklılığın öğretmen adaylarının sınıf seviyesine paralel olarak arttığı (Can & Kaymakçı, 2015) ve özellikle lisans öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmalarda meraklılık düzeylerinin genellikle ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir (Acun vd., 2013; Darancık, 2018; Kashdan vd., 2004; Whitesides, 2018).

Çalışmada yüksek düzeyde tespit edilen bilimsel düşünme alışkanlığı alt boyutlarından birisi de şüpheciliktir. Şüphecilik olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşılması, her duyulana veya okunana inanılmaması ve kanıt aranması anlamına gelmektedir (Ennis, 1993). Ayrıca olaylara belirsizlik ve şüpheyle yaklaşmanın eleştirel düşünmenin de temel bir bileşeni olduğu belirtilmektedir (Cottrell, 2005). Öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları derslerde olaylara eleştirel bakış açısı ile yaklaşmaları gerektiği birçok farklı derste vurgulanmaktadır. Bu durum hem bilimsel yaşam hem de günlük yaşam için geçerlidir. Adayların şüphecilik puanlarının yüksek olması herhangi bir olayla, durumla, bilgiyle veya problemle karşılaştıklarında anında karar vermediklerini, duruma şüpheyle yaklaştıklarını ve bilgiyi çeşitli kaynaklardan doğrulama ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir. Derslerde çeşitli şekillerde edinilen bilgilerin kaynağının sorgulanması ve özellikle internette edinilen bilgilerin güvenilir olup olmadığının mutlaka tespit edilmesi gerektiği hususunun sürekli tekrarlanması adayların şüpheli davranışlarının temel nedenleri arasında sayılabilir. Nitekim Çakan Akkaş ve Kabataş Memiş (2022) tarafından öğretmenler üzerinde yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünmeye sahip bireylerin sorguladığını, kanıt aradığını ve şüpheli olduğunu belirttikleri rapor edilmiştir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen sonuçlar literatürle uyumludur.

Çalışmada araştırılan ve yüksek düzeyde olduğu belirlenen alt boyutlardan birisi de nesnelliktir. Nesnellik bilimsel bilgi üretme sürecinin bireylerin duygu, düşünce, beğeni, beklentilerinden ayrık olması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda nesnellik bilimin özelliklerinden birisi olup, bilim insanlarının gerçeği olduğu gibi ortaya koymalarını gerektirir (Gökçe, 1988). Adayların lisans düzeyinde aldıkları fen bilgisi öğretimi ve bilimin doğası ve öğretimi içerikli derslerde bilim ve özellikleri ile ilgili yüksek düzeyde bilgilendirmeler yapılmakta ve bilimsel bilginin en önemli özelliklerinden birisinin de nesnellığı olduğu belirtilmektedir. Bilimsel bilgilerin kişilerden ve inançlardan bağımsızlığı anlamına gelen nesnellik bu bağlamda adaylar tarafından oldukça içselleştirilen bir alt boyuttur. Bu nedenle çalışmada yüksek çıkması da beklenebilecek bir durumdur. Öte yandan öğretmen adaylarının aldıkları bilimsel araştırma yöntemleri ve bilimsel araştırma projesi derslerinde de bilimsel araştırmalar yürütülürken kişisel düşünce, inanç ve beklentilerin çalışmalara ve elde edilecek sonuçlara yansıtılmaması gerektiği adaylara sıklıkla hatırlatılmaktadır. Sonuç üzerinde bu durumun da etkisinin olduğu söylenebilir.

Cinsiyetin fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları üzerindeki etkisi açık fikirlilik ve inancın askıya alınması alt boyutlarında ele alındığında, puan ortalamaları bağlamında kadınlar yönünde bir fark çıkmış olsa da istatistiksel anlamda kadın ve erkek fen bilgisi öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Açık fikirlilik alt boyutunda ortalama puanlardaki fark, kadınların çevre duyarlılığı ve bu anlamdaki fikirlerini dışa vurma bağlamında daha istekli ve yetenekli olmalarından kaynaklanmış olabilir. İnanç askıya alınması alt boyutundaki farkın ise kadınların inançlarını düşüncelerinden daha fazla önemsedikleri şeklinde açıklanabileceği değerlendirilmektedir.

Cinsiyetin fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları üzerindeki etkisi şüphecilik, mantıksallık, merak ve nesnellik alt boyutlarında incelendiğinde, bütün alt boyutlarda puanların kadınlarda erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda kadın ve erkek öğretmen adayları arasında kadınlar lehine anlamlı fark vardır. Literatürde de çevre duyarlılığının cinsiyete göre değişiklik gösterdiği ve kadınların erkeklere göre daha yüksek çevre duyarlılığına sahip oldukları yönünde araştırmalar mevcuttur (Çabuk & Karacaoğlu, 2003; Yaşar & Saydan, 2019). Şüphecilik alt boyutundaki farkın kadınların erkeklere oranla olaylara daha sorgulayıcı yaklaşımlarından ve daha eleştirel bakımlarından kaynaklandığı değerlendirilebilir. Mantıksallık alt boyutundaki farkın nedeninin kadınların olaylara çok yönlü ve farklı bakış açılarından bakabilmeleri, çevreye yönelik sorunları çözmede farklı akıl yürütebilmeleri ve mantıklı çözüm üretme becerilerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı değerlendirilebilir. Merak alt boyutundaki farkın nedeninin çevre ile ilgili konularda kadınların daha duyarlı ve ilgili olmasının çevreye yönelik merakı artırmada etkili olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Nesnellik alt boyutunda ise kadınların çevreye yönelik konularda daha akla yatkın önerilerde bulunabilmelerinden ve çevreyle ilgili daha fazla yaşantılar geçirmelerinden kaynaklı bir farkın oluştuğu değerlendirilmektedir.

Eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları ile kişilik özellikleri ilişkisinden elde edilen veriler incelendiğinde, eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının yedi boyutu ile (açık fikirlilik, şüphecilik, inancın askıya alınması, mantık, merak, otoriteden gelen argümanlara güvenmeme, nesnellik) kişilik özelliklerinin beş boyutu (duyusal tutarlılık, gelişime açıklık, yumuşak başlılık, dışa dönüklük ve öz denetim) arasında bazı alt boyutlarda anlamlı ilişkilerin olduğu, bazı alt boyutlarda ise anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında, duyusal tutarlılık kişilik özelliği alt boyutu ile eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları alt boyutlarından meraklılık, mantık, açık fikirlilik, nesnellik ve şüphecilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu sonuçlar eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları ile kişilik özellikleri arasında bazı anlamlı ilişkilerin varlığını göstermektedir. Literatürde çevreye yönelik kaygılar taşıyan insanların daha çevre dostu faaliyetlerde bulduklarını (Cheema vd., 2020; Dunlap & Jones, 2002) ve çevresel tutum ve davranışların bireylerin inançları, tavırları ve değerleri ile ilişkili olduğunu rapor eden çalışmalar mevcuttur (Schultz & Zelezny, 1999; Stern, 2000). Bu bağlamda düşünüldüğünde kişilik özellikleri bireylerin çevreye ve karşılaştıkları olaylara yönelik tavır, davranış ve tepkilerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. İrge (2022) tarafından yapılan araştırmada da tecrübeye açıklık, yumuşak başlılık, duygusal denge, sorumluluk ve dışadönüklük gibi kişilik özelliklerinin çevresel duyarlılık üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Çünkü kişilik bireyin bakış açısını da etkilemektedir. Bu durum ise belli olaylar karşısında verilecek tepkilerin türünün nasıl olacağını belirlemektedir. Örneğin gelişime açık, yumuşak başlı ve açık fikirli bireyler karşılaştıkları olaylara daha nesnel ve eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşabilmeyi başarırken, bu alt başlıklarda daha düşük seviyelerde olan bireyler daha tutucu, daha subjektif, daha az şüpheli olabilmekte ve otorite olarak kabul ettiği kişilerden gelen argümanlara sorgulamadan inanabilmektedir. Bu nedenle kişilik özellikleri bireylerin duyusal tepkilerini etkilediği gibi, bilimsel ve ekolojik bakış açılarını da etkileyebilmektedir. Hangi kişilik özelliklerine sahip bireylerin hangi olaylar karşısında ne tür tepkiler verdiği, tavır takındığı ve davranış sergilediğinin belirlenmesi eko-bilimsel konulardaki tutumların açıklanmasına yardımcı edebilme potansiyeline sahiptir.

Bireylerin bilimsel düşünme alışkanlıklarının kişilik özelliklerinden nasıl ve hangi boyutta etkilendiğinin belirlenmesinin çevre eğitimi derslerinde farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmen adaylarına yönelik farklı uygulamalar yapılması açısından rehberlik edebileceği de öngörülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları iki alt boyut dışında yüksek çıkmıştır. Otoriteden gelen argümanlara güvenmeme ve inancın askıya alınması alt boyutları ise orta düzeydedir. Bu bulgu, adayların kendi bilgilerine güvendikleri, savundukları ve kanıt görmeden başka bir fikre kolayca inanma eğiliminde olmadıkları anlamına gelmektedir.
2. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları cinsiyete dayalı olarak değişmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler kadın öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının, otoriteden gelen argümanlara güvenmeme alt boyutu dışında, erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğunu göstermiştir. Mantıksallık, şüphecilik, nesnellik ve merak alt boyutlarında ise cinsiyete dayalı bir fark tespit edilmemiştir. Bu veri, kadınların birçok konuda erkeklere göre daha duyarlı olmalarının çevreyle ilgili duyarlılıkta da ortaya çıktığını göstermektedir.
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının kişilik özellikleri bağlamında da anlamlı şekilde farklılaştığı, bu farklılığın bütün alt boyutlarda ortaya çıktığı ve dışa dönüklük ve gelişime açıklık alt boyutlarında en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu veri, bireylerin kişilik özelliklerinin olaylar karşısındaki tavır, davranış ve tepkilerini etkilediğini ve bilimsel bir bakış açısına sahip olma konusunda belirleyici olabildiğini göstermektedir.

Eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının belirlenmesinde öğretmen adaylarının düşüncelerinin mülakatlar yoluyla da alınmasının, bakış açılarının yorumlanabilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ancak çalışma verilerinin pandemi döneminde toplanmış olması mülakat yapılabilmesini olanaksız hale getirmiştir. Eleştirel bir bakış açısı ile ele alındığında bu husus çalışmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ekolojik tutumlarına etkisine yönelik de verilerin toplanması, elde edilen sonuçların daha detaylı yorumlanmasını sağlayabilir. Bu bağlamda kişilik özelliklerinin tutumla ilişkisi de ortaya konulabilir.

Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adayları ile yürütüldüğünden sistem içerisinde görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin durumuna yönelik bir bilgi vermemektedir. Bu nedenle aktif öğretmenlik yapan kişilerle de benzer çalışmaların yürütülmesi faydalı olabilir. Ayrıca sadece fen bilgisi öğretmen/öğretmen adayları ile değil, özellikle sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmen/öğretmen adayları ile de benzer çalışmaların yürütülmesinin, bu branşların da öğrencilere ekolojik bilgiler ve bilimsel bakış açısı kazandırmada önemli olduğu düşünüldüğünde, faydalı veriler sunacağı düşünülmektedir.

ETİK TAAHHÜT METNİ

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Buca Eğitim Fakültesi Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazarlara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Acun, N., Kapıkıran, Ş., & Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 74-85.
- Aikenhead, G. S. (1985). Collective decision making in the social context of science. *Science Education*, 69, 453-475.
- Akkaya, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin benlik kurgusu ve beş faktör kişilik özelliklerine göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Albayrak, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aldan Karademir, Ç., Çaylı, B., & Deveci, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile meraklılık düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1157-1171. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610860>
- Alkan, F., & Erdem, E. (2009). *Kimya öğretmenliği öğrencilerinin bilimsel düşünme yetenekleri üzerine bir çalışma*. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3.
- Alsharif, H., & Symons, J. (2020). Open-mindedness as a corrective virtue. *Philosophy*, 96, 1-25. <https://doi.org/10.1017/S0031819120000352>
- Aybek B., & Yolcu E., (2018). İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalıkları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 567-573. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.297>
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Arslan, S. (17-19 Ekim 2007). *Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi*. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Bağ, H. (2020). *Eğitsel bir dijital oyun yardımıyla kavramsal anlama düzeylerinin, bilimsel düşünme alışkanlıklarının ve argümantasyon becerilerinin gelişiminin incelenmesi* [Doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Bağ, H., & Çalık, M. (2021). Maddenin özellikleri ünitesine özgü bilimsel düşünme alışkanlıkları ölçeğinin geliştirilmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(1), 148-165.
- Bahar, M., Bağ, H., & Bozkurt, O. (2008). Pre-service science teachers' understandings of an environmental issue: Ozone layer depletion. *Ekoloji*, 18(69), 51-58.
- Bhattacharyya, S., Volk, T., & Lumpe, A. (2009). The influence of an extensive inquiry-based field experience on pre-service elementary student teachers' science teaching beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 199-218.
- Bilecik, A. (2016). *Fen bilimleri öğretmen adaylarında bilimsel epistemolojik inanç, çevre bilgisi ve çevreye karşı tutum arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Yapısal eşitlik modellemesi çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bozkurt, E., Demirer, V., & Şahin, İ. (2010). *Fizik öğretmeni adaylarının internete yönelik tutumları ve eğitsel internet kullanım öz yeterlik inançları*. 4. Uluslararası Bilgisayar ve Eğitsel Teknoloji Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Bozkurt, O., & Koray, Ö. (2002). İlköğretim öğrencilerinin çevre eğitiminde sera etkisi ile ilgili kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 67-73.

- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(2), 66-83.
- Caleon, I.S., & Subramaniam, R. (2008). Attitudes towards science of intellectually gifted and mainstream upper primary students in Singapore. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 940-954.
- Cheema, S., Afsar B., El-Ghazali B.M. (2020). Maqsoom. "How employee's perceived corporate social responsibility affect employee's pro-environmental behaviour?" The influence of organizational identification, corporate entrepreneurship, and environmental consciousness. *Corporate Social Responsibility Environmental Management*, 27, 616-629. <https://doi.org/10.1002/csr.1826>
- Clair, R.S. (2003). Words for the World: Creating critical environmental literacy for adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99, 67-78.
- Coll, R.K., & Taylor, N. (2004). Probing scientists' beliefs: how open-minded are modern scientists? *International Journal of Science Education*, 26(6), 757-778.
- Coll, R.K., Taylor, N., & Lay, M.C. (2009). Scientists' habits of mind as evidenced by the interaction between their science training and religious beliefs. *International Journal of Science Education*, 31(6), 725-755.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*. Palgrave MacMillan.
- Crawford, B.A. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 613-642
- Curzer, H. J., & Gottlieb, J. (2019). Making the classroom safe for openmindedness. *Educational Theory*, 69(4), 383-402.
- Çabuk, B., & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çakan-Akkaş B. N., & Kabataş-Memiş, E. (2022). Eleştirel düşünmeyi temel alan mesleki gelişim programına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1123-1137. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1113400>
- Çalık, M., & Cobern, W.W. (2017). A cross-cultural study of CKCM efficacy in an undergraduate chemistry classroom. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(4), 691- 709.
- Çalık, M., & Coll, R.K. (2012). Investigating socioscientific issues via scientific habits of mind: Development and validation of the scientific habits of mind survey (SHOMS). *International Journal of Science Education*, 34(12), 1909-1930.
- Çalık, M., & Karataş, F. Ö. (2019). Does a " Science, technology and social change" course improve scientific habits of mind and attitudes towards socioscientific issues? *Australian Journal of Teacher Education*, 44(6), 35-52.
- Çalık, M., Turan, B., & Coll, R. K. (2014). A cross-age study of elementary student teachers' scientific habits of mind concerning socioscientific issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(6), 1315-1340.
- Darancık, A. (2018). Merak duygusu ile etkili yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 13(4), 421-437.

- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demir Dikmen, Y., & Yıldırım Usta, Y. (2013). Hemşirelikte eleştirel düşünme. *S.D.Ü Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 31-38.
- Demirtaş, Z. (2011). Lise öğrencilerinin bilimsel düşünme yeteneklerinin cinsiyet ve başarıları ile ilişkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1459-1471.
- Duran, L. B, McArthur, J., & Hook, S. (2004). Undergraduate students' perceptions of an inquiry-based physics course. *Journal of Science Teacher Education*, 15, 155-171.
- Dunlap, R., & Jones, R. (2002). *Environmental Concern: Conceptual and Measurement Issues*. In R. Dunlap, & M. Michelson (Eds.), *Handbook of environmental sociology* (pp. 482-542). Greenwood Press.
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ergün Çelebi, R. (2020). *Çalışanların iş tatmini ve performansı arasındaki ilişkide beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Erten, S., Özdemir, P., & Güler, T. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çevre bilinci düzeylerinin ve bu okullardaki çevre eğitiminin durumunun belirlenmesi*. OMEP: 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı bildirisi, Kuşadası-Türkiye.
- Eryılmaz, A., & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo C. A. F. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Gauld, C. F. (1982). The scientific attitude and science education. A critical reappraisal. *Science Education*, 66(1), 109-121.
- Gauld, C. F. (2005). Habits of mind, scholarship and decision making in science and religion. *Science & Education*, 14(3), 291-308.
- Goldman, D., Pe'er, S., & Yavetz, B. (2017). Environmental literacy of youth movement members—is environmentalism a component of their social activism? *Environmental Education Research*, 23(4), 486-514.
- Gökçe, B. (1988). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Savaş Yayınevi.
- Güven, O. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre problemlerine yönelik bilimsel düşünme alışkanlıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Hare, W. (2003). Is it good to be open-minded? *The International Journal of Applied Philosophy*, 17(1), 73-87.

- Harlen, W. (2001). *Primary Science. Taking the Plunge*. NH: Heinemann.
- Hirsh, J.B., & Dolderman, D. (2007). Personality predictors of consumerism and environmentalism: A preliminary study. *Personality and Individual Differences*, 43, 1583-1593.
- Hirsh, J. B. (2010). Personality and environmental concern. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 245-248.
- İrge, N. T. (2022). Çevresel duyarlılığın çalışanların yeşil örgütsel davranışlarına etkisinde kişilik özelliklerinin aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 1293-1315.
- Kalın, B. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının informal muhakemeleri ve bilimsel düşünme alışkanlıkları: hidroelektrik santraller örneği* [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Kalın, B., & Namdar, B. (2022). Preservice science teachers' informal reasoning and scientific habits of mind: A case of hydroelectric power plants. *Turkish Journal of Education*, 11(1), 56-73. <https://doi.org/10.19128/turje.980874>
- Kanlı, E. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, cinsiyet ve bilimsel tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1792-1802.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3), 291-305.
- Keser, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kolomuç, A., & Çalık, M. (2019). Öğretim elemanlarının sosyobilimsel konulara yönelik bilimsel düşünme alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 67-74.
- Kolsto, S. D., Bungum, B., Arnesen, E., Isnes, A., Kristensen, T., Mathiassen, K., Mestad, I., Quale, A., Sissel, A., Tønning, V., & Ulvik, M. (2006). Science students' critical examination of scientific information related to socio-scientific issues. *Science Education*, 90, 632-655.
- Koray, Ö., & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Lederman, L. M. (1998). ARISE: American Renaissance in Science Education. FERMILAB-TM-2051.
- Maltby, J., & Day, L. (2001). Psychological correlates of attitudes toward men. *The Journal of Psychology*, 135(3), 335-351.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., & Urrea-Solano, M. (2022). Actively open-minded thinking, personality and critical thinking in Spanish adolescents: A correlational and

predictive study. *International Journal of Instruction*, 15(2), 579-600.
<https://doi.org/10.29333/iji.2022.15232a>

- Merryfield, M. M. (2012). Four strategies for teaching open-mindedness. *Social Studies and the Young Learner*, 25(2), 18-22.
- Moseley, C. (2000). Teaching for environmental literacy. *Journal of Environmental Education*, 74(1), 23-24.
- Moseley, C., & Utley, J. (2008). An exploratory study of pre-service teachers' beliefs about the environment. *Journal of Environmental Education*, 39(4), 15-29.
- Murphy, C., Smith, G., & Broderick, N. (2019). A starting point: provide children opportunities to engage with scientific inquiry and nature of science. *Research in Science Education*, 51, 1759-1793.
- Nazik, E., & Arslan, S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin empatik becerileri ile öz-duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(4), 69-75.
- Nosich, M. G. (2012). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi* (B. Aybek, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 42-56.
- Özdemir, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevreye yönelik tutumlarının kişilik özellikleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Özden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: Empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 40-55.
- Özgür, H., & Bolat, Y. (2023). Önemi giderek artan bir kavram: Açık fikirlilik. *Tarih Okulu Dergisi*, 16(67), 3772-3793.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (Ed). (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmen, H., & Özdemir, S. (2016). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik düşüncelerinin tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1691-1712.
- Öztuna Kaplan, A., Çavuş, R., Toraman, S., & Yılmaz, M.M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel çıkarımda bulunma durumlarını tespiti yönelik bir araştırma. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-17.
- Öztürk, N., & Teksöz, G. (2016). The impact of affective constraints on shaping environmental literacy: Model testing using mediator and moderator variables. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 6(2), 54-75.
- Paul, R., & Elder, L. (2010). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press.
- Pe'er, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.

- Potter, G. (2009). Environmental education for the 21st century: Where do we go now? *The Journal of Environmental Education*, 41(1), 22-33.
- Sadık, F., & Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 351-365.
- Sadık, F., & Sarı, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre bilgisi düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 129-141.
- Saleh, I. M., & Khine, M. S. (2009). *Fostering scientific habits of mind: Pedagogical knowledge and best practices in science education*. Sense Publishers.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Özden, B. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik alguları ile fene yönelik tutumları arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 58-69.
- Schultz, P. W., & Zelezny, L. (1999). Value as predictors of environmental attitudes: Evidence for consistency across 14 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 255-265.
- Seviniş, S. (2017). *Yetişkinlerde sosyal ağ kullanımının beş faktör kişilik özellikleriyle ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Beş Faktör Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Envanteri*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir.
- Southworth, J. (2021). A perspective-taking theory of open-mindedness: Confronting the challenge of motivated reasoning. *Educational Theory*, 71(5), 589-607. <https://doi.org/10.1111/edth.12497>
- Stanovich, K. E. (2016). The comprehensive assessment of rational thinking. *Educational Psychologist*, 51(1), 23-34. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1125787>
- Stern, P. C. (2000). Towards a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424.
- Şahin, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Şendil, G., & Cesur, S. (2011). The relationships between parental attitudes and their personalities and values. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 1-22.
- Şengül, C., & Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 307-320.
- Tomrukçu, B. (2008). *Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İş Değerleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Turan, B. (2012). *İlköğretim öğretmen adaylarının bilimsel düşünme alışkanlıklarının, sosyobilimsel konular kullanılarak belirlenmesi ve karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Ünsar, S. (2011). Çalışanların kişilik özelliklerinin işten ayrılma eğilimine olan etkisi: Bir alan araştırması. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(22), 255-271.
- Wang, C., Wu, S. Y., Nie, Y. Z., Cui, G. Y., & Hou, X. Y. (2022). Open-mindedness trait affects the development of intercultural communication competence in short-term overseas study programs: A mixed-method exploration. *BMC Medical Education*, 22(219). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03281-2>
- Whitesides, G. M. (2018). Curiosity and science. *Angewandte Chemie International Edition*, 57(16), 4126-4129.
- Wiyarsi, A., & Çalık, M. (2019). Revisiting the scientific habits of mind scale for socio-scientific issues in the Indonesian context. *International Journal of Science Education*, 41(17), 2430-2447.
- Yaşar, L. D., & Saydan, R. (2019). Çevre bilinci ve çevreci ürün satınalma davranışında demografik faktörlerin etkisi: Van ili örneği. *Van YYÜ İİBF Dergisi*, 4(8), 126-143.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Gauld (2005) argues that scientific attitude, that is, scientific habits of minds, are needed to successfully solve the problems encountered, to approach the events and situations encountered with a critical understanding, and to make rational and logical decisions. According to him, scientific habits of minds that reveal scientific attitude can be summarized under seven headings: open-mindedness, rationality, objectivity, skepticism, curiosity, suspension of belief, and distrust of arguments from authority (Gauld, 1982).

One of the most important problems of our age is environmental pollution and disruption of ecological balance. It is seen that the solution of environmental problems can be possible with scientific thinking and the acquisition of scientific habits of minds by stakeholders.

Having knowledge on any subject is not always reflected in an individual's perspective, thoughts, attitudes and behaviours, and personality traits can also affect perspective, thoughts, attitudes, reactions, and behaviours (Bozkurt et al., 2010; Eryılmaz & Öğülmüş, 2010; Nazik & Arslan, 2011). Gender is another variable that can affect individuals' perspectives, attitudes, reactions, attitudes, ways of interpreting events and thoughts in the face of events. This study aims to examine how pre-service science teachers' eco-scientific habits of minds change according to five-factor personality traits and how they differ in the context of gender.

Research Methodology

Research Design

The study was conducted using the correlational survey method.

Sample

The sample of the study consists of 456 last grade pre-service science teachers selecting through convenience sampling from 38 universities in Turkey and 384 of them were female and 72 of them were male.

Data Collection Tools

Eco-Scientific Habits of Minds Scale and Five-Factor Personality Scale were used to collect data in the study.

Eco-Scientific Habits of Minds Scale

The scale developed by Güven (2017) to determine the scientific habits of minds of pre-service science teachers regarding environmental problems consists of 32 items collected under 7 factors. In the scale, a 4-point Likert-type scale was used as "Always Absolutely True", "May be True", "May be False" and "Always Absolutely False". All 32 items in the scale consist of environmental issues.

Five-Factor Personality Scale

The scale developed by Bacanlı et al. (2007) includes the dimensions of emotional balance (neurotic balance), openness to experience, extraversion, conscientiousness, and agreeableness in the five-factor personality theory. The Likert-type scale, which includes 40 adjective pairs, is dichotomous, with one end indicating a high level of the relevant trait and the other end indicating a low level of the trait. In the scale, a seven-point scale is used as "Very appropriate", "Fairly appropriate", "Somewhat appropriate", "Neither appropriate nor not appropriate", "Somewhat appropriate", "Fairly appropriate" and "Very appropriate".

Data Collection

After the data collection tools were transferred to the internet via Google Forms, link was sent to the lecturers in the universities that could be sampled, and 4th grade pre-service science teachers were asked to fill it out.

Results

Findings Related to Prospective Teachers' Level of Eco-Scientific Habits of Minds

The eco-scientific habits of minds levels of the pre-service science teachers participating in the study are high in total ($x=3.00$, $SD=.60$). When the values of pre-service science teachers' scientific habits of minds in seven sub-dimensions are examined, objectivity ($x=3.33$, $SD=.64$), curiosity ($x=3.30$, $SD=.76$), open-mindedness ($x=3.22$, $SD=.52$), skepticism ($x=3.07$, $SD=.64$), skepticism ($x=3.07$, $SD=.64$) and rationality ($x=3.06$, $SD=.55$) are at high level, while suspension of belief ($x=2.63$, $SD=.53$) and distrust of arguments from authority ($x=2.36$, $SD=.55$) are at medium level.

Findings Related to the Effect of Gender on Prospective Teachers' Eco-Scientific Habits of Minds

Female pre-service teachers have higher mean values than male pre-service teachers in the sub-dimensions of "objectivity", "curiosity", "open-mindedness", "skepticism", "rationality" and "suspension of belief", while male pre-service teachers have higher mean values in the sub-dimension of "distrust of arguments from authority". At the sub-dimensions level, a statistically significant difference was determined at 99% confidence level between female and male pre-service teachers in terms of "objectivity", "curiosity", "skepticism" and "logicality" eco-scientific habits of minds. In other sub-dimensions, no significant difference ($p>0.05$) was found between the eco-scientific habits of minds of the candidates depending on gender.

Correlation Analysis Findings on the Relationship between Prospective Teachers' Eco-Scientific Habits of Minds and Personality Traits

While there was a positive correlation between the emotional balance, openness to experience, conscientiousness and agreeableness sub-dimensions in the scale, the sensory consistency sub-dimension showed a significant negative correlation with the other four personality trait sub-dimensions. The highest relationship was found between extraversion and openness to improvement ($R^2=0.575$) sub-dimensions of personality traits. The relationships

between the sub-dimensions of eco-scientific habits of minds were mostly significant at 95% and 99% confidence levels.

There is a significant negative relationship between sensory consistency, one of the sub-dimensions of personality traits, and the other four sub-dimensions. The relationship level of the sensory coherence sub-dimension with open-mindedness is -0.179, the relationship level with rationality is -0.145, the relationship level with objectivity is -0.175, and the relationship level with skepticism is -0.151. The level of relationship between sensory coherence and curiosity sub-dimension is -0.115. The relationship between sensory coherence and distrust of arguments from authority is 0.070 and the relationship between sensory coherence and suspension of belief is 0.006, and no significant difference is found for both.

Discussion

It was determined that there was no statistically significant difference between female and male pre-service science teachers in the open-mindedness sub-dimension. The reason for the difference in mean scores may be that women are more willing and capable in the context of environmental sensitivity and expressing their ideas in this sense. There are significant relationships between seven dimensions of eco-scientific thinking habits (open-mindedness, skepticism, suspension of belief, logic, curiosity, distrust of arguments from authority, objectivity) and five dimensions of personality traits (sensory consistency, openness to development, mildness, extroversion and self-control) in some sub-dimensions, while there is no significant relationship in some sub-dimensions. There is a statistically significant relationship between the sensory coherence personality trait sub-dimension and the eco-scientific habits of minds sub-dimensions of inquisitiveness, logic, open-mindedness, objectivity, and skepticism.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Miras Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri

Opinions of Social Studies Teachers on Cultural Heritage Literacy

Çağrınur Sağ¹, Selahattin Kaymakcı²

¹Sorumlu Yazar, Dr., Kastamonu Üniversitesi, cagrinursag94@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-1955-3900>)

²Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, kaymakci37@yahoo.com, (<https://orcid.org/0000-0001-5905-9902>)

Geliş Tarihi: 05.11.2023

Kabul Tarihi: 13.01.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim yönteminin tercih edildiği araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli il ve ilçelerindeki okullarda görev yapmakta olan 22 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların kültürel mirası, somut kültürel miras da dahil olmak üzere geçmişten günümüze kalan öğeler olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Somut olmayan kültürel mirası ise toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler ile sözlü gelenekler ve anlatımlardan örnekler vererek tanımlamışlardır. Katılımcılar somut ve somut olmayan kültürel mirasın birbirinden ayırımına ilişkin duyu organlarıyla algılanabilir olmasına ve somut ya da somut olmayan öğeler içermesine dikkat çekmişlerdir. Kültürel miras okuryazarlığını farkındalık sahibi olma becerisi olarak tanımlamışlardır. Kültürel miras okuryazarlığının öğrenciye sağladığı faydalara ilişkin ise farkındalık oluşturmaya ve kökleri anlamaya olanak sağlamasına vurgu yapmışlardır. Kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması sürecinde gezi-gözlem, rol oynama ve soru-cevap gibi birtakım öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önermişlerdir. Bununla birlikte ilgi ve motivasyon eksikliğinin yanı sıra maddi/manevi farklılıkları ya da zorlukları karşılaşılabilecek olası sorunlar olarak sıralamışlardır. Ulaşılan sonuçlar ışığında kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere çeşitli sınıf kademelerinde kazandırmaya yönelik uygulamalı araştırmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, kültürel miras okuryazarlığı, sosyal bilgiler öğretmeni.

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the views of social studies teachers on cultural heritage literacy. The study used phenomenology method, one of the methods of qualitative methodology. The study group consisted of 22 social studies teachers working in schools in various provinces and districts of Turkey in the 2022-2023 academic year. A structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The collected data were analyzed with content analysis. As a result of the research, it was determined that the participants defined cultural heritage as the elements remaining from the past, including the tangible cultural heritage. On the other hand, they defined the intangible cultural heritage by giving examples from social practices, rituals and feasts, as well as oral traditions and narratives. Participants drew attention to the distinction between tangible and intangible cultural heritage, whether they are perceptible through sense organs and whether they contain tangible or intangible elements. They

defined cultural heritage literacy as the ability to have awareness. Regarding the benefits of cultural heritage literacy to students, they remarked the fact that it provides an opportunity to raise awareness and understand the roots. Also, they suggested using some teaching methods and techniques such as travel, role playing, question and answer in the process of gaining cultural heritage literacy. However, in addition to lack of interest and motivation, they listed material/moral differences or difficulties as possible problems that may be encountered. In the light of the obtained results, it can be suggested to conduct applied researches aimed gaining cultural heritage literacy to students at various grade levels.

Keywords: Social studies, cultural heritage literacy, social studies teacher.

GİRİŞ

Bir kültürü anlamak için öncelikle ilgili kültürün günümüzdeki kalıntıları ve temsilleri incelenmektedir. Kültürel miras bünyesinde, doğal ve kültürel çevre gibi somut varlıkları, peyzajları, tarihi alanları ve sit alanlarını barındırmakla birlikte, geçmişte yapılan ya da halen yapılmakta olan kültürel uygulama, bilgi ve deneyim gibi somut olmayan varlıkları da barındıran geniş bir kavramdır (McKercher & Du Cros, 2003). 2023 yılı itibarıyla UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde ülkemizden 19'u kültürel ve 2'si karma alan kategorisinde yer almak üzere toplam 21 somut kültürel miras alanı bulunmaktadır (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2023a). Bunun yanı sıra İnsanın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsili Listesi'nde 23 öge, Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'nde ise 2 öge olmak üzere toplamda kayıtlı 25 somut olmayan kültürel miras ögesi bulunmaktadır (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2023b). Kültürel miras ve okuryazarlık kavramlarının bütünleşmesine dayanan bir beceri türü olan kültürel miras okuryazarlığı ise Öztemiz (2020a, s. 3-6) tarafından, "kültürel miras eserlerini keşfetme hem ürünleri hem de onlarla ilgili bilgileri bulup bunlara erişme, bu bilgileri yasal yollarla değerlendirme, kullanma, oluşturma, paylaşma becerisine ve bilgisine sahip olmak" olarak tanımlanmaktadır. Kültürel miras okuryazarlığının tanımını oluşturan dört temel boyut kapsamında kazandırılması beklenen yeterlikler ise aşağıdaki Tablo 1'de özetlenmiştir:

Tablo 1

Kültürel Miras Okuryazarlığının Boyutları

Boyutlar	Beklenen Yeterlikler
A. Keşfetme/Erişme Boyutu	<ul style="list-style-type: none">• Arama motorlarını, sosyal medyayı ve kültürel miras kurumlarını taramak ve kullanmak, kültürel mirasa ilişkin bilgi keşif sürecinin bir parçasıdır.• Kültürel mirasa ilişkin bilgi ve verilere erişmek için stratejiler oluşturulabilir.
B. Analiz Etme/Değerlendirme Boyutu	<ul style="list-style-type: none">• Araştırma sürecini inceleyebilir, kültürel mirasla ilgili bilgi ve verileri karşılaştırabilir, analiz edebilir ve değerlendirebilir.
C. Oluşturma/Kullanma Boyutu	<ul style="list-style-type: none">• Kültürel mirasla ilgili bilgiler profesyonel ve etik olarak kullanabilir ve oluşturabilir.• Kültürel miras hakkında edindiği bilgileri ve araştırmalarını sonuçlarını paylaşabilir.
Ç. Bilgiyi Paylaşma Boyutu	<ul style="list-style-type: none">• Yeni ve eski bilgi ve verileri sentezleyerek yeni bilgiler oluşturabilir ve çeşitli şekillerde yayabilir.

Bahsi geçen tüm somut ya da somut olmayan kültürel miras öğelerinin gelecek nesillere aktarımı, korunması koşuluna bağlıdır. Birey kendi kültürüne ait özellikleri ilk önce doğduğu ailede öğrenmeye başlar ve bu öğrenmeler okul sürecinde de devam eder. Örgün eğitimde kültürel miras öğretiminin yapıldığı derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Çünkü sosyal

bilgiler dersinde kültürden faydalanılması, bireyin toplumsallaşması ve akabinde bulunduğu çevreye uyumunu kolaylaştırması gibi amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Deveci, 2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında (SBDÖP) da kültürel miras kavramının mühim bir yere sahip olması, gerek öğrenme alanlarında gerekse farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlarda kültürel miras kavramına yer verilmesi sosyal bilgiler dersinde kültürel miras öğretiminin önemini ortaya koyar niteliktedir (MEB, 2018). Öte yandan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa ve çeşitlerine ilişkin birtakım öğrenmeler gerçekleştirilmesi sürecinde ise dersin öğretmenine büyük görev düşmektedir. Zira öğretmenin bahsi geçen konuda yeterli düzeyi, farkındalığı ve bilgi birikimi kültürel miras okuryazarlığının öğrenciye kazandırılması aşamasında önem arz etmektedir. Bu bağlamda dersin öğretmeni kültürel miras okuryazarlığına ilişkin ne kadar donanımlı olursa öğrencilerin bu beceriyi kazanmasının o derecede verimli olacağı söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde miras okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, kültürel miras okuryazarlığı ve sosyal bilgiler dersinde kültürel miras öğretimi ile ilgili birtakım araştırmaların yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmaların, kültürel miras okuryazarlığına ilişkin bir veri toplama aracı geliştirilmesine (Öztemiz, 2020a), üniversite öğrencilerinin kültürel miras okuryazarlığı ve farkındalığı durumlarının tespitine (Gök,2020; Öztemiz, 2020b; Yaşarsoy vd.,2021), görsel sanatlar dersi öğretim programının kültürel okuryazarlık açısından incelenmesine (Zor, 2014), miras okuryazarlığı kavramına (Kesler Rumsey, 2009; Kesler Rumsey, 2010), ailelerin miras-dil okuryazarlığı uygulamalarına (Hashimoto & Sook Lee, 2011), kütüphane ve bilgi bilimi öğretim programında kültürel miras okuryazarlığının oluşturulmasına (Choquette, 2009) ve kültürel okuryazarlık kavramına (Maine vd., 2019) yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler ders kitaplarının kültürel miras öğeleri ile ilişkisinin belirlenmesine (Batmaz ve Yurtbakan, 2023; Kızık vd., 2022), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesine (Akhan, 2014; Avcı ve Memişoğlu, 2016; Özlek, 2019), kültürel mirasa yönelik tutum ve davranışların ortaya konulmasına (Gümüş ve Adanalı, 2011) yönelik araştırmalara rastlanmıştır.

Görüldüğü üzere ilgili literatürde daha çok miras okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, kültürel miras öğretimi, SBDÖP'te kültürel miras kavramının yeri, kültürel mirasa ilişkin tutum, öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin araştırmalar yer almaktadır. Buna karşın kültürel miras okuryazarlığına ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Öte yandan sosyal bilgiler dersinde kültürel miras kavramının okuryazarlık düzeyinde öğretmenlerle bütünleştirilerek ele alındığı bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde dersin öğretmenleri gözünden beceriyi oluşturan boyutlara yönelik yapılabileceklerin, karşılaşılabilecek olası sorunların ve bu okuryazarlık türünün öğrenciye herhangi bir fayda sağlayıp sağlamayacağını ortaya konulması, henüz yeni bir beceri türü olan kültürel miras okuryazarlığının işlevi açısından önemli olacaktır. Öte yandan tüm bunların ortaya konulmasının öğrencilere kültürel miras okuryazarlığının kazandırılmasına yönelik geliştirilebilecek proje, eğitim, etkinlik vb. organizasyonların içeriğinin planlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca kültürel miras okuryazarlığına yönelik yapılan araştırmanın MEB ile kalkınma ajansları, sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumlarının işbirliğine dayalı girişimlerle düzenlenebilecek öğretmen eğitimlerinin içeriklerinin belirlenmesinde önemli bir veri kaynağı sunacağı, ilgili literatüre katkıda bulunularak sonraki araştırmalara kaynaklık edileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığı konusuna ilişkin temel kavramları anlama durumları nedir?

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığının boyutlarına ilişkin görüşleri nedir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırmalar kelime ve resimler gibi sayısal nitelikte olmayan verilere dayanır (Johnson & Christensen, 2014). Bununla birlikte nitel araştırmalarda araştırmacı sistematik gözlemleri kullanır ve değişkenleri izole etmek amacıyla mevcut koşulları değiştirmeye çalışmak yerine dünyayı keşfettikçe ele alır. Ayrıca nitel araştırmada sorular daha açık uçlu olup gözlemler yardımıyla çeşitli verilere olanak sağlayacak şekilde daha az tanımlıdır (Johnson, 2019). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) ise, şeylerin içerisinde gizli durumda olan özün bilgisine erişmeye çalışan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Soloman, 1972, akt. Erbaş, 1992). Nitekim olgubilim insanların olguları ne şekilde deneyimlediklerini ya da düşündüklerini çeşitli yollarla araştırmaya dayalıdır. Bir bakıma insan ve çevresindeki dünya arasında var olan ilişkiye odaklanır (Marton, 1988). Bu bağlamda insanların deneyimledikleri şeyleri nasıl tecrübe ettiklerine ve nasıl betimlediklerine dikkat eder (Patton, 2014). Nitel araştırma yönteminde olgu olaylar, durum, tecrübe ya da kavram olabilmektedir. Bu araştırma kapsamında herhangi bir olguyu, diğer bir ifadeyle dolaysız olarak verileni betimlemeye dayalı bir yöntem olması sebebiyle olgubilim tercih edilmiştir (Tanrıöğen, 2014). Başka bir ifadeyle bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığına ilişkin düşüncelerine ve tecrübelerine odaklanıldığından olgubilim kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan toplam 22 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesi aşamasında araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması gibi sebeplerle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcıların demografik özellikleri tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 2

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n
Kadın	13
Erkek	9
Toplam	22

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan katılımcıların 13'ü kadın, 9'u ise erkek katılımcıdır.

Tablo 3*Katılımcıların Yaşadıkları Yere Göre Dağılımı*

Yaşadıkları Yer	n
Ankara	4
Karabük	3
Aydın	2
Kastamonu	2
Konya	2
İstanbul	2
Afyonkarahisar	1
Ağrı	1
Bartın	1
Bolu	1
Bursa	1
Erzurum	1
Osmaniye	1
Toplam	22

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan katılımcıların 4'ü Ankara, 3'ü ise Karabük ilinde yaşamaktadır. Ayrıca 2'şer kişi Aydın, Kastamonu, Konya, İstanbul ve 1'er kişi ise Afyonkarahisar, Ağrı, Bartın, Bolu, Bursa, Erzurum ve Osmaniye illerinde yaşamaktadır.

Tablo 4*Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı*

Yaş Aralığı	n
25-35	14
36-45	5
46-55	2
56-65	1
Toplam	22

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların 14'ünün 25-35 yaş, 5'inin 36-45 yaş, 2'sinin 46-55 yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların 1'inin ise 56-65 yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5*Katılımcıların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı*

Eğitim Düzeyi	n
Lisans	16
Yüksek Lisans	6
Toplam	22

Tablo 5'e göre katılımcıların 16'sı lisans, 6'sı ise yüksek lisans eğitim düzeyine sahiptir.

Tablo 6*Katılımcıların Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı*

Mesleki Kıdem Yılı	n
1-5 Yıl	9
6-10 Yıl	6
11-15 Yıl	2
16-20 Yıl	2
21-25 Yıl	2
31-35 Yıl	1
Toplam	22

Tablo 6’da görüleceği üzere katılımcıların 9’u 1-5 yıl, 6’sı 6-10 yıl, 2’ser kişi ise 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl aralığında mesleki kıdeme sahiptir. Bununla birlikte katılımcıların 1’i 31-35 yıl aralığında mesleki kıdeme sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşmeler, “Önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan görüşme planının aynen uygulandığı bir görüşmedir. Görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü en düşük düzeyde tutulur. Cevapların denetimi ve sayısallaştırılması kolaydır.” (Karasar, 2013, s. 167). Araştırmacıların bir konuya ya da probleme ilişkin zengin veri seti oluşturabilmesine ve veri toplama sürecinde konuya ilişkin ayrıntılı açıklamalar vasıtasıyla istenilen bilgileri elde etmeye olanak sağlaması nedeniyle araştırmada görüşme yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında, ilgili literatür incelemesi gerçekleştirilmiş ve formun taslak hali oluşturulmuştur. Formun taslak halinin hazırlanmasında kültürel miras okuryazarı bireylerden beklenen yeterlikler incelenmiş ve formda yer alan sorular kültürel miras okuryazarlığı boyutlarına göre yapılandırılmıştır. Geliştirilen taslak görüşme formu altı sosyal bilgiler alan eğitimi uzmanına ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanına incelenmiştir. Sonrasında görüşme formunun ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda örneklem içerisinde yer almayan 3 öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Alınan geri bildirimler (kültürel mirasın somut ve somut olmayan şeklinde alt başlıklar halinde ayrı olarak verilmesi, kültürel miras okuryazarlığı boyutlarının altında yeterliklerin açıklamalı biçimde verilmesi vb.) neticesinde gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu son haline getirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu’nun 10.05.2023 tarih ve 22 sayılı izni sonrasında 15 Mayıs- 15 Haziran 2023 tarihleri arasında Türkiye’nin çeşitli illerinde resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan toplam 22 sosyal bilgiler öğretmeninden toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde araştırmanın amacına, konusuna ve yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin görüşme öncesinde katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda görüşmeler, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden sosyal bilgiler öğretmenleriyle çevrim içi ortamlar (Google Forms) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, “hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası” olarak ifade edilmektedir (Patton, 2014, s. 453). İlgili konuya yönelik genel eğilimin ortaya konulması ve ileride yapılacak bu tür araştırmalara yol

göstermesi gibi amaçları gerçekleştirmeye imkân vermesi nedeniyle araştırmada içerik analizinin kullanılması tercih edilmiştir (Ültay vd., 2021).

Araştırma kapsamında elde edilen veriler çözümlenirken öncelikle kod ve temalar oluşturulmuştur. Sonuçlar belirlenen bu temalar etrafında birleştirilmiş olup yinelenme sıklıkları (frekansları) ve yüzdelik oranları tablolar halinde açıklanmıştır. Oluşturulan kod ve temalara ilişkin bir sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve uyumları kontrol edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler tanım, ayırım ölçütü, fayda, boyut ve karşılaşılabilecek olası sorunlar olarak kategorilere ayrılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar yapılmış ve takma isimler verilerek (K-1, K-2, K-3...) kodlanmıştır.

Araştırma verilerinin güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlikten yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla katılımcılara ilişkin birtakım bilgilere yer verilmiştir. Katılımcıların belirtmiş oldukları görüşlerden ifadelere yer verilerek aktarılabilirlik koşulu gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler tutarlılığı sağlamak amacıyla doğrudan paylaşılmış ve tüm veriler ilgililerin inceleyebilmesi için saklanarak teyit edilebilirlik koşulu sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla üçgenleme (triangulation) yöntemlerinden araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır. Üçgenleme genel olarak, “Kaynaklardan delillerin incelenmesiyle bilginin farklı veri kaynaklarını gösterir ve temaların tutarlı bir doğrulamasını inşa etmek için kullanılmaktadır.” (Creswell, 2016, s. 201). Araştırmacı üçgenlemesi ise, verilerin toplanması aşamasından analizi ve yorumlanması aşamasına kadar olan süreçte birden fazla araştırmacının bulunmasıdır (Denzin, 1978, akt. Başkale, 2016). Bu bağlamda Miles ve Huberman formülü ($\Delta = C \div (C + \square) \times 100$) kullanılarak araştırmacılar dışında bir sosyal bilgiler alan eğitimi uzmanınca veriler çözümlenmiş ve uyuma bakılmıştır. Formüle göre Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, \square : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade eder (Baltacı, 2017, s. 8). Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmacılar arasındaki güvenilirlik %81,81 olarak bulunmuş ve veri analizi güvenilir olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma kapsamında ulaşılan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır:

3.1. Kültürel Miras Okuryazarlığı Konusuna İlişkin Temel Kavramların Anlaşılma Durumlarına İlişkin Görüşler

Katılımcıların kültürel miras, somut ve somut olmayan kültürel miras kavramlarının tanımına ve ayırımına ilişkin düşünceleri şöyledir:

Kültürel Mirasın Tanımına İlişkin Görüşler: Katılımcıların kültürel mirasın tanımına ilişkin görüşleri Tablo 7’de açıklanmıştır:

Tablo 7*Katılımcıların Kültürel Mirasın Tanımına İlişkin Görüşleri*

Görüşler	f	%
Geçmişten günümüze kalan öğeler	18	85.72
Korunması gerekli olan öğeler	2	9.52
İnsani birikimlerin sonuçları	1	4.76
Toplam	21	100

Tablo 7'ye göre katılımcıların 18'inin kültürel miras denildiğinde geçmişten günümüze kalan öğeleri, 2'sinin ise korunması gerekli olan öğeleri ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların 1'i kültürel mirası insani birikimlerin sonuçları olarak da ifade etmiştir.

Katılımcıların on sekizi, kültürel mirası geçmişten günümüze kalan öğeler olarak nitelendirmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan K-3: "*Geçmişten kalan değer yargıları, soyut ve somut olan, toplum için önem taşıyan ve evrensel bir niteliğe ulaşan eserlerdir.*" ifadesiyle kültürel mirası tanımlamıştır. Bir başka katılımcı K-1: "*Geçmişten günümüze taşıdığımız somut ve somut olmayan miraslardır. Bu miras bir fibula olabileceği gibi bir mimari eser de olabilir.*" diyerek kültürel mirasın geçmişten günümüze kalan öğeler olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların ikisi, kültürel mirasın korunması gereken öğeler içerdiğine dikkati çekmişlerdir. Bu konuda K-18'in görüşü şöyledir: "*Toplumsal hafızayı güçlendirmek için korunması gereken maddi ve manevi unsurlardır.*" Başka bir katılımcı K-4'ün görüşü ise şu şekildedir: "*Bir toplumun nesilden nesile aktarılması istenen maddi ve manevi değerler bütünüdür.*"

Katılımcıların biri, kültürel mirası insani birikimlerin sonuçları olarak nitelendirmiştir. Bu konuda K-6'nın görüşü şu şekildedir: "*Bana göre kültürel miras, insani bir birikimdir. İnsan; bütün bu mekanizmanın tam merkezinde yer alan ve kültürün, kültürel mirasın, geleneklerin, zanaatların ve estetiğin oluşumundaki ateşleyici etkiyi oluşturan unsurdur. Kültür, eğer bir miras haline gelip nesiller arasında aktarılabilirse, bu insanın yazması, çizmesi, oluşturmaları ve iletmek istemesiyle alakalıdır.*"

Somut Kültürel Mirasın Tanımına İlişkin Görüşler: Katılımcıların somut kültürel mirasın tanımına ilişkin görüşleri Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8*Katılımcıların Somut Kültürel Mirasın Tanımına İlişkin Görüşleri*

Görüşler	f	%
Geçmişten kalan kalıntılar	11	47.83
Somut olmayan kültürel miras temsilleri	6	26.09
Duyu organları ile algılanabilen eserler	4	17.40
Doğal miras alanları	1	4.34
Sergilenme niteliğine sahip eserler	1	4.34
Toplam	23	100

Tablo 8'e göre katılımcıların 11'inin somut kültürel mirası; geçmişten kalan kalıntılar, 6'sının somut olmayan kültürel miras temsilleri ve 4'ünün ise duyu organları ile algılanabilen eserler olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların 1'i somut kültürel

mirası; doğal miras alanları olarak, 1'i ise sergilenme niteliğine sahip eserler olarak tanımlamışlardır.

Katılımcıların on biri, somut kültürel mirası geçmişten kalan kalıntılar olarak nitelendirmişlerdir. Bu görüşü K-7: “*Somut kültürel miras, geçmişten günümüze kalan anıt, heykel vb. kalıntılardır.*” ifadesiyle dile getirirken, K-2: “*...Somut kültürel miras, toplumun yaşayışlarını somut bir obje ya da kalıntı olarak yansıtan öğelerdir.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların altısı, somut kültürel mirası, somut olmayan kültürel miras temsillerinden örnekler vererek tanımlamışlardır. Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalara ilişkin örneklendirmede bulunan K-4: “*Somut olan kültürel miras, ülkemiz içinde eski Türk kültüründen bu yana süregelen mimari yapılarda kullanılan sanat üslupları, teknikleri, birçok üründe kullanılan motifler ve yemek çeşitlerimizdir.*” ifadesiyle somut olmayan kültürel miras öğeleri içinde değerlendirilen halk mutfağı ve halk mimarisine değinmiştir. Öte yandan bir diğer katılımcı ise, somut kültürel mirası yine bir somut olmayan kültürel miras ögesi olan el sanatlarından ve sözlü gelenek ve anlatımlardan örnekler vererek tanımlamıştır. Bu konuda K-5'in görüşü şu şekildedir: “*Somut kültürel miras, tarihi nesne, yer ve mekândan tutun da mutfağımız, giyim-kuşam, çeşitli araç ve gereç, ağıt, türkü, öykü, masal, destanlar vb. öğelerdir.*” Bununla birlikte katılımcılar somut kültürel mirası, gösteri sanatları ile toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenlerden örnekler vererek de tanımlamışlardır. Zira bu durumu K-12: “*...Halk oyunlarımız ve tarihi evlerimiz.*” ifadesiyle dile getirirken, K-17: “*...Evlence törenleriyle aile ve akrabaların bir araya gelmesi, taziyelerde komşuluk, akrabalık gibi unsurların bir arada olması, dini bayramlarda ise herkesin birbirini ziyaret etmesi ve tarihi mekânlara ziyaretler gibi birçok örnek somut kültürdür.*” ifadesiyle dile getirmiştir.

Katılımcıların dördü, somut kültürel mirası, duyu organları ile algılanabilen eserler olarak tanımlamışlardır. Bu konuya ilişkin K- 10'un görüşü şöyledir: “*Somut kültürel miras, elle tutulur, gözle görülür, taşınabilir ve taşınmaz eserlerdir.*” K-15 ise: “*Somut kültür miras, tarihi binalar, anıtlar ve heykeller gibi elle tutulur, gözle görülür tüm eserlerdir.*” diyerek yine somut kültürel mirasın duyu organları ile algılanabilir olması özelliğine dikkati çekmiştir.

Katılımcıların biri, somut kültürel mirası, doğal miras alanları olarak tanımlamıştır. Bu konuda K-14: “*Doğal miraslardır. Örneğin; biyolojik çeşitlilik vb.*” ifadesiyle biyolojik çeşitliliği somut kültürel miras olarak nitelendirmiştir. Bunların yanı sıra katılımcılardan biri somut kültürel mirası sergilenme niteliğine sahip eserler olarak tanımlamıştır. Bu duruma ilişkin K-3'ün görüşü şöyledir: “*Somut kültürel miras, müzede veya sit alanlarında sergilenme özelliğine sahip veya doğrudan bir yapı olan eserlerdir.*”

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Tanımına İlişkin Görüşler: Katılımcıların somut olmayan kültürel mirasın tanımına ilişkin görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9

Katılımcıların Somut Olmayan Kültürel Mirasın Tanımına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler	16	72.73
Sözlü gelenekler ve anlatımlar	3	13.64
Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar	1	4.55
Duyu organları ile algılanamayan öğeler	1	4.54
Taşınmaz kültür varlıkları	1	4.54
Toplam	22	100

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların 16'sının somut olmayan kültürel mirası, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların 3'ü somut olmayan kültürel mirası sözlü gelenek ve anlatımlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca katılımcıların 1'i doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar, 1'i duyu organları ile algılanamayan öğeler ve 1'i de taşınmaz kültür varlıkları olarak tanımlamıştır.

Katılımcıların on altısı, somut olmayan kültürel mirası toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenlerden örnekler vererek tanımlamışlardır. Bu duruma ilişkin K-4'ün düşüncesi şöyledir: “...Somut olmayan kültürel miras olarak ise aile bağları, akrabalık ilişkileri, dini ve milli günlerimiz, kültürel, manevi değerlerimiz ve hatta toplum olarak birçok alışkanlıklarımız değerlendirilebilir.” Bir başka katılımcı K-9'un ise bu konudaki görüşü şu şekildedir: “...Somut olmayan kültürel miras ise; gelenek göreneklerimiz, örf ve adetlerimiz gibi yazılı kurallar halinde olmayan ama yaşantımızı etkileyen, geçmişten gelen deneyim ve yaşantılarımızdır.”

Katılımcıların üçü, somut olmayan kültürel mirası sözlü gelenekler ve anlatımlardan örneklerle tanımlamışlardır. Bu durumu K-21: “...Somut olmayan kültürel miras, örf ve adetler, hikayeler, masallar, fıkralar, bilmecelelerdir.” ifadeleriyle dile getirmiştir. K-12 ise “Somut olmayan kültürel miras; destanlar, dilimiz, türkülerimiz, ağızlarıdır.” sözleriyle somut olmayan kültürel mirası sözlü gelenek ve anlatım türleriyle tanımlamıştır.

Katılımcıların biri, somut olmayan kültürel mirası doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalardan örneklerle nitelendirmiştir. Bu konuda K-3: “Somut olmayan kültürel miras, bir toplum için veya toplumlar için önem ve anlam yüklenen her şey olabilir. Türk kahvesi gibi...” ifadesiyle halk mutfağına dikkati çekmiştir. Öte yandan katılımcılardan biri somut olmayan kültürel mirası duyu organlarıyla algılanamayan öğeler olarak tanımlamıştır. Bu konudaki görüşünü K-13 şu şekilde belirtmiştir: “Somut kültürel miras görülebilirlerken somut olmayan kültürel miras görülemeyendir.” Katılımcılardan biri ise somut olmayan kültürel mirası taşınmaz kültür varlıkları olarak nitelendirmiştir. Bu konuda K-10'un düşüncesi şu şekildedir: “...Somut olmayan kültürel miras, taşınmaz eserlerdir. Lakin bu değerler insanların yaşantılarından ortaya çıkan değerlerdir.”

Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras Öğelerinin Ayrımına İlişkin Görüşler: Katılımcıların somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinin ayrımına ilişkin görüşleri Tablo 10'da açıklanmıştır:

Tablo 10

Katılımcıların Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras Öğelerinin Ayrımına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Duyu organları ile algılanabilir olması	9	36
Somut ve somut olmayan öğeler içermesi	8	32
Orijinalliğini koruma durumu	3	12
Toplumsal anlam taşıması	2	8
Yaşantısal olması	2	8
Beceri odaklı olması	1	4
Toplam	25	100

Tablo 10'a göre katılımcıların 9'unun somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinin ayrımına ilişkin, duyu organlarıyla algılanabilir olmasına, 8'inin somut ve somut olmayan öğeler içermesine ve 3'ünün orijinalliğini koruma durumuna dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların 2'si bahsi geçen ayrımına ilişkin toplumsal anlam taşımasına, 2'si yaşantısal olmasına ve 1'i beceri odaklı olmasına dikkat çekmişlerdir.

Katılımcıların dokuzu, somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinin ayırımına ilişkin, duyu organları ile algılanabilir olması ölçütüne dikkat çekmişlerdir. Bu konuda K-9'un görüşü şu şekildedir: “Çok keskin ayrımı olan bir konu olmasa da daha çok fiziki olarak gözle görülebilir, dokunulabilir vb. olup olmamaları benim için ayırt edici bir noktadır. Örneğin; tarihi bir kale ya da eski dönemden kalan tarihi bir kılıç benim için somut bir kültürel miras iken, el öpme geleneği, büyüklere saygı, Karagöz Hacivat, yerel türküler gibi daha çok gelenek ve göreneklerimiz ile yoğrulmuş olaylar somut olmayan kültürel mirastır.”

Katılımcıların sekizi, kültürel miras öğelerinin ayırımına ilişkin, içerisinde somut ve somut olmayan öğeler barındırması özelliğine dikkat çekmişlerdir. Bu konuda K-7'nin görüşü şöyledir: “Somut kültürel miras, daha çok obje ve yapılardan ibaret iken somut olmayan kültürel miras kavramı daha geniş, obje odaklı olmayan ve kültüre ait her şeyi kapsayan bir kavramdır.”

Katılımcıların üçü, herhangi bir kültür ögesinin orijinalliğini koruma durumuna göre somut ve somut olmayan kültürel miras ögesi olarak ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu K-14 “Geçmişten günümüze aktarılırken orijinal özelliklerinin korunup korunmadığına bakarak somut ve somut olmayan kültürel miras ögesi olarak ayırırım.” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların üçü, somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinin ayırımına ilişkin, toplumsal anlam taşınması özelliğine dikkat çekmişlerdir. Bu konuda K-3'ün görüşü şöyledir: “...Somut kültürel miras bütün toplumları ilgilendirebilir, somut olmayan kültürel miras ise tek bir topluma özgü olabilir.” Öte yandan katılımcılar (%8), somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinin yaşantısal olması özelliğine de dikkat çekmişlerdir. Bu konudaki görüşünü K-8, “Tecrübelerime göre ayırırım.” diyerek ifade etmiştir.

Katılımcıların biri, somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinin ayırımına ilişkin beceri odaklı olmasına göre ayırım yaptığını belirtmiştir. Bu konuda K-2'nin görüşü şöyledir: “Somut ve somut olmayan kültürel miras unsurlarını ayırt ederken beceri gerektirip gerektirmediğine dikkat ederim.

Kültürel Miras Okuryazarlığının Tanımına İlişkin Görüşler: Katılımcıların kültürel miras okuryazarlığının tanımına ilişkin görüşleri Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11

Katılımcıların Kültürel Miras Okuryazarlığının Tanımına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Farkındalık sahibi olma becerisi	22	95.66
Kültürel miras koruma çalışmaları	1	4.34
Toplam	23	100

Tablo 11'e göre katılımcıların 22'sinin kültürel miras okuryazarlığı denildiğinde, farkındalık sahibi olma becerisini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 1 katılımcının ise kültürel mirasın korunmasına yönelik yapılan çalışmaları ifade ettiği anlaşılmaktadır.

Katılımcılar yirmi ikisi, kültürel miras okuryazarlığını farkındalık sahibi olma becerisi olarak tanımlamıştır. Bu konuda K-4'ün görüşü şu şekildedir: “Toplumun her ferdinin, içinde yaşadığı toplumun kültürünün maddi ve manevi yönlerini bilerek sahiplenmesi, içselleştirmesi ve bunu bilinçli olarak bir sonraki kuşağa aktaracak donanımına sahip olmasını sağlayan sürecin genel adıdır.” Bir başka katılımcı K-11 ise “Önceki kuşaklardan bize kalan somut ve somut olmayan kültürel miras öğeleri hakkında bilgilenmek, onları korumak ve gelecek nesillere

aktarmak için gerekli bilgileri edinmek ve öğrendiğimiz bilgileri hayata geçirmektir.” diyerek bu konuya ilişkin düşüncesini belirtmiştir.

Katılımcılardan biri ise kültürel miras okuryazarlığını miras öğelerini korumaya yönelik yapılan çalışmalar olarak nitelendirmiştir. Bu konuda K-7'nin görüşü şöyledir: “...*Kültürel mirası korumaya yönelik çalışmaları ifade eder.*”

Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrenciye Sağladığı Faydalara İlişkin Görüşler: Katılımcıların kültürel miras okuryazarlığının öğrenciye sağladığı faydalara ilişkin görüşleri Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12

Katılımcıların Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrenciye Sağladığı Faydalara İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Kültürel mirasa ilişkin farkındalığa olanak sağlaması	11	45.84
Kökleri anlamaya olanak sağlaması	11	45.84
Beceri kazanımına olanak sağlaması	1	4.16
Toplumsallaşmaya olanak sağlaması	1	4.16
Toplam	24	100

Tablo 12’ye göre katılımcıların benzer oranlarda birtakım görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların 11’i kültürel miras okuryazarlığının öğrencilerde kültürel mirasa ilişkin farkındalık oluşumuna ve yine oranda köklerini anlayabilmelerine olanak sağlayabileceğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca katılımcıların 1’i kültürel miras okuryazarlığının öğrencilerin beceri kazanmalarına, 1’i ise toplumsallaşmalarına olanak sağlayacağını ifade etmiştir.

Katılımcıların on biri, kültürel miras okuryazarlığının, öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin farkındalık oluşumuna olanak sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda K-12’nin görüşü şu şekildedir: “*Kültürel mirasın sadece bugüne özgü, geçici olmadığını anlar ve bunu gelecek kuşaklara sağlıklı bir şekilde ulaştırmak için emek sarf eder.*” Bununla birlikte bir başka katılımcı K-21 “*Kendi kültürünü tanımalarının yanı sıra farklı ilgi alanları geliştirebilir. Örneğin; ebru sanatını incelerken bu dalda uzmanlaşabilir. Genel kültür ve tarih alanlarına olumlu yansımaları olur.*” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların on biri, kültürel miras okuryazarlığının, öğrencilerin köklerini anlayabilmelerine olanak sağlayabileceğini savunmuşlardır. Bu konuda K-4’ün görüşü şu şekildedir: “*Ulusal kimliğinin farkına varır, kültürel değerlerinin bilincinde olur ve gerektiği zaman ülkesini ve çevresini temsil edecek yeterli bilgiye sahip olmasını sağlar.*” Bir başka katılımcı K-13’ün bu konudaki görüşü ise şu şekildedir: “*Geçmişini tanımalarını, öğrenmesini, geleceğe daha güvenle bakmasını ve tarihini öğrenmesini sağlar.*”

Katılımcıların biri, kültürel miras okuryazarlığının, öğrencilerin beceri kazanmasına olanak sağlayabileceğini savunmuştur. Bu konuda K-6’nın görüşü şu şekildedir: “*Kendi kültürü ve başka kültürlerle ilgili doğru bilgiye erişim, bilgiyi edinmesi gereken kaynaklar hakkında güvenilirlik ve geçerlik değerlendirmelerini yapabilir duruma gelme, kültürler hakkında önyargı ve kalıp yargılardan uzaklaşarak kültürel uygulamalar içinde her türden uygulamayı, incelediği kültürün şartları içerisinde objektiflikten şaşmadan değerlendirme, çevresinde veya sosyal medya ortamında kültürel miraslar ile ilgili karşılaştığı bilgileri doğru kabul etmeden önce bilimsel araştırma ve inceleme yollarına başvurabilme yeterliklerini kazanmalarında fayda sağlayacağını düşünüyorum.*”

Katılımcılardan biri ise kültürel miras okuryazarlığının, öğrencilerin toplumsallaşmasına imkân sağlayacağını savunmuştur. Bu konuya ilişkin K-9'un görüşü şöyledir: “*Kültürel anlamda kendini geliştirebilme, geçmişin mirasından faydalanabilme durumuna katkı sağlayabilir. Ayrıca özellikle somut olmayan kültürel miras öğeleri bulunan ve parçası olunan toplumsal yaşantıya uyum sağlamamıza yardımcı olur.*”

3.2. Kültürel Miras Okuryazarlığının Boyutlarına İlişkin Görüşler

Katılımcıların kültürel miras okuryazarlığının boyutlarına (Keşfetme/Erişme, Analiz Etme/Değerlendirme, Oluşturma/Kullanma ve Bilgiyi Paylaşma) ilişkin görüşleri aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur:

Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrencilere Kazandırılması Sürecinde Keşfetme/Erişme Boyutunda Yapılabilecek Etkinliklere İlişkin Görüşler: Katılımcıların kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde keşfetme/erişme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin görüşler Tablo 13'te açıklanmıştır:

Tablo 13

Katılımcıların Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrencilere Kazandırılması Sürecinde Keşfetme/Erişme Boyutunda Yapılabilecek Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	17	44.74
Beceri kazandırılması	7	18.43
Dijital içeriklerin oluşturulması ve kullanılması	7	18.42
Materyallerin kullanılması	5	13.15
Ders ve kazanımın birbirini tamamlaması	2	5.26
Toplam	38	100

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 17'sinin kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde keşfetme/erişme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların 7'si beceri kazandırılmasını, 7'si dijital içeriklerin oluşturulmasını ve kullanılmasını ifade etmiştir. Katılımcıların 5'i çeşitli materyallerin kullanılmasını önermiştir. Son olarak katılımcıların 2'si ise uygun ders ve kazanımların kullanılmasını önermiştir.

Katılımcıların on yedisi, keşfetme/erişme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önermişlerdir. Bu konuda K-17'nin görüşü şöyledir: “*Ailesinin geçmişteki yaşam biçimini, geleneklerini, aile ve akraba ilişkilerini ve eğitim düzeyindeki geçmiş faaliyetlerini sorgulayarak işe başlar (Aile büyükleriyle bir araya gelerek, anılarını dinlemek ve o dönem koşullarını anlayabilmek.) Tarihi mekân ve eserleri tanır, müze ziyaretleri yapar. İmkanlar dahilinde şehir gezilerinde farklılıkları not alır.*” Bir öğretim yöntem ve tekniği olarak araştırma görevini öneren bir başka katılımcı K-19 “*Doğru yönlendirmelerle kültürel mirasla ilgili ödevlendirme yapılabilir.*” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların yedisi, keşfetme/erişme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin beceri kazandırılmasını önermişlerdir. Bu konuda araştırma ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasını öneren katılımcı K-1'in görüşü şu şekildedir: “*Öğrencilere bilgiyi direkt veriyoruz. Fakat bir iğne neden yapılmış? Bir mimari eser neden yapılmış? araştırma yaptırıyoruz. Maksat kazanım yetiştirmeyi geçmeli artık. Öğrenciler sadece kuruldukları yer ve bıraktıkları eseri değil, o eseri neden yaptıklarını özümsemeli, araştırmalı hatta eleştirmelidir.*”

Katılımcılar yedisi, keşfetme/erişme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin dijital içeriklerin oluşturulmasını ve kullanılmasını önermişlerdir. Katılımcı K-20, “*Bu alanla ilgili yeterliliği olan uzman kişilerce oluşturulmuş sayfalar ya da Youtube gibi dijital platformlarda bu konuyla ilgili yayınlar yapılabilir.*” ifadesiyle görüşünü desteklemiştir. Dijital içeriklere dikkat çeken bir başka katılımcı K-6’nın görüşü ise şu şekildedir: “*...İnternet sayfaları kurulabilir ve öğrencilerin işe vuruk biçimde bu internet sayfasına içerik hazırlamaları ve araştırma ruhunu kazanmaları sağlanabilir.*”

Katılımcıların beşi, keşfetme/erişme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin çeşitli materyallerin kullanılmasını önermiştir. Bu konuda arşivlerin ve broşürlerin kullanılmasını öneren K-3’ün görüşü şu şekildedir: “*Bir mirasın ne olduğunu açıklayan belgelere ulaşmak için arşivler açık hale getirebilir. Tarih öğretimi yapılabilir. Kültürel miras unsurlarının yer aldığı listeler okullarda yer alabilir. Broşürler yayınlanabilir.*”

Katılımcıların ikisi, keşfetme/erişme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin ders ve kazanımların birbirini tamamlamasının sağlanmasını önermiştir. Bu konuda K-10’ın görüşü şu şekildedir: “*Bizden sonra yaşamaya devam edecek yeni kuşaklar için bu konuda ulusal-uluslararası çalışmaların yapılması gerekir. Ülke olarak ilköğretim kademesinden başlayarak kültürel eserler uygun derslerde uygun kazanımlarla çocuklara hissettirilmelidir.*”

Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrencilere Kazandırılması Sürecinde Analiz Etme/Değerlendirme Boyutunda Yapılabilecek Etkinliklere İlişkin Görüşler: Katılımcıların kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde analiz etme/değerlendirme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 14

Katılımcıların Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrencilere Kazandırılması Sürecinde Analiz Etme/Değerlendirme Boyutunda Yapılabilecek Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	11	44
Kültürler arası karşılaştırmaların yapılması	5	20
Beceri kazandırılması	4	16
Eser incelemesinin yapılması	3	12
Değer eğitimi	1	4
Öğrencinin süreçte aktif olmasının sağlanması	1	4
Toplam	25	100

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 11’inin kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde analiz etme/değerlendirme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önerdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların 5’i kültürler arası karşılaştırmalı değerlendirmelerin yapılmasını, katılımcıların 4’ü ise beceri kazandırılmasını önermiştir. Bununla birlikte katılımcıların 3’ü eser incelemesi önerisinde bulunurken 1’i değer eğitimi ve 1’i de öğrencinin süreçte aktif rol almasının sağlanması önerilerinde bulunmuştur.

Katılımcıların on biri, analiz etme/değerlendirme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önermişlerdir. Bu konuda rol oynama, yaratıcı drama ve soru-cevap gibi yöntemleri öneren katılımcı K-21’in görüşü şu şekildedir: “*Rol oynama, drama vs. gibi yöntemlerle uygulamalı eğitim yaptırılabilir. Soru-cevap gibi yöntemlerle desteklenmelidir.*”

Katılımcıların beşi, analiz etme/değerlendirme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin kültürler arası karşılaştırmalı değerlendirmelerin yapılması önerisinde bulunmuşlardır. Bu konuda katılımcılardan K-6'nın görüşü şu şekildedir: *“Öğrencilerin karşılaştıkları farklı kültür tipolojilerini kendi kültürleri ile kıyaslamaları, farklılık ve benzerlik noktalarını bulmaları istenebilir. Sonrasında ise bütün insanların ortak kültürel miras unsurlarına yönlenebilir. Hemen her toplumda konuşma ve paylaşma oldukça önemlidir. Avcı-toplayıcı toplumlarda akşam toplantılarında o günün av maceralarının paylaşımı nihayetinde ateşin bulunuşuyla ateş başı sohbetlerine dönüşmüş, sanayi toplumunda iş sürecinde yaşananlar bir sofr-aşömine başı sohbetine dönüşmüştür. Teknoloji toplumunda ise bir kamera karşısında insanlar yaptıklarını ve yaşadıklarını aktarma, başka insanlarla paylaşma eğilimi içerisinde olmuşlardır. Her çağda bu aktarımın araç-gereç ve yöntemi değişse de temelinde ‘paylaşma’ hep ön planda kalmış ve nesiller boyu devam ederek kültürel mirasın devamlılığı sağlanmıştır. Öğrencilerin bu türden süreçleri yorumlamaları, toplumların çeşitli uygulamalarını, sanatlarını, kullandıkları araç gereçleri analiz ederek kültürel varlıklarına ilişkin değerlendirmelerde bulunmaları sağlanabilir.”*

Katılımcıların dördü, analiz etme/değerlendirme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin çeşitli becerilerin kazandırılmasını öneri olarak sunmuşlardır. Bu süreçte eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına dikkat çeken K-1'in görüşü şu şekildedir: *“Yukarıda bahsettiğim eleştiri kısmı analize girer diye düşünüyorum. Buna yaratıcı düşünme becerisi de eklenebilir. “O olmasaydı da bu olsaydı” gibi sorularla öğrencilere kalıp bilgi vermek yerine onları düşündürmeliyiz.”*

Katılımcıların üçü, analiz etme/değerlendirme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin eser incelemesinin yapılmasını önermişlerdir. Bu konuda K-11'in görüşü şu şekildedir: *“Pandemi sürecinde öğrenciler sanal müzelere yönlendirilebilir. Öğrencinin orada gördüğü eserleri yorumlaması, hangi dönemde ne için yapılmış olabileceğiyle ilgili fikir yürütmesi istenebilir.”*

Katılımcıların biri, analiz etme/değerlendirme boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin değer eğitiminin yapılması ve biri ise öğrencinin süreçte aktif rol almasının sağlanması önerisinde bulunmuştur. Değer eğitimi öneren katılımcı K-17'nin görüşü şu şekildedir: *“Çeşitli şehirlerdeki farklılıkları görebilmesi için sorular sorulması ve farklılıklara anlayışla yaklaşım renkliliği benimseyebilmesini sağlamak.”* Bununla birlikte öğrencinin süreçte aktif rol almasını öneren katılımcı K-4 *“Öğrencilerin sürece etkin katılımı sağlanmalıdır.”* ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrencilere Kazandırılması Sürecinde Oluşturma/Kullanma Boyutunda Yapılabilecek Etkinliklere İlişkin Görüşler: Katılımcıların kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde oluşturma/kullanma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin görüşler Tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 15

Katılımcıların Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrencilere Kazandırılması Sürecinde Oluşturma/Kullanma Boyutunda Yapılabilecek Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	18	75
Yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılması	2	8.34
Basılı ve dijital ortamlarda yayınların hazırlanması	1	4.17
Değer eğitiminin yapılması	1	4.17
Farklı disiplinler içerisinde kazandırılması	1	4.16
Süreç için gerekli imkanların sağlanması	1	4.16
Toplam	24	100

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 18'inin kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde oluşturma/kullanma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önerdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların 2'si yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasını önermişlerdir. Katılımcıların 1'i basılı ve dijital ortamlarda yayınların hazırlanmasına, 1'i değer eğitiminin yapılmasına, 1'i farklı disiplinler içerisinde kazandırılmasına ve 1'i süreç için gerekli imkanların sağlanmasına dikkat çekmiştir.

Katılımcıların on sekizi, oluşturma/kullanma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önermişlerdir. Bu konuya ilişkin K-4'ün görüşü şu şekildedir: *"Toplum bir laboratuvar gibi görülerek, öğrencilerin ilgili çalışmaları ve gözlem yapabilecekleri imkanlar sağlanmalıdır. Özellikle Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenme ortamı sadece sınıflar olmamalıdır."* Öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımına değinen bir başka katılımcı K-17'nin görüşü ise şöyledir: *"Yaşadığımız ilin kıyafetleri ders konusunun işlenişi sırasında sınıfta tanıtılabilir ve birkaç öğrenci üzerinde gösterilebilir. Yemeklerle ilgili olarak her öğrencinin o yöreye ait bir ürününü sınıfta tanıtması istenebilir. Fotoğraflar yardımıyla ilin turistik alanları anlatılabilir. Halk oyunlarıyla ilgili sınıfta kısa bir gösteri yapılabilir."*

Katılımcıların ikisi, oluşturma/kullanma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasını önermiştir. Bu konuda K-11'in görüşü şu şekildedir: *"Sanal müzede veya çevresinde gördüğü, ilgisini çeken bir eseri evdeki imkanlarla, kil ya da oyun hamuruyla oluşturmaya istenebilir. Ayrıca "Bunu günlük hayatında hangi alanlarda kullanabilirsin?" diye sorular sorularak o ürünün ne için kullanıldığıyla ilgili fikir yürütmesi istenebilir."*

Katılımcıların biri, oluşturma/kullanma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin basılı ve dijital ortamlarda yayınların hazırlanmasını önermişlerdir. Bu konuda çeşitli basılı ve dijital ortam materyallerine değinen K-6'nın görüşü şöyledir: *"Öğrencilerin yaş grupları dikkate alınarak lise ve üzeri düzeydeki öğrencilere makale hazırlamaya ve bir eser ortaya koymaya yönelik çalışmalar yaptırılabilir. Öte yandan daha küçük yaş gruplarında ise portfolyo çalışmaları, "Haftalık Kültür Geçidi" adında bir pano hazırlama, kültürel mirası, toplumları, somut ve somut olmayan kültürel mirası konu edinen bir gazete, dergi çıkarılması hatta teknoloji toplumunun getirilerinden olan çeşitli platformlarda kültürel kanallar açarak buraya video içerik üretilmesi, belki o kanalda farklı kültürlerin tiyatro oyunlarının sergilenmesi gibi pek çok çalışma yapılabilir."*

Katılımcıların biri, oluşturma/kullanma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin değer eğitimi önermiştir. Saygı ve duyarlılık değerlerine dikkat çeken K-9'un bu konudaki görüşü şöyledir: *"Kültürel miras öğeleri her ne kadar topluma mal olmuş, genelde anonim yapılar olsa da bunlar içerisinde etik kurallar gerektiren ve yapan ya da üreten kişiye saygı duyulması"*

yanında adeta hakkının teslim edilmesi gereken miras öğeleri de vardır. Bu tarz öğeleri kullanırken bunların geçmişten bize kaldığını ve geleceğe daha sağlam ulaşabilmeleri için iyi bir şekilde koruyabilmemiz gerektiğini unutmamak gerekir. Çünkü kültürel miras öğeleri sadece belli bir topluma ait değil aynı zamanda tüm dünya mirasına katkı sağlayan öğelerdir.”

Katılımcıların biri, oluşturma/kullanma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin farklı disiplinler içerisinde kazandırılması ve biri de süreç için gerekli imkanların sağlanması önerisinde bulunmuştur. Farklı disiplinler içerisinde kazandırılması önerisinde bulunan K-10: “Kültürel mirasın oluşturma/kullanma basamağı daha çok bazı derslerde yapılabilir. Örnek; resim, sanat tarihi, edebiyat vb.” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Oluşturma/kullanma boyutunda kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması için gerekli olan imkanların sağlanması görüşünü savunan K-18’in görüşü ise şu şekildedir: “Öğrencilere kültürel miras ürünlerinin kullanılması için daha fazla alan yaratılmalı ve öğrenciler için fırsatlar sağlanmalıdır.”

Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrencilere Kazandırılması Sürecinde Bilgiyi Paylaşma Boyutunda Yapılabilecek Etkinliklere İlişkin Görüşler: Katılımcıların kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde bilgiyi paylaşma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin görüşler Tablo 16’da açıklanmıştır:

Tablo 16

Katılımcıların Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrencilere Kazandırılması Sürecinde Bilgiyi Paylaşma Boyutunda Yapılabilecek Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	12	63.16
Dijital ortamların kullanılması	4	21.06
Beceri kazandırılması	1	5.26
Edebi ürünlerin kullanılması	1	5.26
Etik kavramının kazandırılması	1	5.26
Toplam	19	100

Tablo 16 incelendiğinde katılımcıların 12’sinin kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde bilgiyi paylaşma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını, 4’ünün ise dijital ortamların bilgi paylaşımı amacıyla kullanılmasını önerdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların 1’inin beceri kazandırılması (analiz etme ve değerlendirme becerisi), 1’inin edebi ürünlerin kullanılması ve 1’inin etik kavramının kazandırılması önerilerinde bulunduğu dikkati çekmektedir.

Katılımcıların on ikisi, bilgiyi paylaşma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önermişlerdir. Bu durumu K-19 şu şekilde ifade etmiştir: “Verilen araştırma görevi ile ilgili sunumlar yaptırılabilir. Tartışma grupları oluşturarak grup içi ve gruplar arası etkileşimle tartışma yaptırılabilir.”

Katılımcıların dördü, bilgiyi paylaşma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin dijital ortamların bilgi paylaşımı amacıyla kullanılmasını önermiştir. Bu durumu K-12; “Sosyal medya gibi platformlarda bilgi paylaşımı yapılabilir, eTwinning gibi projelerde öğrencilere bilgi verilip diğer illerdeki arkadaşlarıyla paylaşımlar yaptırılabilir.” sözleriyle ifade etmiştir. Dijital ortamların kültürel miras okuryazarlığını kazandırılmasını öneren bir başka katılımcı K-16 ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Web sitesi tasarlanıp kültürel miras tanıtılabilir.”

Katılımcıların biri, bilgiyi paylaşma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin analiz etme ve değerlendirme becerisinin kazandırılması, biri ise edebi ürünlerin kullanılması önerilerini sunmuştur. Analiz etme ve değerlendirme becerisinin kazandırılması önerisinde bulunan katılımcı K-10'un görüşü şu şekildedir: *“Düzenlenen gezilerde konuya hâkim kişilerce tanımı yapılan eser ya da değerlerin çocuklar tarafından değerlendirilmesi istenmeli ve bu değerlendirmeler rapor haline getirilmeli. Önceki ve sonraki gezi-gözlem raporlarının ortak bir değerlendirmesi yapılmalı. Hatta bu çalışmalara üniversiteler, valilik, kaymakamlık, belediyeler vb. taraflar da dahil edilmelidir ki çalışma ulusal boyutta bir sonuca ulaşsın.”* Edebi ürünlerin kullanılmasını öneren katılımcı K-17'nin görüşü ise şu şekildedir: *“Şiirler yazılabilir, yaşadığı yeri bir yazıyla değerlendirmesi sağlanabilir ya da geçmişe mektup yazarak nelerin hayatımızda olmadığı ve çok özlemediği belirtilebilir.”*

Katılımcıların biri, kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde bilgiyi paylaşma boyutunda yapılabilecek etkinliklere ilişkin, etik kavramının öğrencilere kazandırılması önerisinde bulunmuştur. Bu konuda K-6'nın görüşü şöyledir: *“Bilgi paylaşma boyutu öğrenciye kazandırılırken öncelik verilmesi gereken konu "etik/ahlak" konusudur. Öğrencilere ulaştıkları bilgileri, edindikleri kaynakları muhakkak eserlerinde belirtmeleri ve sahipli eserlerden almış oldukları bilgileri kendilerininmiş gibi ortaya koymanın bir suç olduğu, suçun da ötesinde insan emeğine saygısızlık olduğu öğretilmelidir. Sonrasında bilgiyi paylaşırken anlaşılır şekilde, konuyla alakalı bilgileri kullanıldığı ve edinmiş oldukları bilgileri insanlarla paylaşmaktan çekinmemeleri sağlanmalıdır.”*

3.3. Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrencilere Kazandırılması Sürecinde Karşılaşılabilecek Olası Sorunlara İlişkin Görüşler

Katılımcıların kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunlara ilişkin görüşler Tablo 17'de sunulmuştur:

Tablo 17

Katılımcıların Kültürel Miras Okuryazarlığının Öğrencilere Kazandırılması Sürecinde Karşılaşılabilecek Olası Sorunlara İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
İlgi ve motivasyon eksikliği	9	24.32
Maddi ve manevi farklılıklar/zorluklar	7	18.91
Ders saatinin kısıtlı olması	5	13.52
İlgili kaynaklara erişim kısıtlılığı	4	10.82
Zaman ve kronolojiyi algılama sorunu	4	10.82
Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılamaması	3	8.11
Kavram yanlışlarının oluşması	2	5.40
Araştırma izni problemleri	1	2.70
COVID-19 salgın sürecinin getirdiği olumsuzluklar	1	2.70
Öğretmenlerin bilgi eksikliği	1	2.70
Toplam	37	100

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların 9'unun kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde ilgi ve motivasyon eksikliği sorunu ile karşılaşabileceklerini savundukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların 7'si maddi ve manevi farklılıklar ya da zorluklarla karşılaşabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların 5'i ise ders saatinin kısıtlı olmasını ifade etmiştir. Katılımcıların 4'ü ilgili kaynaklara erişim kısıtlılığının yaşanmasına ve yine aynı oranda zaman ve kronolojiyi algılama sorununa değinmiştir. Katılımcıların 3'ü öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılamamasından kaynaklanan sorunlarla

karşılaşılabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların 2'si ise kavram yanlışlarının oluşabileceğini belirtmiştir. Buna ek olarak katılımcıların 1'i araştırma izini problemlerini, 1'i COVID-19 salgın sürecinin getirdiği zorlukları ve 1'i de öğretmenlerin bilgi eksikliğini dile getirmiştir.

Katılımcıların dokuzu, kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması sürecinde öğrencilerin ilgi ve motivasyon eksikliği ile karşı karşıya kalılabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda K-9'un görüşü şu şekildedir: *“Öğrencinin konuya ilgisiz olması, konuyu zaten biliyorum, bunlar basit ve gündelik hayatımdan bildiğim şeyler algısı ile dinlememesi vb. sorunlar olabilir.”* Öğrencilerin ilgi ve motivasyon eksikliğini belirten bir başka katılımcı K-19 ise bu görüşünü şöyle belirtmektedir: *“Günümüz gençliğine göre kültürel mirasa sahip çıkma ve koruma gibi değerler pek önemsizdir. Buna bağlı olarak öğrencilerde kazanıma karşı isteksizlik ve dirençler görülebilir.”*

Katılımcıların yedisi, kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması sürecinde maddi ve manevi farklılıkların ya da zorlukların sorun oluşturabileceğini savunmuştur. Bu konuda K-12'nin görüşü şu şekildedir: *“Öğrencilerin uygulama yapma imkanları eşit olmayabilir, her öğrenci eşit şartlarda olmadığından müze ziyareti ve gezi gibi etkinliklere katılım aynı oranda olmayabilir.”*

Katılımcıların beşi, kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması sürecinde ders saatinin kısıtlı olmasının karşılaşılabilecek olası sorunlar arasında olduğunu belirtmiştir. Bu konuda K-14'ün görüşü şu şekildedir: *“Zaman yetersizliği. Maddi olanakların yetersiz olması. Öğrencilerin isteksizlikleri gibi sorunlarla karşılaşılabilir.”*

Katılımcıların dördü, kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması sürecinde, ilgili kaynaklara erişim kısıtlılığı, dördü ise zaman ve kronolojiyi algılayamama gibi sorunlarla karşılaşılabileceğini belirtmiştir. Bu konudaki görüşünü K-13 şu ifadeleriyle dile getirmiştir: *“...Kaynak bulmada yaşanan zorluklar...”* İlgili kaynaklara erişim kısıtlılığını ele alan katılımcı K-3'ün görüşü ise şu şekildedir: *“...Kültürel miras ürünü ile ilgili yeterli bilgiye veya belgeye ulaşamaması.”* Kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması sürecinde, zaman ve kronolojiyi algılayamama sorununa değinen katılımcı K-11'in görüşü şu şekildedir: *“...Normal süreçte özellikle 5. sınıf öğrencileri bu eserleri kronolojik olarak ne zaman ve nasıl yapıldığını anlamlandıramayabilir.”*

Katılımcıların üçü, süreçte öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılamamasına değinmişlerdir. Bu konuda K-15'in görüşü şu şekildedir: *“Kültürel miras unsurlarının tanıtımı yaparak yaşayarak öğrenme veya izleme yolu ile olursa kalıcılık sağlanır. Sözlü ifadeler uygulama kadar başarılı olmayacaktır.”* Bununla birlikte katılımcıların ikisi, kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması sürecinde kavram yanlışlarına karşılaşılabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda K-1'in görüşü şu şekildedir: *“Kültür çeşitlerinin özümsemesi ve ayrımı. Somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerini ayırt etmekte zorlanabilirler.”*

Katılımcıların biri, kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması sürecinde, araştırma izini problemlerini, biri öğretmenlerin bilgi eksikliğini ve biri de salgın sürecinin getirdiği zorlukları karşılaşılabilecek sorunlar olarak belirtmişlerdir. Araştırma izni problemine değinen katılımcı K-3 bu görüşünü, *“...Yetkili kurumların söz konusu miras ürünü üzerine araştırma izni vermemesi.”* ifadeleriyle açıklamıştır. Ülkenin içerisinde bulunduğu COVID-19 salgın sürecinin getirdiği zorluklara değinen K-11 düşüncesini, *“Salgın sürecinde olduğumuz için öğrenciler müze, festival, tören vb. yerlere götürülemez.”* ifadesiyle açıklamıştır. Son olarak öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlara değinen katılımcı K-6'nın görüşü ise şöyledir: *“...Elbette ki öğretmenin bilgi birikimi eksikliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk eksiklikleriyle kültürel miras okuryazarlığı eğitimi amacına ulaşamayabilir.”*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültürün somut ve somut olmayan öğeleri, ait olunan ya da ait hissedilen toplum için anlamlı kılındığı ve korunduğu sürece varlığını sürdürebilmektedir. Herhangi bir kültürel miras ögesinin “miras” niteliğini kaybetmemesi ve nesilden nesile aktarımının sistematik olarak devam edebilmesi temelde öğrencilerin kendi kültürel mirasları hakkında farkındalık kazanabilmelerine bağlıdır. Öğrencilerin kültürel miras konusunda farkındalık kazanmaları ise bu farkındalığı beceri haline getirmeleriyle olanaklı hale gelebilir. Bu bağlamda kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Ancak öğretmenlerin öğrencilere beceri kazandıracakları konularla ilgili bilgi birikimleri ve farkındalıkları ise önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda paragraflar halinde açıklanmıştır:

Bulgular, katılımcıların kültürel mirası, geçmişten günümüze kalan ve korunması gerekli olan öğeler ile insani birikimlerin sonuçları olarak tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum katılımcıların kültürel mirasın tanımına ilişkin farkındalıklarının bulunduğu bir göstergesi olabilir. Sözü edilen bulgu ile benzer bir sonuca ulaşan Yaşarsoy vd. (2021), Kastamonu Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan Turizm Fakültesi öğrencilerinin Kastamonu’ya ilişkin kültürel miras farkındalıklarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, katılımcıların kültürel miras farkındalıklarının genel anlamda yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkındalığın katılımcıların cinsiyetlerine ve okudukları bölümlere göre farklılık göstermediği fakat yaş gruplarına göre farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Öztemiz ise (2020b) üniversite öğrencilerinin kültürel miras okuryazarlığına ilişkin durumlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin çoğunun kültürel miras okuryazarlığı becerilerine sahibi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu sonuçların öğrencilerin becerilerinin kültürel mirasa ilişkin bilgi ihtiyacını tanıma ve bu bilgilerini paylaşma noktasında hâkim olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde katılımcıların kültürel miras öğeleri içerisinde değerlendirilen somut kültürel mirası, geçmişten kalan kalıntılar ve somut olmayan kültürel miras temsilleri olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların somut kültürel mirasın tanımına yönelik somut olmayan kültürel miras öğeleriyle ilgili örneklendirme yaptıkları göze çarpmaktadır. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut ve somut olmayan kültürel mirasın ayırımına ilişkin kavram yanlışlarının bulunduğu bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ancak Metin Basat (2013) araştırmasında somut kültürel mirasın insanlardan ve çevresinde gelişen uygulamalardan, Somut Olmayan Kültürel Miras’ın (SOKÜM) ise kendine yaşam alanı sunan somut bağlamlardan ayrı düşünülmesinin mümkün olamayacağını ileri sürmüştür. Benzer bir sonuca ulaşan Aydoğdu Atasoy (2019) ise, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı’nda görev yapan personellerin somut olmayan kültürel mirasa yönelik görüşlerini saptamayı amaçladığı araştırmada, katılımcıların somut olmayan kültürel miras terimini tam anlamıyla kavrayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Buna göre somut olmayan kültürel miras teriminin tanımıyla ilgili farkındalığın sınırlı kaldığı yorumu yapılabilir.

Bulgulardan katılımcıların somut olmayan kültürel mirası, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler ile sözlü gelenek ve anlatımlar olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum katılımcıların birçoğunun somut olmayan kültürel mirasın tanımına ilişkin farkındalığının bulunduğu bir göstergesi olarak değerlendirilse de bazı katılımcıların somut olmayan kültürel mirası “taşınmaz kültür varlığı” olarak nitelendirmiş olması kavram yanlışlığı olarak nitelendirilebilir. Araştırmanın bu bulgusuyla benzer sonuca ulaşan Akhan (2014), sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlere SOKÜM öğretimine ilişkin örnekler sunmayı ve bu konudaki öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırması neticesinde öğretmenlerin SOKÜM’ü açıklayabildiklerini tespit etmiştir. Özlek (2019) ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında,

öğretmenlerin somut olmayan kültürel miras terimini ve öğelerini tanımlayabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca katılımcılar somut olmayan kültürel mirası, insan topluluklarının bir arada yaşaması neticesinde oluşturdukları kültürel öğelerin her biri olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda katılımcıların somut olmayan kültürel mirasa ve kategorilerine ilişkin farkındalıklarının bulunduğu söylenebilir.

Bulgulardan katılımcıların somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinin ayrımını yaparken, öğelerin duyu organlarıyla algılanabilir olmasına ve somut ile somut olmayan öğeler içermesine dikkat çektikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar kültürel miras okuryazarlığını farkındalık sahibi olma becerisi olarak tanımlamışlardır. Zira Sağ & Ünal (2019) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin farkındalıkların sınırlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan kültürel miras okuryazarlığının öğrencilerde kültürel mirasla ilgili farkındalık oluşumunu sağlama ve köklerini anlayabilmelerine imkân verme gibi faydalarının bulunduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle katılımcıların kültürel miras okuryazarlığının işlevlerine ilişkin farkındalık sahibi oldukları yorumunu yapmak mümkündür.

Bulgulardan katılımcıların kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde keşfetme/erişme, analiz etme/değerlendirme, oluşturma/kullanma ve bilgiyi paylaşma boyutlarında yapılabilecek etkinliklere ilişkin, süreçte öğretim yöntem ve tekniklerinin (gezi-gözlem, rol oynama, soru-cevap vb.) kullanılmasını önerdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kültürel miras okuryazarlığına ait boyutların kazandırılması süreçlerinin tamamında öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasını önermeleri, derslerin işlenişinin temelinde öğretim yöntem ve tekniklerinin yapı taşı durumunda olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Çığır Dikyol & Pamuk (2017), öğretmen adaylarına kültürel miras eğitimi yoluyla müze ve tarihsel mekanları aktif öğrenme ortamlarına aktarabilmelerine ilişkin bilgi, beceri ve değer kazandırmayı ve farkındalıklarını artırmayı amaçladıkları bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin arttığı ve kültürel/tarihsel miras alanlarının eğitim-öğretimde aktif olarak kullanılabileceğini deneyimle fırsatı yakaladıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin bireysel olarak süreç içerisinde aktif olabildikleri öğrenme yollarının kültürel miras okuryazarlığı kazandırmada olumlu etkisinin olabileceği söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde ilgi ve motivasyon eksikliği, maddi ve manevi farklılıkların ya da zorlukların yaşanmasının katılımcılar tarafından karşılaşılabilecek olası sorunlar olarak belirtildiği görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar ilgili okuryazarlığın kazandırılması sürecinde ders saatleri ve kaynak erişimi kısıtlılığının yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların öğrencilere kültürel miras okuryazarlığının kazandırılması sürecinde çoğunlukla ilgi ve motivasyon eksikliği, bazı maddi ve manevi farklılıklar/zorluklar, ders saati ve kaynak erişimi sorunlarına değinmiş olmalarının bu problemlerin her ders ve konunun kazandırılması sürecinde karşılaşılabilecek muhtemel sorunlar arasında yer almasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler yapılabilir:

- Kültürel miras okuryazarlığı konusunda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olmasından ötürü ilgili okuryazarlık türüne yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Yapılacak olan mevcut durum tespitine yönelik araştırma sonuçları doğrultusunda ihtiyacı karşılamaya yönelik uygulamalı araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığı konusunda mevcut bilgilerini zenginleştirecek ve derinlemesine bilgi edinebilecekleri teorik ve uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

- Okul ile Kültür ve Turizm Bakanlığı, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları gibi kurumların ortaklaşa sürdürebilecekleri, ülkemizin kültürel miras zenginliklerini kapsayan ve öğrencilere kültürel miras okuryazarlığını kazandırmaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E. (2014). Teaching intangible cultural heritage in the social studies courses, *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 722-736. <https://doi.org/10.15345/iojes.2014.03.017>
- Avcı, M., & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(1), 104-124. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.58630>
- Aydoğdu Atasoy, Ö. (2019). Kültür ve Turizm Bakanlığı personelinin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin değerlendirmeleri üzerine bir çalışma. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 25(100), 1091-1105. <https://doi.org/10.22559/folklor.1023>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batmaz, O., & Yurtbakan, E. (2023). İlkokul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.37217/tebd.1115153>
- Choquette, M. E. (2009, 23-27 August). *Building the body of cultural heritage literacy within LIS curricula: Challenges and opportunities in an evolving global knowledge economy*. In: 75th IFLA World Library and Information Congress, Milan, Italy.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. S.B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çığır Dikyol, D., & Pamuk, İ. (2017). Kültürel ve tarihsel mirasın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına katkıları: "Derslerde anlatılanlar gerçekmiş." *Kesit Akademi Dergisi*, 3(8), 123-142.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Erbaş, H. (1992), Sosyolojide fenomenoloji. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Araştırma Dergisi*, 14, 159-166.
- Gök, T. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Kültürel Miras Farkındalığını Değerlendirmede Önem-Performans Analizinin (ÖPA) Kullanımı. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2),325-341. <https://doi.org/10.37847/tdtd.838415>
- Gümüş, N., & Adanalı, R. (2011). Buca'da (İzmir) tarihi ve kültürel mirasa yönelik ortaöğretim öğrencilerinin tutum ve davranışları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 87-102.

- Hashimoto, K., & Sook Lee, J. (2011). Heritage-language literacy practices: A case study of three Japanese American families. *Bilingual Research Journal*, 34, 161-184.
- Johnson, A. P. (2019). *A short guide to action research*. Y. Uzuner & M. Özten Anay (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. S.B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kesler Rumsey, S. (2009). Heritage literacy: Adoption, adaptation, and alienation of multimodal literacy tools. *College Composition and Communication*, 60(3), 573-586.
- Kesler Rumsey, S. (2010). Faith in action: Heritage literacy as a synchronisation of belief, word and deed. *Literacy*, 44(3), 137-143.
- Kızık, M. M., Dünder, R., & Kurt, F. (2022). Somut olmayan kültürel miras öğemiz meddahlık ve 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri. *VAKANÜVİS- Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 7, 1731-1751. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.1112233>
- Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383-392.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Sherman, R. R. ve Webber, R. B. (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* içinde (ss.140-160). Psychology Press.
- McKercher, B., & Du Cros, H. (2003). Testing a cultural tourism typology. *International Journal of Tourism Research*, 5(1), 45-58.
- Metin Basat, E. (2013). Somut ve somut olmayan kültürel mirası birlikte koruyabilmek. *Milli Folklor Dergisi*, 25(100), 61-71.
- Özlek, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Öztemiz, S. (2020a). Cultural heritage literacy: A survey of academics from humanities and social sciences. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(3), 818-831. <https://doi.org/10.1177/09610006198725>
- Öztemiz, S. (2020b). Bilgi ve belge yönetimi öğrencilerinin kültürel miras okuryazarlığı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 21(1), 65-87. <https://doi.org/10.15612/BD.2020.785>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. M. Bütün & S.B. Demir (Çev. Ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Sağ, Ç., & Ünal, F. (2019). Öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1550-1560. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-519901>
- Tanrıoğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- UNESCO Türkiye Milli Komisyonu (2023a). *UNESCO Dünya Mirası Listesi*. [<https://tinyurl.com/2s3anmdb>], Erişim tarihi: 03.11.2023.

- UNESCO Türkiye Milli Komisyonu (2023b). *UNESCO İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsili Listesi*. [https://tinyurl.com/pc6msupd], Erişim tarihi: 03.11.2023.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. https://doi.org/10.21733/ibad.871703
- Yaşarsoy, E., Koç, D. E., & Ulema, Ş. (2021). Kültürel miras farkındalığı: Kastamonu Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1299-1318. https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.767
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Zor, A. (2014). Kültürel okuryazarlık açısından görsel sanatlar dersinin önemi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 1-13. https://doi.org/10.7816/ulakbilge-02-04-01

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The transfer of all tangible or intangible cultural heritage elements to future generations is subject to their protection. The individual first begins to learn the characteristics of her own culture in the family in which she is born, and this learning continues during school. One of the courses where cultural heritage is taught in formal education is the social studies course. The fact that the concept of cultural heritage also has an important place in the curriculum of the social studies course, both in learning areas and in achievements at different grade levels, the inclusion of the concept of cultural heritage reveals the importance of teaching cultural heritage in the social studies course (MEB, 2018). On the other hand, the teacher of the course has a great responsibility in the process of students learning about cultural heritage and its types in the social studies course. Because the teacher's proficiency level, awareness and knowledge on the subject in question are important in the process of imparting cultural heritage literacy to the student. In this context, it can be said that the more equipped the teacher of the course is regarding cultural heritage literacy, the more efficient the transfer of the skill to the student will be.

The relevant literature mostly includes research on heritage literacy, cultural literacy, cultural heritage teaching, the place of the concept of cultural heritage in the social studies course curriculum, attitudes towards cultural heritage, and teacher and student opinions. However, it is noteworthy that there are some limitations in research on cultural heritage literacy. On the other hand, no research has been found in which the concept of cultural heritage is integrated with teachers at the literacy level in social studies lessons. In this context, in the process of teaching cultural heritage literacy to students in the social studies course, revealing what can be done regarding the dimensions that constitute the skill from the perspective of the teachers of the course, the possible problems that may be encountered, and whether this type of literacy will provide any benefit to the student will be important in terms of the function of cultural heritage literacy, which is a new type of skill.

In this study; It is aimed to determine the opinions of social studies teachers regarding cultural heritage literacy. The research sought answers to the following questions:

- What is the understanding of social studies teachers about the basic concepts of cultural heritage literacy?
- What are the opinions of social studies teachers regarding the dimensions of cultural heritage literacy?

- What are the opinions of social studies teachers regarding the possible problems that may be encountered in the process of teaching cultural heritage literacy?

Method

In the qualitative research method, the phenomenon can be events, situation, experience or concept (Tanrıöğen, 2014). Within the scope of this research, phenomenology was preferred because it is a method based on describing any phenomenon, in other words, what is directly given. The study group of the research consists of a total of 22 social studies teachers working in public and private institutions in various provinces of Turkey. A structured interview form was used as a data collection tool and the research data was analyzed using content analysis.

Results and Discussion

The findings reveal that the participants define cultural heritage as elements that have survived from the past and need to be protected and the results of human accumulation. This may be an indication that the participants are aware of the definition of cultural heritage. It is understood that the participants define tangible cultural heritage, which is considered among the cultural heritage elements, as remnants from the past and intangible cultural heritage representations. It is also noticeable that the participants gave examples of intangible cultural heritage elements towards the definition of tangible cultural heritage. This situation can be interpreted as an indication that social studies teachers have misconceptions regarding the distinction between tangible and intangible cultural heritage. However, Metin Basat (2013) argued in his research that it is not possible to consider tangible cultural heritage separately from people and the practices that develop around them, and intangible cultural heritage from the concrete contexts that provide a living space for it.

It is understood from the findings that the participants define intangible cultural heritage as social practices, rituals and festivals, and oral traditions and expressions. Although this situation is considered as an indication that most of the participants are aware of the definition of intangible cultural heritage, the fact that some participants described intangible cultural heritage as "immovable cultural asset" can be described as a misconception.

From the findings, it has been determined that, when distinguishing between tangible and intangible cultural heritage items, participants pay attention to the fact that the items are perceptible with the senses and that they contain tangible and intangible elements. However, participants defined cultural heritage literacy as the ability to be aware. On the other hand, it was determined that they stated that cultural heritage literacy has benefits such as raising students' awareness about cultural heritage and allowing them to understand its roots.

It is understood from the findings that the participants suggested the use of teaching methods and techniques in the process of gaining cultural heritage literacy to students regarding the activities that can be done in the dimensions of discovery/access, analysis/evaluation, creation/use and sharing of information. It can be said that the majority of the participants recommend the use of teaching methods and techniques in all processes of gaining cultural heritage literacy dimensions, because teaching methods and techniques are the building blocks of the teaching of the courses.

When the findings are examined, it can be seen that lack of interest and motivation, material and moral differences or difficulties in the process of imparting cultural heritage literacy to students are stated by the participants as possible problems that may be encountered. However, the participants stated that there may be limited lesson hours and resource access in the process of acquiring relevant literacy.

Kuram ve Uygulama Arasında Bir Köprü: Doktoralı Öğretmenler¹

A Bridge Between Theory and Practice: PhD Graduate Teachers

Özden Ölmez Ceylan¹, Feriha Hande İdil², Sevil Kalıpçı Söyler³

¹Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Olmezozden@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-0452-8043>)

²Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, deuhande@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6205-7278>)

³Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, sevilkalipci@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0000-6194-4169>)

Geliş Tarihi: 07.11.2023

Kabul Tarihi: 05.02.2024

ÖZ

Eğitimin niteliğinin gelişmesinin, sistemin temel bileşenlerinden olan öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmesi ile doğrudan ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin yanı sıra lisansüstü eğitimlerine devam ederek de mesleki yeterliklerini artırmaktadırlar. Doktora eğitimi de öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için tercih ettikleri bir aşama olarak düşünüldüğünde sistemde çalışan ve aynı zamanda doktora eğitimi alan öğretmenler kuram ve uygulama arasında bir köprü vazifesi görmektedirler. Sistem içerisinde meslek yaşantılarıyla eş zamanlı olarak doktora eğitimlerine devam eden ve eğitim sistemine katkı sunmak isteyen bu öğretmenlerin zaman zaman eğitim sürecinde ve çalışma hayatında problemler yaşadıkları söylenebilir. Bu problemlerin ve çözüm önerilerinin üzerinde durmanın gündemimizde olan kariyer basamakları uygulamasının da tartışılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, dokorasını tamamlamış öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ışık tutmak, yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmek ve öğretmenlerin kariyer basamakları uygulaması ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Nitel olarak yürütülen araştırmada ölçüt örneklem yoluyla belirlenen 24 doktoralı öğretmenin, eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemlere ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları sistemine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşleri içerik analizine tabi tutularak tema ve alt temalar belirlenmiştir. Doktora yapan öğretmenlerin eğitim süreci boyunca hem çalıştıkları kurumlarda hem de lisansüstü eğitim aldıkları kurumlarda çeşitli sorunlarla karşılaştıkları bulgulanmıştır. Kariyer basamaklarında sürece dayalı değerlendirme yapılarak yükselmenin sağlanmasının daha uygun olacağı öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, doktora, öğretmen, öğretmen kariyer basamakları.

ABSTRACT

It can be said that the improvement of the quality of education is directly related to the improvement of the competencies of teachers, who are the main components of the system. In addition to in-service trainings, teachers also increase their professional competencies by continuing their postgraduate education. Considering doctoral education as a stage that teachers prefer to improve themselves, teachers who work in the system and also receive doctoral education act as a bridge between theory and practice. It can be said that these teachers, who continue their doctoral education simultaneously with their professional life in the system and want to contribute to the education system, sometimes experience problems in the education process and working life. It is thought that emphasizing these problems and solution suggestions is

¹ Bu çalışmanın özeti "2. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji (UBEST)" Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

important in terms of discussing the career ladder application that is on our agenda. In this context, the aim of the study is to shed light on the problems experienced by teachers who have completed their doctorate in the postgraduate education process, to produce solutions to the problems experienced and to determine the opinions of teachers about the career ladder system. In the qualitative study, the opinions of 24 PhD graduate teachers, who were determined through criterion sampling, were taken regarding the problems they experienced in their education processes and the Teaching Career Ladder system. Teachers' opinions were subjected to content analysis and themes and sub-themes were determined. It was found that doctoral teachers faced various problems during their education process both in the institutions where they worked and, in the institutions, where they received postgraduate education. It is among the suggestions that it would be more appropriate to ensure promotion through process-based evaluation in career ladders.

Keywords: Postgraduate education, doctorate, teacher, teacher career ladder.

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin öncelikli amaçlarından biri dünyada yaşanan değişim ve gelişmelerin öğretmenler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmasıdır (Jacobson-Lundeberg, 2016). Çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirilebilmesi eğitim sisteminin temel paydaşlarından olan öğretmenlerin de kendilerini geliştirme kapasiteleri ile yakından ilişkilidir. Çağı yakalayan bireyler yetiştirebilmeleri için öğretmenlerin okullarda yaşanan sorunları bilimsel açıdan ele alarak etkili çözüm önerileri ortaya koyabilme ve teoriyi pratiğe dökme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Mesleğe başlamalarından itibaren değişen dünyaya uyum sağlayan eğitim ortamlarını tasarlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler meslek yaşamları boyunca aldıkları hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirme çabası içerisindeyler. Ancak bilimsel bakış açılarını geliştirebilmeleri ya da bilimsel bakış açısı kazanabilmeleri ancak sistemli bir eğitim ile gerçekleşebilir. Bu durum lisansüstü eğitimin önemini ortaya çıkarmaktadır. Lisansüstü eğitim, herhangi bir alanda uzmanlaşma imkânı veren, mesleki yetkinlikler ve akademik beceriler kazandıran eğitim programlarıdır (Aitken, Currey, Marshall & Elliott, 2008). Tezli ya da tezsiz yüksek lisans ile başlayan lisansüstü eğitim doktora programı ile devam etmektedir. Lisansüstü eğitimin son basamağı olan doktora programlarının hedefleri özgür araştırma yapabilme, ele alınan olayları bilimsel yöntemlere göre araştırarak yorumlayabilme ve değişen teknolojiye uyum sağlamak için gereksinim duyulan bilgi, beceri, tutum ve yeterlikleri kazanma süreci olarak ifade edilebilir (Tosun, 1997). Bu sürecin planlanması ve etkin şekilde yürütülmesi, o ülkenin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilgilidir (Alhas, 2006). Kendini geliştiren öğretmenlerin eğitimin niteliğini artırması ve böylece nitelikli insan gücü yetiştirmesi ülkelerin kalkınmaları açısından da oldukça değerlidir. Mesleki gelişim sağlayarak bilgilerini güncelleyen bireylerin gelişimin bir parçası olmalarında lisansüstü eğitimin önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Aydemir & Çam, 2015). Lisansüstü eğitim ile alan bilgisinin yanı sıra çağdaş uygulamaları takip eden ve bilimsel düşünme becerilerini geliştiren öğretmenler, eğitim ortamlarına çeşitli katkılar sunabilir. Ayrıca lisansüstü eğitimin kazandırdığı mesleki beceriler, öğretmenleri mesleki gelişimin sürekliliği için motive eder (Kovalchuck & Vorotnykova, 2017).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin temelinde bilimsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, teori ile pratiği bir araya getirerek eğitimin niteliğini artırması yatmaktadır. Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin kendilerini geliştirerek sistemin de gelişimine katkı sağlayacakları yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Koşar, Altunay & Yalçınkaya, 2014; Katılmış, Çelik & Kop, 2013; Karaman & Bakırcı, 2010; Alhas, 2006; Seferoğlu, 2004; Karakütük, 2000). Lisansüstü eğitimin toplumsal ve bireysel anlamda avantajlarının olması sebebiyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenler için lisansüstü eğitimi teşvik edici bazı düzenlemelerde bulunmuştur. “Öğretmenlik Kariyer Basamakları” uygulaması da bu düzenlemelerden biridir. Bu uygulamayla öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması, güncel bilimsel araştırmalara yönlendirilerek öğretmenlerin mesleklerine ilişkin gelişmeleri takip

etmelerinin sağlanması, mesleki tükenmişliğin önüne geçilerek öğretmenlik mesleğinin verimliliğinin artırılması ve öğretmenliğin bir kariyer mesleğine dönüştürülmesi hedeflenmektedir (Deniz, 2009; Demir, 2011). Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirilerek ödüllendirilmesinin yanı sıra eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır (Aydın, 2007). Son dönemde öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim programları arttığı için lisansüstü eğitim alan öğretmen sayılarında da artış gözlenmiştir (Aktan, 2020). Ancak öğretmenler, lisansüstü eğitime gereken önemi vermeleri ve istekli olmalarına rağmen çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu durum öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılım sürecini zorlaştırmaktadır (Toprak & Taşğın; 2017).

Alan yazında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin görüşlerine yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı ve süreçle ilgili farklı boyutlara odaklanıldığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim ile ilgili sorunlar ve beklentiler üzerinde duran araştırmaların (Aslan, 2010; Baş, 2013; Karaman & Bakırcı, 2010; Koşar, Er & Kılınç, 2020) yanı sıra lisansüstü eğitimin öğretmenlik mesleğine olan katkısına yönelik araştırmalara da (Alabaş, Kamer & Polat, 2012; Kahraman & Tok, 2016) ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde araştırmaların daha çok lisansüstü eğitime yönelik görüşler ile yüksek lisans sürecindeki sorun ve beklentilere yönelik olduğu, çözüm önerileri ve kariyer basamaklarına yönelik araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: Doktorasını tamamlamış öğretmenlerin “Lisansüstü Eğitim” ve “Kariyer Basamakları Uygulaması” hakkındaki görüşleri nasıldır?

Bu problem çerçevesinde alt problemler de aşağıdaki gibi tasarlanmıştır:

1. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamak için motivasyon kaynakları nelerdir?
2. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri nelerdir?
3. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller nelerdir?
4. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları engellere yönelik çözüm önerileri nelerdir?
5. Lisansüstü eğitim yapmak öğretmenlere hangi katkıları sağlamaktadır?
6. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkilerini nasıl etkilemektedir?
7. Öğretmenlerin şu an uygulanmakta olan “Kariyer Basamakları Sistemi” hakkındaki görüşleri nasıldır?
8. Öğretmenlerin “Kariyer Basamakları Sistemi” nin geliştirilmesine yönelik görüşleri nasıldır?

Kendini geliştirme çabasına giren öğretmenlerin aldıkları bu eğitim sürecinde yaşadıkları problemlerin tespiti ve çözüm önerilerinin üzerinde durulması bir süredir gündemde olan kariyer basamakları uygulamasının da tartışılması açısından önemlidir. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, doktorasını tamamlamış öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ışık tutmak, yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmek ve bu öğretmenlerin kariyer basamakları uygulaması ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Yapılan çalışmanın gelecekte lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenler için yararlı olacağı, kariyer basamakları ile ilgili yeni düzenlemeler için de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılan, insana ilişkin algı ve olayların sosyal gerçeklikte incelenmesinin esas olduğu araştırma” olarak tanımlamaktadırlar. Nitel araştırma yöntemine göre yürütülen çalışmada doktorasını yapmış öğretmenlerin lisansüstü eğitim deneyimlerinin incelenmesi ve kariyer

basamaklarına ilişkin görüşlerine ulaşılması amaçlanmıştır. Nitel araştırmalar, küçük gruplarla çalışılmasına rağmen incelenen problem hakkında detaylı değerlendirmeler yapılabilmesini sağlar.

Araştırma deseni olarak, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2007) durum çalışmasını; araştırmacı tarafından sınırlandırılmış tek bir durum ya da olayların çeşitli veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) kullanılarak ayrıntılı incelemelerin yapıldığı ve temaların belirlendiği nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Araştırmadan edinilen sonuçlara göre, bahsi geçen olayın niçin o şekilde gerçekleştiğini ve daha sonra yapılacak çalışmalarda nelere yoğunlaşılması gerektiğini açıklar (Davey, 2009). Söz konusu yöntemin bir olayı derinlemesine incelemek amaçlı geliştirilmiş olması sebebiyle (İdil & Narlı, 2020) çalışmada bu yöntem kullanılmıştır. Ayrıca, açık-uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile doktoralı öğretmenlerin doktora süreci ve kariyer basamakları sistemine yönelik görüşlerinin analizinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırma ile ilgili İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 10/10/2023 tarihli oturumunda uygunluk onayı alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde çalışma öncesinde belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan olayların incelenmesi söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu nedenle katılımcıların çalışmaya gönüllü katılan ve dokorasını tamamlamış MEB'de çalışan öğretmen olması kriterleri baz alınmıştır. Araştırmanın örnekleminin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlik örneklemesinden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitlilik gösteren olaylar arasında birbirine benzeyen durumların olup olmadığını belirlemeyi amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Söz konusu amaç göz önünde bulundurularak mümkün oldukça dokorasını farklı alanlarda tamamlamış farklı branşlardaki öğretmenlere ulaşılmıştır. Tablo 1'de çalışmaya katılan 24 öğretmenin kişisel bilgileri verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Sıra	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Doktor Unvanı ile Çalışılan Süre	Branş	Doktora Yapılan Alan
1	E	46-60	21+	6-10	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Eğitim yönetimi
2	E	46-60	21+	0-5	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
3	K	36-	11-15	0-5	Türkçe	Yeni Türk dili
4	K	36-	16-20	0-5	İngilizce	Karşılaştırmalı edebiyat
5	K	36-45	11-15	0-5	Beden eğitimi	Hareket antrenman bilimi
6	E	36-	21+	6-10	Din kültürü ve ahlak bilgisi	İslam tarihi ve sanatları
7	K	46-	21+	0-5	Biyoloji	Yenilenebilir enerji
8	K	25-	6-10	0-5	İlköğretim matematik	İlköğretim matematik
9	K	25-	11-15	0-5	Lise matematik	İlköğretim matematik
10	E	25-	6-10	0-5	İlköğretim matematik	Matematik eğitimi
11	E	25-	6-10	0-5	İlköğretim matematik	İlköğretim matematik
12	K	36-	16-20	0-5	İlköğretim matematik	İlköğretim matematik
13	E	36-	11-15	0-5	Bilişim teknolojileri	Bilgi teknolojileri
14	K	46-60	21+	11-15	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
15	K	36-	16-20	0-5	Sınıf öğretmeni	Temel eğitim
16	E	25-35	6-10	0-5	Lise matematik	Eğitimde ölçme ve değerlendirme
17	K	46-	21+	11-15	Türk dili ve Edebiyatı	İletişim
18	K	36-	11-15	0-5	Türkçe	Eğitim yönetimi
19	E	36-	16-20	0-5	İngilizce	Türk İslam tarihi
20	K	46-	16-20	6-10	Kimya	Organik kimya

21	E	36-	11-15	0-5	Sosyal bilgiler	Sosyal bilgiler eğitimi
22	E	25-	6-10	0-5	Sosyal bilgiler	Sosyal bilgiler eğitimi
23	E	25-	11-15	0-5	Sosyal bilgiler	Sosyal bilgiler eğitimi
24	E	25-	6-10	0-5	Sosyal bilgiler	Sosyal bilgiler eğitimi

2.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Dört basamakta geliştirilen form için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Form hazırlanırken araştırmacıların doktoralı öğretmen olması sebebi ile kendi deneyimlerinden yararlanılmıştır. İkinci aşamada hazırlanan taslak form için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş ve düşüncelerine göre form üzerinde düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada katılımcı grubuna benzer özellikte doktorasını yapmış dört öğretmenle pilot uygulama yapılarak söz konusu formda bulunan soruları yanıtlamaları istenmiş ve önerileri alınmıştır. Alınan öneriler göz önünde bulundurularak formda yer alan soruların herkes tarafından aynı şekilde anlaşıldığı yapılan uzman incelemesi ile görülmüştür. Son aşamada doküman bir Türkçe öğretmene gönderilmiş ve dil incelemesi yapılmıştır. Tüm bu aşamalar sonucunda form uygulamaya hazır hale getirilmiştir (Ek1).

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda veriler toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde öncelikle birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilir. Veriler daha sonra okuyucuların anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın verileri içerik analizi yapılarak gruplandırılmış ve bu bağlamda “Verilerden elde edilen kavramlar doğrultusunda gerçekleştirilen kodlama” ile tema ve alt temalar belirlenmiştir. Bulgular tanımlanırken öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılara yer verilirken katılımcıların isimleri gizli tutularak «Ö1» vb. şekilde kodlanmıştır. Tablo 2’de formda bulunan 7. Soruya ilişkin yapılan kodlamadan bir kesit sunulmuştur. Diğer soruların tema ve alt temalarının oluşturulmasında da aynı kodlama yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 2

7. Soruya İlişkin Yapılan Kodlama Örneği

SIRA- ALAN	TEMA	ALT TEMA
Eğitim Yönetimi	a-Motivasyon Kaynakları b-Başlama Amacı c-Lisansüstü eğitimden beklentiler	<i>İçsel Motivasyon</i> ; zorluklara karşı meydan okuma, başarı <i>Dışsal Motivasyon</i> ; aile <i>Hedeflenen</i> ; MEB’de üst düzey pozisyon <i>Mevcut durum</i> ; istenilen amaca ulaşamama <i>Beklenen</i> ; lisansüstü deneyimlerin uygulamada karşılık bulması <i>Sonuç</i> ; beklentilerin karşılanamaması
İslam Tarihi ve Sanatları	a-Motivasyon Kaynakları b-Başlama Amacı c-Lisansüstü eğitimden beklentiler	<i>İçsel Motivasyon</i> ; sorunlara yönelik akademik araştırmalar yapmak <i>Dışsal Motivasyon</i> ; yakın çevre <i>Hedeflenen</i> ; akademik çalışmalar yapmak <i>Mevcut durum</i> ; hedeflenen duruma ulaşma <i>Beklenen</i> ; akademik çalışma süreçlerinin desteklenmesi <i>Sonuç</i> ; çalışmalarını bireysel olarak yürütme
İlköğretim Matematik Eğitimi	a-Motivasyon Kaynakları b-Başlama Amacı c-Lisansüstü eğitimden beklentiler	<i>İçsel Motivasyon</i> ; öğrenciliği sürdürerek körelmeme <i>Dışsal Motivasyon</i> ; aile <i>Hedeflenen</i> ; gelişme <i>Mevcut durum</i> ; hedefin gerçekleşmesi <i>Beklenen</i> ; alan bilgisine katkı <i>Sonuç</i> ; lisansüstü ders içeriğinin alan bilgisine katkı sağlanamaması

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda çalışmanın inandırıcılığının (geçerlik) ve tutarlılığının (güvenirlik) sağlanması için bazı tedbirler alınmalıdır. Verilerin kodlanma sürecindeki kavramsallaştırmanın araştırmacılar arasındaki uyumu tutarlılığı; uzman incelemesi ise çalışmanın inandırıcılığını sağlar (Yıldırım & şimşek, 2016). Bu bağlamda çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için farklı branşlara sahip ve farklı alanlarda doktora yapmış katılımcılardan veri toplanmış ve çözümlemede meslektaş ile katılımcı teyidi alınmıştır. Alan yazında; uzman görüşü alma, doğrudan alıntılarını belirtme ve çoklu veri kaynaklarının kullanımı ile araştırmanın güvenirliğinin artırılabilceği ifade edilmektedir (İdil & Narlı, 2020). Buna göre iki araştırmacıdan çalışmayla ilgili uzman görüşü alınmış ve ayrıca sürecin ayrıntılı raporlaştırılması yoluna gidilmiştir. Veriler yine iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Kodlamaların güvenirliğinin artırılması amacıyla araştırmanın verileri tema ve alt temalarla sürekli olarak karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman (1994), araştırmacıların yaptıkları kodlamaların güvenilir olabilmesi için uyum yüzdelerinin en az %80 olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, iki kodlama arasındaki farklılıklar belirlenmiş olup toplam kodlamadan uygun olmayan kodların çıkartılıp toplam kodlara bölünmesiyle kodlayıcılar arası güvenirlik belirlenmiştir. Böylelikle araştırmacıların uyum yüzdelerinin belirtilen değerin üzerinde olduğu görülmüştür. Uyum yüzdelerinin %80'in üzerinde çıkması verilerin kodlama sürecinin güvenilir bir biçimde yapıldığını ifade etmektedir. Çalışmanın dış güvenirliğini arttırmak amacıyla araştırmanın veri toplama süreci ve analiz yöntemleri derinlemesine açıklanmıştır. Böylelikle, araştırma sonuçlarının birbirine benzer ortamlarda aynı biçimde elde edilmesinin sağlanması amaçlanmıştır.

BULGULAR

3.1. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada görüşmeler doktoralı öğretmenlerle gerçekleştirilmiş, yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin doktora eğitimleri öncesine, doktora eğitimleri sürecine, doktora eğitimleri sonrasına ve kariyer basamakları sistemine ilişkin görüşleri alınarak oluşturulan temalar; *motivasyon kaynakları, lisansüstü eğitimden beklentiler, süreçte karşılaşılan engeller, engellere yönelik çözüm önerileri, lisansüstü eğitimin etkileri, okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkiler, kariyer basamakları sistemi, sistem için öneriler* olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır. Temalar ve alt temalar doğrultusunda elde edilen verilerden yola çıkılarak tablolar oluşturulmuştur.

3.1.1. Doktoralı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Başlamadan Önceki Sürece İlişkin Görüşleri

Yapılan analizler sonucu öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamak için motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşleri *içsel ve dışsal motivasyon* olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Verilerden yola çıkılarak hazırlanan Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamak için içsel motivasyon kaynaklarının merak duygusunun üzerine temellendiği ve kendi alanları ile ilgili akademik çalışmalar ve yeniliklerin takibinin etkili olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon unsurları incelendiğinde ise öğretmenlerin akademisyen olma ve bilimsel gelişmelere dahil olma isteklerinin doktora yapma isteklerinde belirleyici olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Doktora eğitimine başlama sürecinde öğretmenlerin motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Motivasyon kaynakları	İçsel motivasyon	“Uzman olduğum alana dair en başından beri olan merakımı akademik boyutla perçinlemek istedim. Her anlamda motive olduğum bir süreçti. Akademiye dair "gelişme" yönünde tatmin oldum.” Ö3 “Motivasyon kaynağım cevabımı bulamadığım bir soru ve sorun üzerine akademik araştırmalar yapmaktı. Başlama amacımdaki sorunun cevabına an itibarıyla ulaştığım için mutluyum” Ö6
	Dışsal motivasyon	“Akademisyen olmayı düşündüğüm için başladım. Şu an MEB’de görev yapıyorum. Maalesef üniversitelerde kadro sorunu nedeni ile akademisyen olma amacımı gerçekleştiremedim. Bu açıdan bakıldığında beklentilerimin karşılandığını düşünmüyorum.” Ö7 “Üniversite yıllarında etrafımda gördüğüm hocalardan kaynaklı yüksek lisans yapmak istedim. O dönemlerde eğitim ve öğretim faaliyetleriniz içinde kalmanın bilimsel gelişmeler için iyi olacağı düşüncesi hakimdi. Üniversitede çalışma ve akademik kariyer yapma planım vardı.” Ö22

Doktora öncesinde öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri incelendiğinde ise bu beklentilerin mesleki ve bireysel olmak üzere iki alt tema altında toplandığı, mesleki beklentiler alt temasında bazı öğretmenlerin kendi alanlarına dair daha yetkin olma beklentilerinin karşılandığı ifade edilmekle birlikte bazı öğretmenlerin bilgi birikimlerini uygulamalarına yansıtamadıklarına vurgu yapılmıştır. Bireysel beklenti alt temasına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin kendini geliştirme, alana hâkim olma ve katkı sunma gibi beklentilerinin olduğu ve bu beklentilerin lisansüstü eğitim ile büyük oranda karşılandığı görülmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Lisansüstü eğitimden beklentiler	Mesleki Beklentiler	“Beklentim, edindiğim bilgileri uygulayabileceğim, altyapı imkanlarına sahip olmaktı. Bu beklentim karşılanmadı.” Ö5 “Beklentilerim genel olarak matematik eğitimi üzerine daha fazla bilgi sahibi olmaktı. Beklentilerimin karşılandığını düşünüyorum. Mesela bir konuyu sınıfta ele alırken hangi yaklaşımın daha etkili olacağı, kavram yanlışlarının neler olabileceği gibi durumları daha rahat gözden geçirebiliyorum. Ayrıca araştırmalarda yer alarak güncel çalışmalardan haberdar olabiliyorum.” Ö8
	Bireysel beklentiler	“Her zaman hırslı ve kendimi geliştirmeyi seven bir kişiydim. Ve yerimde saymayı sevmediğim için lisansüstü eğitime başladım. Beklentim hem kendimi akademik anlamda geliştirmek hem de yeni bilgiler öğrenmekti.” Ö4 “Başlama hedefim alanıma hâkim olmak, alanımla ilgili gelişmeleri takip edebilmek ve nihayetinde alanıma katkı sunabilmektir. Bu hususta olabildiğince gayret edip faydalı olduğumu ve iyi işler başardığımı düşünüyorum” Ö10

3.1.2. Doktora Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Engellere ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin doktora eğitim süreçlerinde karşılaştıkları engeller teması altında bireysel, ekonomik ve mesleki olmak üzere üç alt tema yer almaktadır. Bireysel engeller alt teması incelendiğinde öğretmenlerin özellikle çalışmalara zaman ayırma konusunda zorluk yaşadıklarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yerinde geçirdikleri zaman dilimi de göz önünde bulundurulduğunda doktora sürecini yürütebilmek için özel zamanlarından feragat ettikleri bununla birlikte gündelik rutinlerinde aksamaların söz konusu olduğu ve yaşanan aksamaların da duyuş durumlarında olumsuz değişimlere yol açtığı belirlenmiştir.

Ekonomik engeller alt teması incelendiğinde öğretmenlerin doktora sürecinde ihtiyaç duyduğu kaynak ve kırtasiye giderlerinden doğan problemlerin öncelikli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alan uzmanı olma ve akademik çalışmaları yürütebilmenin gerekliliklerinden olan kongre ve sempozyum katılım giderlerinin yüksek maliyeti de lisansüstü eğitimde öğretmenlerin yaşamış olduğu sorunların başında gelmektedir.

Mesleki engeller alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde lisansüstü eğitim alma ile ilgili yasal düzenlemelerde özellikle çalıştıkları kurum amirlerinin inisiyatifinde devam eden izin süreçleri, ders dağılımları ve yükümlülüklerine vurgu yapılmaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Doktora Eğitimleri Sırasında Karşılaştıkları Engellere İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Süreçte karşılaşılan engeller	Bireysel	“En büyük engel vakit ayırma zorluğuydu. Çünkü ben bu süreci iş yaşamına paralel olarak yürüttüğüm için her zaman kendi özel vaktimden ayırarak çalışmalar yapabildim. Oysa bir araştırma görevlisinin bundan çok daha kolay vakit ayırma imkânı olduğunu düşünüyorum. Yine de tüm fedakarlıkları yaparak katkı sağlamaya çalıştım” Ö10 “Sürekli yapman gereken işler, hiç bitmeyen görevler huzursuzluk ve yaşamı ıskalamamıza neden oluyor. Mutsuzluk nedeni gibi bir şey. Eğer hayatı yaşamayı, gezmeyi eğlenmeyi seven bir kişiliğiniz varsa lisansüstü sizin düşmanınız olacaktır. Bunun dışında öğretmenlik yaparken derslere, ödevlere, akademik çalışmalara zaman ayırmak çok zor” Ö15
	Ekonomik	“MEB personeli olarak dışarıdan lisansüstü çalışma yapmanın dezavantajlarını fazlasıyla yaşadım. Ders dönemi programların ayarlanamaması, TİK ve danışmanlık süreçlerinde uzaklık ve tayin durumu gibi nedenlerle kesintiye uğrayan çalışmalar, atanamadığım yıllarda kaynak ve kırtasiye giderlerini karşılayacak maddi imkanların kısıtlı olması gibi engellerle karşılaştım. Hepsinden öte bu engelleri aşmamı sağlayacak manevi bir destek veya danışmanlık hizmeti de alamadım” Ö6 “...Öğretmen olarak özellikle yurtdışı kongrelere katılmak çok masraflı. Bu sürecin ekonomik olarak bana hiç katkısı olmadı. Aksine süreçte hatırı sayılır bir ekonomik kayıma uğradım.” Ö16.
	Mesleki	“Ayrıca milli eğitimde ders programları tamamen idarecilerin inisiyatifinde. Yasal olarak boş gün verme zorunlulukları yok. “Verilebilir” şeklinde geçen ifade idareciden idareciye farklı yorumlanabilir. Lisansüstü süreçte program konusunda lisansüstü yapmayan ve nasıl bir süreç olduğunu bilmeyen idarecilerin onayına muhtaç bırakılıyor” Ö11 “Mili Eğitim Bakanlığı lisansüstü eğitime 2 yarım gün veya bir tam gün izin verilir ifadesini izin verilebilir olarak değiştirdi. Bu durumda ders programları hazırlanırken sizin lisansüstü ders programının göz önünde bulundurulması tamamen okul müdürünün inisiyatifine bırakılmıştır. Ders sürecinde derslere katılmam konusunda sıkıntılar yaşadım” Ö13

Lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılan engellere yönelik çözümler temasına ait tablo incelendiğinde temanın kişisel çaba ve dışsal destek alt temaları üzerine şekillendiği belirlenmiştir. Kişisel çaba alt teması incelendiğinde öğretmenlerin yasal süreçler ve izinlerle ilgili işlemleri bir üst makam ile yapılan görüşmeler neticesinde çözebildikleri, ekonomik problemlerle ilgili işlemlerde ise çeşitli projelere başvuruda bulunarak giderlerini karşılayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal destek alt temasında ise öğretmenler karşılaştıkları engelleri yakınlarının desteği ve motivasyonu ile aştıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6*Öğretmenlerin Doktora Eğitimlerinde Karşılaştıkları Engellerin Çözümüne İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Engellere yönelik çözümler	Kişisel çaba	"İzin sorununu üst yöneticilerle uygun bir iletişim kurarak çözmeye çalıştım. İş yükünü işyerindeki çalışma arkadaşlarımla, özel hayat yükümlülüklerimi ise ailemle görüşerek çözmeye çalıştım. Bütün bunların en az olumsuzlukla yürütülmesi için yoğun çalışma temposu ve zaman yönetimi ilkelerini hayata geçirdim. Bu sorunları aşmada önemli motivasyon kaynaklarım oldu. Bunlardan en önemlisi ailemin bana gösterdiği teşvik edici ve kolaylaştırıcı tutumu idi. İkincisi içsel motivasyon kaynaklarımın etkili olmasıydı" Ö1 "Lisansüstü eğitim, ekonomik açıdan da oldukça masraflı bir süreç. BAP ve bazı burslar yardımıyla araştırmalarım ve kongrelere katılım için kaynak elde etmiş oldum." Ö12
	Dışsal destek	"Aile desteği, arkadaş çevrem destekleri, kendi istek ve hevesim sayesinde tamamlayabildim bu süreci" Ö18 "Sadece babam ve eşimin "Allah emeklerini boşa çıkarmaz." sen çalış biz arkadayız mealindeki destekleriyle motive oldum ve çalışmalarımı öyle tamamladım" Ö6

3.1.3. Doktora Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerini Tamamladıkları Süreçte Yeni Oluşan Durumlara İlişkin Görüşleri

Lisansüstü eğitim yapmanın öğretmenlere ne gibi etkileri olduğuna yönelik soruda öğretmenlerin verdiği cevapların *bireysel etki*, *öğretmen yeterliliklerine etkisi*, *mesleki etki* ve *ekonomik etki* olmak üzere dört alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu alt temalardan ilki olan bireysel etki incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış olmalarının bireysel olarak gelişimlerine katkı sağladığı yönündeki ifadeleri göze çarpmaktadır. Öğretmen yeterliliklerine etkisi alt teması incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları eğitim sonrasında sınıf içi uygulamalarının ve bu uygulamalar doğrultusunda oluşan etkinin olumlu yönlerini fark ettikleri görülmektedir. Mesleki anlamdaki etkiler alt temasında yasal düzenlemelerde elde ettikleri öncelikler açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ekonomik etki alt temasında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun doktora eğitimi almış olmanın ekonomik olarak neredeyse hiçbir artışın olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 7*Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerinin Etkilerine İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Lisansüstü eğitimin etkileri	Bireysel	"Lisansüstü eğitim yapmak beni bireysel olarak çok geliştirdi. Ufkumu ve hayata bakış açımı daha fazla iyileştirdi." Ö24 "Doktora eğitimini başarıyla tamamlamış olmak özgüvenimi artırdı. Uzun ve zor bir süreci öğretmenlik de yaparak tamamlamış olmak zaman yönetimi gibi birçok konuda kişisel gelişimime katkıda bulundu." Ö7
	Öğretmen Yeterlilikleri	"Öğretmenlik boyutunda geniş bir perspektif kazandırdı. Olaylara ve durumlara daha analitik yaklaşım etik kurallar çerçevesinde sınıf içi uygulamaları daha titiz yürütmemi sağladı." Ö23 "Yeni gelişmelerin, zengin içeriklerin, teknoloji destekli çalışmaların, farklı uygulamaların farkında olma ve bunları etkili bir biçimde derse entegrasyonunu sağlamada yeterliklerimi artırdığımı düşünüyorum." Ö12
	Mesleki	"Yasal olarak yöneticilik atama ve yer değiştirmelerde puan olarak yansıdı." Ö17 "Çalıştığım kurum bağlamında birkaç küçük katkı oldu (1 derece, uzmanlık sınavına girmeme hakkı gibi)." Ö2
	Ekonomik	"Ekonomik olarak neredeyse hiçbir katkısı olmadı çünkü maaş olarak farklı bir uygulama söz konusu değil." Ö8 "Ekonomik açıdan neredeyse hiç faydası yok." Ö23

3.1.4. Doktora Yapmış Öğretmenlerin Doktora Yapmış Olmalarının Okul Ortamına Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkilerine etkisi teması altında olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Okul ortamındaki paydaşlarla olan olumlu ilişkiler alt teması altında doktoralı öğretmen olmanın prestij sahibi olma gibi roller yüklediği belirtilmiştir. Yine aynı alt tema altında imaj, mesleki saygınlık ve çoğunlukla fikir danışılan bir role sahip olma sorumluluğu bağlamında olan etkilere vurgu yapılmıştır.

Tablo 8

Okul Ortamındaki Paydaşlarla Olan İlişkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkilere etkisi	Olumlu Etkiler	"Doktora yapmış olmak her şeyden önce bir prestij kaynağı. Bir alandaki yeterliğinizin en üst öğrenim düzeyi. Ülkemizde kamu kurumlarında –en azından MEB’de- bir karşılığı olmasa da insanların bakış açısını etkileyen bir imaj unsuru. Öğretmenler ve yöneticiler bu durumu olumlu karşılıyor ve saygı duyuyorlar." Ö1 "Doktora yapmış olmam çalıştığım ortamlarda kesinlikle mesleki saygınlık sağladı. Öğretmen arkadaşlarımla çoğunlukla fikirlerini danıştığı bir role sahibim sanırım." Ö22
	Olumsuz Etkiler	"Bu konuda kıskançlık olduğunu düşünüyorum. Okul ortamında yanlış anlaşılmamak için doktor unvanımızı bile kullanamıyoruz. Halbuki bu unvanı kullanmamız gerek." Ö4 "Şöyle ki, bazı arkadaşlar proje temelli ve çoğunlukla emeğe dayalı yazım vb. işleri üzerimize yıkıyor. Bazı arkadaşlar ise emeğimizin önemini fark edemediği, kişisel kapris veya kıskançlık hissettiği için görmezden geliyor." Ö6 "Bu süreçte doktora yapmış olmam okul ortamında çok da takdir gören bir şey olmadı. Aksine gereksiz bir çaba olduğu okul ortamında alenen konuşuluyordu." Ö18

Okul ortamındaki paydaşlarla olan olumsuz ilişkiler alt teması altında okul ortamında yanlış anlaşılmak, kişisel kapris ve kıskançlık, nedeniyle hak edilen doktor unvanının bile kullanılamaması, emeğin önemini fark edilmemesi ya da yoğun iş yüküne maruz bırakılmalarına yönelik vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca özellikle okul ortamında paydaşların gözünde doktora yapmış olmanın gereksiz bir çaba olarak görüldüğü bulgular arasında yer almaktadır.

3.1.5.Doktoralı Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sistemine İlişkin Görüşleri

Tablo 9

Kariyer Basamakları Sistemine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Kariyer Basamakları Sistemi	Kişisel gelişime destek	"Genel olarak, kariyer basamakları sisteminin çıkış noktasını olumlu olarak değerlendiriyorum. Ancak doktora yapmış öğretmenlerin kariyer basamakları değerlendirilmesinde ayrı bir değerlendirilmeye tabi tutulmasını tercih ederdim. " Ö7 "Ben şu anda uygulanmakta olan kariyer basamakları yönetmeliğini uygun ve doğru buluyorum. Belirli bir eğitim veriliyor ve ardından sınav yapılıyor. Bence öğretmenlerin kendilerini zinde tutmaları için bir fırsat. " Ö24 "Videolar, sınavlar tamamen göstermelik. Öğretmenlerin kişisel gelişimine neredeyse hiçbir katkısı yok. Öğretmenler videoları neredeyse izlemeden geçiştirdi bile." Ö10
	Eğitimin niteliği	"Konunun multidisipliner yaklaşımla ele alınması ve tartışılması gerektiğini düşünüyorum ancak zaman ve yer kısıtı açısından; görevlendirme, kadro, ekonomik haklar konularını sayabiliriz. " Ö2
	Ekonomik boyutu	"Doktora yapmış olmanın ek ders harici maaşa hiçbir etkisi yoktur. Ek ders için ise sadece yüz yüze eğitim verdiğiniz dersler %15 fazla ödenmektedir. Maddi yönden harcadıklarınızın yanında kazandığımız hiçbir şeydir. " Ö13 "Sadece yazılı sınavdaki başarı, bir öğretmeni uzman yapamaz. Öğretmen hem bireysel hem mesleki hem de öğretmenlik yetisi dikkate alınarak uzman ya da başöğretmen yapılmalıdır. " Ö4.
	Sınav uygulaması	"Kariyer basamaklarının tamamen sembolik göstergelere ve basit unvanlara indirgenliğini düşünüyorum. " Ö10

Tablo 9’da öğretmenlerin kariyer basamakları sistemine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu görüşlerin kişisel gelişime destek, eğitimin niteliği, ekonomik boyutu ve sınav uygulamasına ilişkin görüşler olarak dört alt temayı oluşturduğu görülmektedir. Kariyer basamakları sisteminin çıkış noktasının eğitim odaklı olması ve öğretmenleri eğitim-öğretim faaliyetleri açısından zinde tuttuğu görüşü öne çıkmaktadır. Sınav sisteminin ön koşulu olan eğitimin ilgili nitelik açısından ise kişisel gelişime neredeyse hiç katkısı olmadığı ve tamamen göstermelik olduğu görüşü dile getirilmektedir. Ekonomik boyut noktasında ise doktora eğitimi almış olmanın ek ders harici bir etkisi olmadığı yanı sıra maddi yönden eğitim süresince harcanılan ücretlerin yanında söz konusu olamayacağı ifade edilmektedir. Sınav uygulamaları ile ilgili görüşler incelendiğinde yazılı sınavlara ait sonuçların öğretmen yeterlilikleri açısından belirleyici bir nitelikte olmayabileceği bunun yerine mesleki ve bireysel yetilerin belirleyici unsur olarak yer alması gerektiği vurgulanmaktadır.

Tablo 10*Sistem için önerilere yönelik öğretmen görüşleri*

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Sistem için Öneriler	Doktoralı öğretmenlerin kariyeri	"Doktora yapmış öğretmenlerin 10 yıl daha uzman olarak bekletilmeleri de bunca yıllık emekleri açısından ciddi bir sorundur. " Ö2 "Etiketleme şeklinde olmadan diğer meslek gruplarındaki gibi lisansüstü eğitimlerin biz öğretmenlere de ekonomik olarak katkı sağlaması gerektiğine inanıyor ve bu konuda ayrımcılık yapılmasının elbette ki doğru olduğunu düşünüyorum. " Ö4 "Doktora yapmış öğretmenlerin kariyer basamakları değerlendirilmesinde ayrı bir değerlendirilmeye tabi tutulmasını tercih ederdim. " Ö7 "Biz doktora yapmış olmamıza rağmen 20 yıl dolmadığından direkt başöğretmenlik vermiyorlar. Eğer burada mantık lisansüstü eğitimi cazibeli hale getirmekse ben kimsenin 10 yıl çalışıp da sınava girmemek için yüksek lisans yapacağını veya 20 yıl çalışıp da sınava girmemek için doktora yapacağını sanmıyorum. Bunları yapana süre beklemeden bu hak verilmeliydi. Yoksa tez yazmak özellikle de doktora tezi yazmak öyle zor ki bir sınava girmemek için kimsenin 4 yıl doktora yapacağını düşünmüyorum. " Ö9
	Sistemin geliştirilmesine yönelik öneriler	"Başöğretmen olmak için 10 sene uzman öğretmen olma koşulunu çok uzun buluyorum. Lisansüstü eğitim alanların bir ayrıcalığı elbette olmalı ama bu unvandan daha çok ekonomik ve yasal haklar bakımından sağlanmalı. Doktora yapmış öğretmenlerin özlük haklarının ve maaşlarının kayda değer şekilde iyileştirilmesi gerekir. " Ö13 "Bunun yerine süreç odaklı bir yaklaşım ile becerileri ölçen bir yönelim daha iyi olabilir. " Ö14 "Kariyerde yükselme onların yeterliklerinin sorgulanması ile değil yaptıkları işlerin değerlendirilmesi ile ilgili olmalıdır. Bu bakımdan her sene yapmış oldukları işlerden (takım çalıştırma, koro çıkarma, e-twinning, TÜBİTAK projeleri yapma, atölye çalışması yapma, lisansüstü eğitim, bildiri sunma vb.) belli puanlar almalı ve yeterli puana ulaştıkları takdirde süreye de bakılmaksızın kariyer basamaklarını tırmanmalıydılar. " Ö16 "Sürecin daha sağlıklı işleyebilmesi için kişileri sınıflamayan, daha geniş bir değerlendirme yelpazesi olan bir uygulamanın daha faydalı olacağını düşünüyorum. " Ö18 "Daha kapsayıcı ve makul bir değerlendirme süreci ile zaten kariyer mesleği olan öğretmenlik daha cazip hale getirilmeli. " Ö19 "Doktora yapmış olmak yeterli olmalydı. Yıllarca beklemek doğru bir uygulama değil. Sistem düzeltilmeli, yıl kavramı doktora yapanlar veya yüksek lisans yapanlar için kaldırılmalıdır. " Ö22 "Yüksek lisansı bitiren uzman öğretmenlik eğitiminden, doktora tamamlayanları da başöğretmenlik eğitiminden muaf tutmak gerekli bence. Sınavdan muaf ama eğitimden değil şu an. Bir de doktora yapmış biri on yıl uzman öğretmen olarak beklememeli bence. Direkt başöğretmen olmalı. " Ö24

Sistem için öneriler temasını oluşturan görüşlerin doktoralı öğretmenlerin kariyeri ve sistemin geliştirilmesine yönelik öneriler alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Kariyer basamakları sisteminde doktoralı öğretmenlerin kariyerlerine ilişkin görüşlerde doktorasını tamamlamış öğretmenlerin 10 yıl uzman öğretmen olarak bekletilmeleri yerine farklı bir kategori ile değerlendirilmeleri gerektiği görüşleri ifade edilmektedir. Sistemin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar incelendiğinde ise süreç odaklı yaklaşıma, daha geniş kapsamlı değerlendirme kriterlerine ve özlük haklarına yönelik iyileştirici çalışmalar yapılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca sınav sistemi yerine eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine olanak sağlayan proje, atölye ve bilimsel çalışmalar ile değerlendirme yapılarak alana katkı kriterinin de değerlendirme ölçütü bakımından yerinde olacağı görüşü ifade edilmektedir.

3.1.6.Doktoralı Öğretmenlerin Okul, Kurum ve Sistem Açısından Sürece İlişkin Metaforları

Tablo 11

Dokorasını tamamlamış öğretmenlerin metaforik algıları

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Metaforik Algı	Değer görme/Fark edilme ihtiyacı	"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak bir hayalete benzer. Çünkü kimse sizi görmez. " Ö1
		"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak sahilden denize kurtarmaya çalıştığımız deniz yıldızlarını atmaya benzer. Çünkü mesleki tutkunuzu anlamayan bir ortamda ve şartlarda bulunma ihtimaliniz oldukça yüksektir ve çabalarınızın çok bir şey değiştirmeyeceği düşünülerek küçümsenebilir. " Ö12"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak küçük bir çocuğun elindeki cep telefonu olmaya benzer. Çünkü sürekli çalıştırılırsın ama asla amaca uygun kullanılmazsın. " Ö16
	Zorluklarla mücadele	"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak nesli tehlikede olan bir canlı yaşatmaya benzer. Çünkü doktora yapan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar pes etmesine sebep olabilir. Neslinin tükenmemesi için çeşitli yollarla (maaş, kariyer, ödül vb.) desteklenmesi ve iş hayatında kolaylıkların getirilmesi gerekir. " Ö8
		"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak ayaklarınızda pranga ile uçmaya çalışmaya benzer. Çünkü kanatlarınız olsa da sizi ayaklarınızdan bağladıkları için asla uçmanız mümkün olmayacak. " Ö10
	Aidiyet hissetmeme	"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak yarı açık yarı bulutlu bir havada her an yağmur yağar beklentisiyle tarlasının başında bekleyen, tarlayı sulasam mı yoksa yağmuru mu beklesem diye düşünen bir çiftçi gibi yaşamaya benzer. Çünkü bu sistemde neyin, ne zaman ve nasıl olacağını bilmek imkânsız. Tarlayı sulasak mı? Yağmuru mu beklessek? Ben tarlayı sulamayı seçtim :) Ve o yağmur yağmadı. " Ö22
		"Milli Eğitimde doktora yapmış öğretmen olmak iğneyle kuyu kazmaya benzer. Çünkü hiç destekçiniz olmadan ve hiç takdir edilmeden tek başınıza çok işler başarmanız gerekir. " Ö15
Uzman kişi	"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak arada kalmaya -Araf-benzer. Çünkü MEB'de öğretmen olmaktan ötede bir yerdesinizdir ama tam olarak akademisyen olarak da kabul edilmezsiniz. " Ö7	
	"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak mum ışığına benzer. Çünkü doktora'yı tamamlamış herkes çevresine bir miktarda olsa ışık tutacak kadar birikim elde etmiştir. " Ö24	

Dokorasını tamamlamış öğretmenlerin almış oldukları eğitimin çalışma hayatlarında yarattığı etkiye yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla "*Milli Eğitimde doktora yapmış olmak.....benzer. Çünkü.....*" ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış formda, öğretmenlerin ilgili duruma yönelik yaptıkları benzetme ve sonrasında nedeninin açıklandığı uygulamada verilmek istenen nihai mesajların *Değer görme/Fark edilme ihtiyacı, Zorluklarla Mücadele, Aidiyet Hissetme* ve *Uzman Kişi* alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Değer görme/Fark edilme alt teması incelendiğinde öğretmenlerin almış oldukları eğitimin sistem ve paydaşlar açısından değer görmediğine yönelik algıları ifade edilmektedir. Zorluklarla mücadele alt temasına bakıldığında ise öğretmenlerin doktora eğitimi aldıkları sırada ve sonrasındaki araştırma-inceleme çalışmalarında yaşamış oldukları zorlukları aşmada bireysel çabaları dışında herhangi bir destek görmediklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Aidiyet hissetme ile ilgili alt temada yer alan ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, alınan eğitimin uygulama ve devam ettirme boyutlarında adaptasyon sorunlarının ön plana çıkması söz konusudur. Uzman kişi alt temasında ise bütün güçlüklerle rağmen alınan eğitimin eğitime, bireye ve topluma faydasının olduğu yönünde ifadeler yer almaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada doktora eğitimini tamamlamış öğretmenlerin deneyimlerine bağlı görüşlerine odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşleri *motivasyon kaynakları, lisansüstü eğitimden beklentiler, süreçte karşılaşılan engeller, engellere yönelik çözüm önerileri, lisansüstü*

eğitimin etkileri, okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkiler, kariyer basamakları sistemi, sistem için öneriler olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır.

Lisansüstü eğitime başlamadan önce öğretmenlerin motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; bu kaynakların içsel ve dışsal olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmüştür. İçsel motivasyonda öğretmenlerin merak duygusu, akademik çalışmalar ve yeniliklerin takibi; dışsal motivasyonda ise akademik personel olma ve alanda yetkin olma isteği yönünde elde edilen bulgular Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) ve Arı, Pehlivanlar ve Çömek'in (2005) yapmış olduğu çalışmalar ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri kişisel gelişim, akademik personel olma ve mesleki kariyer edinme şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının tespit edilerek lisansüstü eğitim almaları yönünde gereken çalışmaların planlanması ve mesleki gelişime katkı sunabilecekleri yeni çalışma ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir (Çoban, 2019).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu temanın bireysel ve mesleki olmak üzere iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bireysel beklentileri göz önünde bulundurulduğunda kendini geliştirme, alana hâkim olma ve katkı sunma gibi beklentilerinin olduğu ve bu beklentilerin lisansüstü eğitim ile büyük oranda karşılandığı belirlenmiştir. Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) çalışmalarında yüksek lisans yapan öğretmen, yönetici ve araştırma görevlilerinin öğretim üyelerinden bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirici öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalarını ve öğretilmelerini beklediklerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda eğitimcilerin lisansüstü eğitime dair bireysel beklentilerinin karşılanmasında lisansüstü eğitimin oldukça önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Mesleki beklentiler alt teması incelendiğinde ise öğretmenler lisansüstü eğitimde kazanmış oldukları bilgi ve becerileri uygulama fırsatı bulabildikleri takdirde mesleki beklentilerinin karşılandığını vurgulamışlardır. Lisansüstü eğitimin teori ile uygulama arasında köprü görevi görmesi sebebi ile öğretmenlerin mesleki beklentilerinin karşılanmasında etkin bir rol oynadığı ve sınıf içindeki öğretim pratiklerini dolaylı olarak etkileme potansiyeline sahip olduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Koşar, Er & Kılınç; 2020).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları engellere yönelik görüşleri bireysel, ekonomik ve mesleki olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre; zaman yönetimi, gündelik rutinlerde aksama, kaynak ve kırtasiye giderleri ve izin süreçleri vb. konularda çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Alanyazında da öğretmenlerin lisansüstü öğrenim sürecinde iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemede zorluk yaşadığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler iş, çalışma ve sosyal yaşama yönelik zaman yönetimini lisansüstü eğitimde bir engel olarak kabul etmektedirler. İş yaşamı haricinde akademik çalışmaların yapılması ve bilimsel toplantılara katılım için zaman ayrılması aile hayatı ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilemektedir (Beatty, 2001; Massey, Aitken & Chaboyer, 2009; Spence, 2004; İlater, 2020). Öğretmenlerin önlerindeki bu engellerin azaltılması lisansüstü derslerin başarılı bir şekilde yürütülmesini ve tez çalışmalarının daha hızlı bir şekilde tamamlanmasını sağlayabilir. Dolayısıyla lisansüstü öğrenim gören bireylere meslek yaşamı, çalışma ortamı ve yaşam şartlarında iyileştirici önlemlerin alınması ve bu noktada maddi desteklerin sunulması önem arz etmektedir.

Lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılan engellere yönelik çözümler temasına ait öğretmen görüşleri incelendiğinde temanın kişisel çaba ve dışsal destek alt temaları üzerine şekillendiği görülmektedir. Kişisel çaba alt temasında karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerilerinde izin işlemlerini farklı kanallar ile çözüldüğü, ekonomik engeller ile ilgili çözümlerde ise mali destek imkânı sunan proje, burs vb. çalışmalarla çözüme ulaştıkları belirtilmektedir. Sayan ve Aksu'nun (2005) çalışmasında elde edilen bulgular da öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri sırasında çalıştıkları kurumda izin sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Oluk ve Çolak (2005) çalışmalarında lisansüstü eğitimleri kapsamındaki derslere devam edebilmek için öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardan izin alırken çeşitli sorunlar yaşadıkları ve bu nedenle

mazeret izni ve sağlık raporu almak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Ekonomik engellerle ilgili çözüm noktasında, Karaman ve Bakırcı (2010) maliyeti yüksek olan lisansüstü eğitim için öğrencilere tez çalışmalarında destek verilmesi, süreç içinde karşılaşılan maddi sorunların projelerle çözümlenmesinin sağlanması ve burs olanaklarından faydalanabilmeleri için öncelik tanınması gerektiği şeklinde öneriler getirmiştir. Lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılan engellere yönelik çözümler teması incelendiğinde öğretmenlerin bu engelleri kişisel çabaları ve aldıkları dışsal destekler ile çözüme ulaştırdıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Lisansüstü eğitim yapmanın öğretmenlere ne gibi etkileri olduğuna yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde söz konusu duruma ilişkin cevapların *bireysel etki, öğretmen yeterliliklerine etki, mesleki etki ve ekonomik etki* olmak üzere dört alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bireysel etkide öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış olmalarının bireysel olarak gelişimlerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kara (2008) yaptığı araştırmada lisansüstü eğitim alan matematik öğretmenlerinin aldıkları lisansüstü eğitimin bireysel etkisini; kendi alanlarıyla ya da eğitim-öğretimle ilgili gelişmeleri internet ortamında makale okuyarak takip edebilme, yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olma ve lisansüstü eğitimin öğretmenler arasında sosyalleşmeyi sağlaması şeklinde sonuçlara ulaşmıştır. Bu açıdan elde edilen bulgular yapılan bu araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Öğretmen yeterliliklerine etkisi bakımından araştırmanın bulguları ele alındığında lisansüstü eğitim sonrasında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve bu uygulamalar doğrultusunda oluşan etkinin olumlu yönlerini fark ettikleri görülmüştür. Alabaş, Kamer ve Polat (2012) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma sebepleri arasında kendilerini pedagojik olarak yeterli hissetmedikleri ve bunun için de mesleklerini daha iyi bir şekilde yapabilmek için lisansüstü eğitim yapmaya yönelik yoğun taleplerinin olduğunu vurgulamıştır. Mesleki anlamdaki etkilere yönelik bulgularda ise lisansüstü eğitim almış olmanın yasal düzenlemelerden elde edilen kazanımlar açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının politikalarından kaynaklanan sebeplerden (kariyer basamakları, okul yöneticiliği, müfettişlik, yurt dışı görevler vb.) dolayı lisansüstü eğitime yönelik olarak yoğun taleplerinin olduğu belirtilmiştir (Baş, 2013). Ekonomik etkiye ait bulgularda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu doktora eğitimi almış olmanın ekonomik olarak neredeyse hiçbir artışının olmadığını ifade etmişlerdir. Baş'ın (2013) yayınlamış olduğu çalışmada da benzer şekilde öğretmenler lisansüstü eğitimi maddi değil manevi bir doyum olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmenler lisansüstü eğitimin kendini gerçekleştirme ve kişisel yetkinliğe ulaşmada bir araç olduğunu dile getirmişlerdir.

Okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkilerine etkisi temasına ilişkin yapılan değerlendirmeler neticesinde olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenler okul ortamındaki paydaşlarla olan olumlu ilişkiler alt teması bağlamında doktoralı öğretmen olmanın imaj, mesleki saygınlık ve bunlara bağlı olarak fikir danışılan bir role sahip olmayı beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer durum Koşar, Er ve Kılınc'ın (2020) yaptıkları çalışmada, "öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmeleri sonucunda kurumu iyileştirme ve geliştirme noktasında daha aktif rol aldıkları, bir araştırmayı yürütebilme becerisi kazandıkları ve yenilikçi kararlar alarak dönüştürücü liderlik özellikleri gösterdikleri" ifade edilmiştir. Okul ortamındaki paydaşlarla olan olumsuz ilişkiler alt teması bağlamında öğretmen görüşleri incelendiğinde okul ortamında kıskançlık, emeğin öneminin fark edilmemesi ya da yoğun iş yüküne maruz bırakılmalarına vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Nayır (2007) da araştırmasında benzer şekilde lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin, okullarındaki diğer öğretmenlerin lisansüstü eğitimle ilgili olumsuz yaklaşımlarından rahatsız oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kariyer basamakları sistemine ilişkin görüşleri incelendiğinde bunların kişisel gelişime destek, eğitimin niteliği, ekonomik boyutu ve sınav uygulamasına ilişkin görüşler olarak dört alt temadan oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde kariyer basamakları sisteminin çıkış noktasının eğitim odaklı olması ve öğretmenleri eğitim-

öğretim faaliyetleri açısından zinde tuttuğu görüşü öne çıkmaktadır. Kaplan ve Gülcan (2020) ile Cımbız ve Küçüker (2015) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından kariyer basamakları gibi bir uygulamanın olmasını olumlu bulmuşlardır. Kariyer basamaklarının oluşturulmasının öğretmenin içsel motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmiştir. Bu görüş, çalışma sonucunda ulaştığımız bulguları desteklemektedir. Sınav sisteminin ön koşulu olan çevrimiçi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde ilgili eğitimlerin nitelik açısından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine neredeyse hiç katkısı olmadığı görüşü öne çıkmaktadır. MEB tarafından düzenlenen eğitimlerin uzaktan gerçekleştirilmesi sebebiyle eğitimlerin suistimale açık olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma neticesinde ulaştığımız bu sonuç Özdemir, Doğan ve Demirkol (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile uyumludur. Söz konusu çalışmada, uzaktan eğitimlerin birebir kontrolü yapılamadığı için katılımcıların izlemeleri gereken videoların tamamını bitirip bitirmediklerinin tespit edilmesinin mümkün olmadığı ifade edilmiştir.

Ekonomik boyut noktasında ise doktora eğitimi almış olmanın ek ders harici bir etkisi olmadığı hatta ek derslerden elde edilen ücretlerin lisansüstü eğitim süresi boyunca yapılan harcamaların (yol, yemek, kırtasiye giderleri, dil kursları vb.) yanında oldukça düşük kaldığı ifade edilmiştir. Yine Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) yapmış oldukları çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin maaş artışı dışında farklı bir özlük hakkına sahip olmadıkları, bu süreçte öğretmenlere verilen kademe ve derece ilerlemesinin kariyer basamakları arası geçişlerde herhangi bir getirisinin olmadığı ve verilen kazanımların emeklilik ile ilgili süreçlere yansımadağı belirtilmiştir.

Sınav uygulamaları ile ilgili görüşler incelendiğinde yazılı sınavlara ait sonuçların öğretmen yeterlilikleri açısından belirleyici bir nitelikte olmayabileceği bunun yerine mesleki ve bireysel yetilerin belirleyici unsur olarak yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum Kocakaya'nın (2006) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Söz konusu çalışmada, öğretmenlik kariyer sisteminde sınav yerine mesleki performansa dayalı bir değerlendirmenin yapılmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, söz konusu sınavda başarılı olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden ayrıcalıklı hale gelmediğini ifade etmişlerdir. Turan (2007) da yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kariyer basamakları sistemini değil girmek zorunda oldukları sınavı ve sınavın içeriğini eleştirdiklerini belirtmiştir.

Doktoralı öğretmenlerin sistem için önerileri değerlendirildiğinde, başöğretmen ünvanını hak edebilmeleri için gerekli olan 10 yıllık bekleme süresinin oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) öğretmenlik kariyer basamakları hakkındaki görüşlerini içeren araştırmada da öğretmenlerin, lisansüstü eğitimlerinin bulunması neticesinde hak edecekleri ünvan değişikliğini olumlu karşıladıkları ancak bu değişiklik için gerekli olan 10 yıllık sürenin uzun olduğuna yönelik görüşlerinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sistemin geliştirilmesine yönelik yapılması beklenen çalışmalar incelendiğinde ise süreç odaklı yaklaşıma, daha geniş kapsamlı değerlendirme kriterlerine ve özlük haklarına yönelik iyileştirici çalışmalar yapılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca sınav sistemi yerine eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine olanak sağlayan proje, atölye ve bilimsel çalışmalar ile değerlendirme yapılarak alana katkı kriterinin de değerlendirme ölçütü bakımından yerinde olacağı görüşü ifade edilmektedir. Kaplan ve Gülcan (2020) benzer sonuca ulaştıkları çalışmada çok yönlü değerlendirme kriterlerinin kariyer basamakları sisteminde görevde yükselme açısından daha uygun olabileceğini ifade etmişlerdir.

Doktorasını tamamlamış öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin bakış açıları göz önünde bulundurulduğunda içsel ve dışsal motivasyon kaynakları eğitim sisteminin olmazsa olmazları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin motivasyonuna yönelik destekleyici çalışmalar sunulabilmesi adına farklı pozisyonlarda üst düzey görevler verilmesi, ders yüklerinin alınarak

bunun yerine daha geniş kitlelere ulaşmak amacıyla il/ilçe müdürlüklerindeki projelerde vb. görevlendirilmeler yapılması sağlanabilir. Bununla birlikte almış oldukları lisansüstü eğitim çerçevesinde üniversite-MEB iş birliği ile doktoralı öğretmenlerin akademik alanlarda (üniversitede ders verme, proje ortaklıklarını yürütme vb.) yer almasının önü açılabilir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşamış oldukları ekonomik zorlukları en aza indirebilmek için doktora aşamasında öğretmenlere özel olarak MEB eğitim ödeneği verilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca mezuniyet sonrasında ek ders yüzdesinin artırılması yerine direkt maaşa iyileştirme yansıtılarak kalıcılığı sağlanabilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, alana katkı sunmaları ve toplum yararına yapmayı planladıkları çalışmalarını çeşitlendirebilmeleri için yurt dışı araştırma izinleri ve burslar MEB'deki doktoralı öğretmenlerin aylıklı izin kullanmalarına olanak sağlayacak şekilde düzenlenebilir. Makale yayınlama, kongre katılım gibi harcamalar için maddi destek ve izin kolaylığı sağlandığı takdirde ise akademik alanda teşvik sağlanabilir. Doktorasını tamamlamış öğretmenlerin alan ve deneyimlerinden en verimli şekilde faydalanılabilmesi ve eğitimde her alana pozitif yansımalarını görebilme olanağını elde etmek için kurum kültüründe uzmanlığa önem verilmesi, yöneticilerin doktorasını yapmış öğretmenlere alanlarında danışması ve bunu genel toplantılarda ön plana çıkarması vb. uygulamalar hayata geçirilebilir. Kariyer basamakları sisteminde mevcut eğitim ve sınav sistemi ile hak edilmesi beklenen unvan yerine sürece dayalı olarak yapılacak değerlendirme (proje, makale, kongreye katılım vb.) kriterlerinin sonucunda görevlerinde yükselme sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Sistemin devam etmesi durumunda doktorasını tamamlamış öğretmenlerin herhangi başka kritere (yıl, uzman öğrt. olma vb.) bağlı olmadan başöğretmenlik unvanının alınması sağlanabilir. Bununla birlikte eğitimlerin devam etmesi durumunda içeriklerin alana ve pedagojik formasyona yönelik düzenlenmesi verimliliğin de artmasını destekleyecektir. Kariyer basamakları sisteminde yer alan unvanların öğretmenlerin yönetim ve çalışma arkadaşları arasında sorun yaratma potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda yapılan uygulamada unvan kullanılması yerine direkt kıdem, tazminat vb. konularda iyileştirmeler yapılarak yaşanılacak olası sorunların önüne geçilmesi sağlanabilir. Bu çalışmanın bulguları doktorasını yapmış farklı branşta 24 öğretmenle sınırlı olmakla birlikte ileride lisansüstü eğitim gören farklı çalışma grupları ile de yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Aitken, L. M., Currey, J., Marshall, A. P., & Elliott, D. (2008). Discrimination of educational outcomes between differing levels of critical care programmes by selected stakeholders in Australia: A mixed-method approach. *Intensive and Critical Care Nursing*, 24(2), 68-77.
- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4).
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, E., Pehlivanlar, E. ve Çömek, A. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin gördükleri eğitim hakkında beklenti ve görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 231- 235.

- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 87-115.
- Aydemir, S., & Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4).
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde İli örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2).
- Beatty, R. (2001). Continuing professional education, organisational support, and professional competence: Dilemmas of rural nurses. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(5), 203- 220
- Cımbız, A.T. & Küçük, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38) 689-701
- Çoban, Ö. (2019). Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından İncelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimle Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.
- Deniz, B. (2009). Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günbey, M. (2022). Akademik kimlik oluşum sürecinin doktora eğitimi bağlamında incelenmesi. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İdil, F. H. & Narlı, S. (2020). Matematik öğretmenlerinin denklem kavramına ilişkin öğretme bilgilerinin incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlter, İ. (2020). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 263-292.
- Jacobson-Lundeberg, V. (2016). Pedagogical implementation of 21st century skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 82-100.
- Kahraman, Ü., & Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1).
- Kaplan, İ. & Gürkan Gülcan, M. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 380-406.
- Kara, F. (2008). Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımaları. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Katılmış, A., Çelik, H. & Kop, Y. (2013). Türkiye’de yüksek lisans öğreniminde yaşanan sorunlar: sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1).
- Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemi’nin öğretmenler arasında algılanması*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi], Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koşar, D., Altunay, E., & Yalçinkaya, M. (2014). The difficulties of female primary school administrators in the administration process and solution suggestions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 905-919.
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Yüksek lisans yapmak: eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392.
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish online journal of distance education*, 18(3), 214-227.
- Massey, D., Aitken, L. M., & Chaboyer, W. (2009). What factors influence suboptimal ward care in the acutely ill ward patient? *Intensive and Critical Care Nursing*, 25, 169- 180.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Nayır, F. (2007). Ankara’da eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunları, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oluk, S. & Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *DEU Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* . SAGE Publications, inc.
- Sayan, Y. & Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi- Balıkesir Üniversitesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268402>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 161-169. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61476/918005>
- Spence, D. (2004). Advancing nursing practice through postgraduate education (Part one). *Nursing Praxis in New Zealand*, 20(2), 46- 55.

- Toprak, E. & Taşğın, Ö. (2017). Investigation of The Reasons Why Teachers Do Not Make Graduate Education. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7 (13), 599-615
- Tosun, (1997). *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim*. TÜBA Yayınları
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliklerinin İncelenip, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of this research is to shed light on the problems experienced by teachers who have completed their doctorate during their postgraduate education and to produce solutions to the problems experienced. In addition, it is to determine the opinions of teachers regarding the application of career ladders. One of the primary goals of education systems is to provide students with the basic skills revealed by the developments in the world, through teachers in educational institutions (Jacobson-Lundeberg, 2016). It is a necessity for teachers to improve themselves so that they can design educational environments that adapt to the changing world. The importance of postgraduate education in helping teachers handle these changes from a scientific perspective, produce effective solutions to problems, and develop their investigative skills comes to the fore every day. Postgraduate education is an education program that provides the opportunity to specialize in any field and provides professional competencies and academic skills (Aitken, Currey, Marshall & Elliott, 2008). Since postgraduate education has great benefits in social and individual terms, the Ministry of Education has made some regulations to encourage postgraduate education for teachers. One of these regulations is the Teaching Career Ladders practice. With this practice, it is aimed to increase the quality in the teaching profession, to encourage teachers to do scientific research and to ensure that they follow the current developments in their profession, to increase the efficiency of the teaching profession and to bring the education system to a modern structure (Deniz, 2009; Demir, 2011). In addition, by evaluating the teacher, it is aimed to both reward the teacher and increase the quality of education and training (Aydın, 2007).

Method

In the qualitative research, 12 teachers who were selected through criterion sampling and completed their doctorates in different fields related to education were reached and focused on the opinions of these teachers based on their experiences. The draft interview questions included in the data collection tool were prepared in accordance with the purpose of the research and were finalized by taking the opinions of field experts. The created semi-structured interview form was applied through face-to-face interviews. Themes and sub-themes were determined and coded in line with the opinions of the teachers. Descriptive and content analysis methods were used to analyze the data obtained. In the research, interviews were conducted with teachers with doctoral degrees.

Results and Discussion

As a result of the analyses, themes were created by taking teachers' opinions about before their doctoral education, during their doctoral education, after their doctoral education and about the career ladder system. The themes are grouped under seven headings: sources of motivation, expectations from graduate education, obstacles encountered in the process, suggestions for solutions to the obstacles, relationships with stakeholders in the school environment, career ladder system, and suggestions for the system. Tables were created based on the data obtained in line

with the themes and sub-themes. When teachers' opinions about their expectations from postgraduate education were examined, it was determined that they had expectations such as self-improvement, mastery of the field and contribution, and these expectations were largely met by postgraduate education. However, teachers; They face various obstacles in matters such as time management, disruption in daily routines, stationery expenses, and permission processes. When the theme of solutions to the obstacles encountered in the postgraduate education process was examined, it was found that teachers resolved these obstacles with their personal efforts and the external support they received. The research also found that it would be more appropriate to achieve promotion in line with the process-based evaluation criteria (project, article, participation in congress, etc.) rather than the title expected to be deserved in the career ladder system. When the suggestions of doctoral teachers for the system were evaluated, it was concluded that the 10-year waiting period required for them to deserve the title of head teacher was quite long. In the research conducted by Özdemir, Doğan and Demirkol (2022), which included their opinions on teaching career stages, it was concluded that teachers welcomed the title change they would deserve as a result of having postgraduate education, but their opinions that the 10-year period required for this change was long came to the fore. Considering the perspectives of teachers who have completed their doctorates regarding their career stages, intrinsic and extrinsic motivation sources are among the indispensable parts of the education system. In order to motivate teachers, they can be given high-level duties in different positions and assigned to various projects. In addition, within the framework of the postgraduate education they have received, teachers with a doctorate can take part in academic fields (teaching at the university, managing project partnerships, etc.) with university-ministry cooperation.

Conclusions

The research focused on the opinions of teachers who completed their doctoral education based on their experiences. It is thought that the study will shed light on teachers who want to do postgraduate education in the future and will also guide revisions regarding career ladders. In line with this information, the aim of the study is to shed light on the problems experienced by teachers who have completed their doctorate during their postgraduate education, to produce solutions to the problems experienced and to determine the opinions of these teachers about the application of career ladders.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Kuram ve Uygulama Arasında Bir Köprü: Doktoralı Öğretmenler

Bu görüşmenin amacı, doktorasını tamamlamış öğretmenlerin süreçte yaşadıkları sorunlara ışık tutmak, çözüm önerileri üretmek ve kariyer basamakları ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla öncelikle sizin kişisel bilgilerinize dair birkaç soru yönelteceğim. Ardından doktora sürecinizde ve sonrasında yaşamış olduğunuz problemler ile kariyer basamakları sistemine ilişkin görüşlerinizi alacağım. Görüşme sonucunda elde edilen bilgiler araştırma raporunda kullanılacaktır. Ancak adınız ve soyadınız kesinlikle raporda yer almayacak, adınız şifrelenerek belirtilecektir.

- 1- Cinsiyetiniz
() Kadın () Erkek
- 2- Yaşınız
() 25-35 yaş arası () 36- 45 yaş arası () 46-60 yaş arası
- 3- Öğretmenlik mesleğinde çalışma süreniz
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

- 4- Bulduğunuz kurumdaki çalışma süreniz
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
- 5- Doktoralı öğretmen olarak çalışma süreniz
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
- 6- Lisansüstü eğitime başlamak için motivasyon kaynaklarınız nelerdi? Başlama amacınız ile şu anki durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz? Beklentileriniz nelerdi ve bu beklentilerin karşılandığını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
- 7- Lisansüstü eğitim sürecinde ne gibi engellerle (bireysel, mesleki, ekonomik vb.) karşılaştınız? Açıklar mısınız? Bu engelleri ne gibi motivasyon unsurlarıyla aştığınızı düşünüyorsunuz?
- 8- Lisansüstü eğitim yapmanın size ne gibi etkileri (bireysel, yasal, ekonomik, öğretmen yeterlikleri vb.) oldu?
- 9- Doktora yapmış olmanızın öğretmen arkadaşlarınızla ve okul ortamındaki diğer paydaşlarla olan ilişkilerinizde ne gibi etkileri oldu?
- 10- Doktora yapmış bir öğretmen olarak şu an uygulanmakta olan kariyer basamakları sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu uygulama için farklı önerileriniz var mı?
- 11- Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmakbenzer. Çünkü ...

Öğrencilerin Matematik Başarısını Artıran Faktörlerin Hibrit Bulanık DEMATEL & Sistem Dinamikleri Yaklaşımıyla İncelenmesi*

Examining the Factors That Increase Students' Mathematics Achievement with Hybrid Fuzzy DEMATEL & System Dynamics Approach

Mehmet Akif Aksoy¹, İpek Deveci Kocakoç²

¹Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, mehmetakif.deu@gmail.com,
(<https://orcid.org/0000-0002-5795-2999>)

²Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ipk.deveci@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9155-8269>)

Geliş Tarihi: 09.11.2023

Kabul Tarihi: 05.01.2024

ÖZ

Günümüz dünyasında teknoloji ile uyum sağlamak giderek daha fazla önem kazanmakta ve bu, özellikle hızla ilerleyen ülkeler için zorunlu bir hal almaktadır. İstenen düzeydeki teknolojik başarıya ulaşabilmek için kaliteli eğitimin kilit bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda, gelişen teknolojilerle paralel olarak ilerlemeyi ve rekabetçi kalmayı mümkün kılan matematik eğitiminin değeri gün geçtikçe artmaktadır. Kapsamlı ve kaliteli matematik eğitiminin, matematiksel başarıyı ve bu alanın her yönüyle etkin kullanımını getireceği açıktır. Matematik başarısının, birçok değişkenin etkileşiminden oluşan karmaşık yapısını çözmek için Sistem Dinamikleri gibi ileri araçlar bu çalışmada kullanılmış, öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahip unsurlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmada, Nedensel Döngü Diyagramları kullanılarak oluşturulan model üzerinden, öğrencilerin matematik başarısını artıran faktörler analiz edilmiş ve Bulanık DEMATEL yöntemi ile öne çıkan başlıca etkenler belirlenmiştir. “Öğrenci Motivasyonu”, “Çalışma Verimliliği” ve “Eğitim öğretim kalitesi” değişkenleri etkileme gücü en yüksek üç değişken olurken, “Teknik İmkanları Kullanabilme”, “Çalışma Verimliliği” ve “Eğitim öğretim kalitesi” değişkenleri de önem derecesi en yüksek üç değişken olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik başarısı, sistem dinamikleri, nedensel döngü diyagramları, bulanık DEMATEL.

ABSTRACT

In a rapidly changing world, it has become a necessity to keep up with developing technologies. It is only possible for countries that are competing in many of these developments to achieve the desired results in these areas with qualified education. The importance of mathematics and mathematics education, which directly contributes to the understanding of these developments in order to keep up with developing technologies and not to fall behind in the competitive environment, is increasing day by day. Effective use of mathematics, which exists in almost every field today, is only possible with a well-planned and qualified mathematics education. It is clear that a well-planned mathematics education will bring mathematics success. Mathematics achievement is a very complex problem, consisting of the interaction of many intertwined variables and the interaction of different dimensions. One of the important tools in solving such multidimensional complex problems is System Dynamics. This study aimed to examine the factors that increase students' mathematics achievement. First, a Causal Loop Diagram (CLD) was created with the System Dynamics approach, then the resulting loops were evaluated and one of the reinforcing

*Sorumlu yazarın doktora tezinden türetilmiştir.

loops was selected. Which of the variables in the cycle consisting of sixteen variables is effective in increasing success was examined with Fuzzy DEMATEL, one of the Multi-Criteria Decision Making Techniques. While “Student Motivation”, “Study Efficiency”, and “Quality of Education” were the three variables with the highest impact power, “Ability to Use Technical Opportunities”, “Study Efficiency”, and “Quality of Education” were determined to be the three variables with the highest degree of importance.

Keywords: Mathematics achievement, system dynamics, causal loop diagrams, fuzzy DEMATEL.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin hızlı ve etkili bir şekilde yaşandığı günümüzde üniversiteler, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerin en önemli yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Teknolojiden sağlığa, üretimden toplumsal konulara kadar neredeyse her alanda faaliyet gösterecek bireyler yetiştiren üniversiteler, günümüz şartlarına uymak ve nitelikli insanlar yetiştirmek için sürekli gelişim halinde olmaktadır. Bu gelişim sayesinde, ülkelerin ihtiyacı olan nitelikli insan gücü ve çağa ayak uydurabilecekleri teknolojik gelişmeleri harmanlayarak devletlerin gelişmişlik düzeylerine doğrudan katkıda bulunurlar. Bütün bunları gerçekleştirebilmeleri, üniversitelerin alanında yetkin ve donanımlı bireyler yetiştirmelerine dolayısıyla eğitim ve öğrenim gören öğrencilerin başarısı ile doğrudan ilişkilidir.

Son yıllarda öğrenci başarısındaki artışı tahminleyecek çok sayıda değişken tanımlanmıştır (Carrol, 1963; Rossenshine&Stevens, 1986). Bu tanımlamalar sayesinde yapılacak çalışma ile ilgili geniş bilgi bulunmasına rağmen hala eğitim ve öğretimin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili büyük tartışmalar bulunmaktadır (Carpenter, 2000). Ebranberg vd. (1994,1995) bu değişkenlerden biri olan okul kalitesinin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğunu açıklarken Hanushek de (1996) okul kalitesinin, okul kaynaklarını artırmak ve sevilen öğretmen sayısını artırmak ile sağlanabileceğinden söz etmiştir. Lonsdale (2003) ise teknolojik gelişmelerin öğrencilerin kütüphaneye başvurma sayılarını azalttığından dolayı, bu gelişmenin bazı alanlarda başarının düşmesine neden olduğunu savunmuştur. Darling-Hammond (2000) Hanushek’e paralel olarak, sınıf öğretmenin öğrenci başarısında öncelikli sorumlu kişi olduğunu açıklamıştır. Wright ve arkadaşları (1997) sınıfın büyüklüğünün ve sınıf ortamının öğrenci başarısında öğretmen etkisine nazaran daha az bir etkiye sahip olduğunu ve öğretmenin akademik başarıda daha baskın olduğunu saptamıştır. Hill vd. (2005) ilköğretim düzeyindeki bir öğretmenin alan bilgisi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Engelman vd. (1991) okulun, öğrenci başarısını sağlayabilmesi için öğrencilerini verimli ve etkili bir şekilde organize etmesi gerektiğinden söz etmiştir. Green (2000), Snyder vd. (2000) derslerin anlaşılması ile okulun, ailenin ve iletişimin öğrenci başarısında göz önünde tutulması gereken önemli bir etken olduğunu dile getirmişlerdir. Smith ve Hausofus (1996) da aile desteğinin öğrenci başarısını bazı derslerde doğrudan artırdığını açıklamışlardır. Hancock (2001) kaygı ve motivasyonun öğrenci başarısı üzerinde etkili olan eğitimsel kavramlar olduğunu dile getirirken, Jones vd. (2010) öğrenci başarısı için öğrencilerin başarılarını ve mesleklerindeki kariyer planının iyi anlaşılması gerektiğini savunmuştur. Wigfield ve Eccles (2000) ortaya attıkları beklenti-değer teorisi ile öğrencilerin başarı motivasyonu için yeteneklerine olan inançlarını, başarı için beklentilerini ve görev değerlerinin bileşenlerini elde etmişlerdir.

Sistem dinamikleri yaklaşımı birçok alanda etkili sonuçlar vermiştir. İşletme, finans, mühendislik, çevre, iklim, ziraat vb. gibi alanlarda etkili kullanılmaya başlandıktan sonra eğitim alanlarında da etkili kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim bilimleri alanında yapılan ilk çalışmaların sonucuna göre öğrencilerin hem akademik başarısı hem de derse olan ilgilerinin arttığı görülmüştür (Forrester, 1996, s.4). Alınan başarılı sonuçların ardından Amerika Birleşik Devletleri’nde (A.B.D) sistem dinamikleri ve sistem yaklaşımı eğitim öğretim müfredatının bir parçası haline gelmiştir. Bu sayede fen ve matematik alanlarıyla beraber sosyal bilimler ile ekonomi ve edebiyat derslerinde etkili bir şekilde kullanılmıştır (Forrester, 1996, s.4; Nuhoglu, 2008, s.35). Eğitim bilimlerindeki başarılı uygulamalarından sonra başta Norveç ve Çin olmak üzere birçok ülkede müfredatın parçası haline gelmiştir. Birçok bilim dalında olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da sistem dinamikleri yaklaşımıyla ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Söz konusu çalışmaların çok büyük bölümünde, sistem dinamikleri ve sistem yaklaşımının ders işleyişine entegre edilmesi ve ders planı içinde yer alması şeklinde olmuştur.

Muhasebe eğitiminden fen bilimleri eğitimine kadar birçok alanda çokça kullanılmasına rağmen matematik eğitiminde yeteri kadar kullanılmadığı görülmüştür.

Fisher (2018) çalışmasında, lise kademesindeki matematik dersi için dokuz ay süreyle sistem dinamikleri modellemesine dayalı bir öğretim modeli uygulamıştır. Bu uygulamada, lise kademesindeki farklı derslerde 20 yılı bulan bir sürede uygulanan sistem dinamikleri modellerini incelemiştir. Bir öğretim süreci boyunca katılımcı öğrencilere matematik dersinde sistem dinamikleri modellemesiyle ilgili eğitimler verilmiştir. Eğitim sonucunda öğrencilerin oluşturdukları modellerle uygulamalar yapmış hem modelin ayrıntıları hakkında hem de süreç hakkında değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin farklı modellerden zevk aldıkları, modelleme sürecinin aktif öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunun ve sistem dinamiklerine dayalı eğitimin öğrencilere yeni ve bütüncül bakış açıları kazandırdığı belirtilmiştir.

Bu çalışmalar incelendiğinde, sistem dinamiklerinin eğitim öğretim sürecinde bir yöntem olarak kullanıldığı ancak bir karar aracı olarak kullanılmadığı görülmektedir. Sistem dinamikleri sayesinde stratejik planlamalar yapılabileceği gibi eğitimle ilgili politikalar geliştirilebilir, eğitim öğretim süreçleri de tasarlanabilmektedir. Değişkenlerin seçimi ve etkileşimlerinin değerlendirilmesi aşamasının araştırmacıların yorumuna bağlı olması ve analizinin de yönetime dayalı olmasından dolayı hem nitel hem nicel bir araştırma özelliği taşıyan, herhangi bir yerden ve herhangi bir şekilde veri toplanmadığı için etik kurul onayına ihtiyaç duyulmayan bu çalışmamızda, “öğrencilerin matematik başarılarına en çok etki eden ve bu başarıyı elde etmelerinde en büyük öneme sahip olan değişken ya da değişkenlerin hangileri olduğu” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda, matematik başarısının artırılmasına ilişkin N.D.D.’ler oluşturulmuş ve oluşturulan bu N.D.D.’ler ele alınmıştır. Bu N.D.D.’ler incelenerek matematik başarısının artırılmasına yönelik pekiştirici döngüdeki pekiştirici olan değişkenin araştırılması amaçlanmıştır, söz konusu döngüdeki değişkenlerin hem önem derecesine göre hem de diğer değişkenleri etkileme gücüne göre sıralanması araştırılmıştır.

YÖNTEM

Geçmişten günümüze öğrencilerin matematik başarısıyla ilgili onlarca çalışma yapılmış ve her seferinde öğrencilerin matematik başarısına etki eden faktörler ayrı ayrı incelenerek sonuçlar elde edilmiştir. Literatürde geçen faktörler birbiriyle ilişkili olmasına rağmen hepsini ya da çoğunu beraber değerlendiren çalışmaların sayısı oldukça azdır. Öğrencilerin matematik başarısına etki eden faktörlerin beraber ele alındığı ve bu faktörlerin birbiri ile ilişkilendirilerek çözümlerin elde edilebileceği yöntem ya da yöntemlerin kullanılması ile farklı ve görece daha sağlıklı sonuçların elde edilebileceği çok açıktır. Bu çalışmada eksikliğini hissettiğimiz bu sorunları gidermek ve öğrencilerin matematik başarısına etki eden faktörlerin beraber değerlendirilebileceği farklı bir yöntemin kullanılması amaçlanmıştır.

Nitel ve nicel modellerle sistemin davranışlarını incelememize olanak sağlayan Sistem dinamikleriyle, öğrenci, aile, okul ve öğretmen boyutlarından oluşan N.D.D’ler oluşturulmuştur. Oluşturulan bu diyagramlardan elde edilen döngüler üzerine çalışılmış, öğrencilerin matematik başarısına etki eden değişkenlerin büyük kısmını içeren döngüler incelenmiş ve bu döngülerden pekiştirici olan bir döngünün analizine karar verilmiştir. Döngüyü oluşturan değişkenler öğrencilerin matematik başarısına etki eden faktörler olarak değerlendirilmiş, birbiriyle ilişkili olan bu faktörler çok yönlü ele alınarak Çok Kriterli Karar Verme tekniklerinden DEMATEL ve bunun bir uygulaması olan Bulanık DEMATEL yardımıyla gerçek hayata daha uygun sonuçlar elde edilmesi açısından öğrencilerin matematik başarısına etkileri incelenmiştir. Bu sayede, öğrencilerin matematik başarısına etki eden birçok faktör beraber değerlendirilmiş, bunlar arasında öğrencilerin matematik başarısına en çok etki eden ve öğrencilerin matematik başarısında diğer faktörlerden en çok etkilenen faktörler elde edilmiştir.

2.1. Bulanık DEMATEL

DEMATEL yöntemi, birbiriyle etkileşim içinde olan değişkenleri içeren ve bu değişkenlerin oluşturduğu karmaşıklık nedeniyle değişkenler arasındaki nedensellik ilişkilerini ortaya çıkaran bir yöntemdir. Yöntem, değişkenleri birbiri arasındaki ilişkilerin çeşidi ve birbirileri üzerindeki önem sırasına göre düzenleyebilmektedir. Değişkenler arasındaki etkileşimi kesin değerlerle göstermek

oldukça zordur. Bu nedenle Lin ve Wu (2008) dilsel ifadelerin kullanıldığı Bulanık DEMATEL'i uygulamışlardır. Bulanık DEMATEL'in adımları aşağıda gösterilmiştir:

1. Aşama: Problemin Amacının Belirlenmesi:

Karar problemi, karar vericiler tarafından açık ve net bir ifadeyle açıklanmalıdır. Karar vericilerin çelişkiye ve ikileme düşmeyeceği ifadeler içermelidir.

2. Aşama: Faktörlerin Belirlenmesi ve Bulanık Skalanın Tasarımı:

Karar vericilerin ilk işi faktörleri (değerlendirme kriterlerini) belirlemektir. Faktörler belirlendikten sonra bu faktörleri değerlendirmek için kullanılacak dilsel ifadeler ile bu ifadeler karşılık gelen üçgensel ya da yamuksal bulanık sayılar tanımlanmalıdır. Aşağıda Tablo 1'de Lin ve Wu'nun (2008) önerdiği ve çalışmada da kullanılan, dilsel ifadeler ile bu ifadeler karşılık gelen üçgensel bulanık sayıların kullanıldığı skala gösterilmiştir.

Tablo 1

Dilsel İfadeler ve Karşılık Gelen Bulanık Sayılar

Dilsel İfadeler	Üçgensel Bulanık Karşılıklar
Yüksek derecede etkili (Y)	(0.75, 1.0, 1.0)
Çok etkili (Ç)	(0.5, 0.75, 1.0)
Orta derecede etkili (O)	(0.25, 0.5, 0.75)
Az Etkili (A)	(0, 0.25, 0.5)
Etkisiz (E)	(0, 0, 0.25)

Kaynak: Lin ve Wu (2008), s. 208.

3. Aşama: Faktörler Arasındaki Etkileşimlerin Değerlendirilmesi:

$C = \{C_i \mid i = 1, 2, \dots, n\}$ adet değerlendirme kriteri arasındaki ikili etkileşimler p tane karar vericinin değerlendirmesi sonucu $n \times n$ boyutlu $\tilde{Z}^{(1)}, \tilde{Z}^{(2)}, \dots, \tilde{Z}^{(p)}$ ilişki matrisleri elde edilir. k. karar vericinin de değerlendirmeleri sonucu $\tilde{Z}^{(k)}$ ikili karşılaştırma matrisi elde edilmiş olup,

$$\tilde{Z}^{(k)} = \begin{bmatrix} 0 & \dots & \tilde{z}_{1n}^{(k)} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ \tilde{z}_{n1}^{(k)} & \dots & 0 \end{bmatrix}; k = 1, 2, \dots, p \quad 2.1$$

Şeklinde gösterilmektedir. Matris elemanları, $\tilde{z}_{ij}^{(k)} = (l_{ij}^{(k)}, m_{ij}^{(k)}, u_{ij}^{(k)})$ şeklindeki üçgensel bulanık sayılardan oluşmaktadır. i ve j indisleri i. kriterin j. kritere etki düzeyini ifade etmektedir.

4. Aşama: Normalize Edilmiş İlişki Matrisinin Elde Edilmesi

Karar vericiler için normalize edilmiş ilişki matrisi aşağıda gösterilmiştir.

$$\tilde{X}^{(k)} = \begin{bmatrix} 0 & \dots & \tilde{x}_{1n}^{(k)} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ \tilde{x}_{n1}^{(k)} & \dots & 0 \end{bmatrix}; k = 1, 2, \dots, p \quad 2.2$$

Burada,

$$\tilde{x}_{ij}^{(k)} = \frac{\tilde{z}_{ij}^{(k)}}{r^{(k)}} = \left(\frac{l_{ij}^{(k)}}{r^{(k)}}, \frac{m_{ij}^{(k)}}{r^{(k)}}, \frac{u_{ij}^{(k)}}{r^{(k)}} \right) \text{ ile klasik DEMATEL yönteminde olduğu gibi olduğu gibi}$$

$$r^{(k)} = \max_{1 \leq i \leq n} \left(\sum_{j=1}^n u_{ij}^{(k)} \right) \text{ eşitliklerinden faydalanılarak elde edilebilir.}$$

5. Aşama: Yapısal Modelin Oluşturulması ve Analizin Yapılması

Toplam ilişki matrisi,

$$\tilde{T} = \begin{bmatrix} \tilde{t}_{11} & \dots & \tilde{t}_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ \tilde{t}_{n1} & \dots & \tilde{t}_{nn} \end{bmatrix} \quad 2.3$$

2.3'teki eşitlikten faydalanılarak ifade edilmektedir. $\tilde{t}_{ij} = (l_{ij}^u, m_{ij}^u, u_{ij}^u)$ şeklinde eşitlikle ifade edilirken, söz konusu matrisin elemanları;

$$\begin{cases} [l_{ij}^u] = X_l \times (I - X_l)^{-1} \\ [m_{ij}^u] = X_m \times (I - X_m)^{-1} \\ [u_{ij}^u] = X_u \times (I - X_u)^{-1} \end{cases} \quad 2.4$$

Eşitlikleriyle hesaplanmaktadır.

\tilde{T} toplam ilişki matrisi elemanlarının satır elemanları toplamı \tilde{D}_i ve sütun elemanları toplamı \tilde{R}_i ile gösterilmek üzere $\tilde{D}_i + \tilde{R}_i$ ve $\tilde{D}_i - \tilde{R}_i$ işlemleri sonucu elde edilen değerler, sırasıyla kriterlere ilişkin ilişki düzeyleri ile etki düzeylerini göstermektedir. Durulaştırmada işleminde,

$$\begin{aligned} (\tilde{D}_i + \tilde{R}_i)^{def} &= \frac{1}{4} \times (l + 2m + u) \\ (\tilde{D}_i - \tilde{R}_i)^{def} &= \frac{1}{4} \times (l + 2m + u) \end{aligned} \quad 2.5$$

eşitliklerinden faydalanılır ve kriterlerin nihai ağırlıkları,

$$w_i = \left[\left((\tilde{D}_i + \tilde{R}_i)^{def} \right)^2 + \left((\tilde{D}_i - \tilde{R}_i)^{def} \right)^2 \right]^{1/2} \quad 2.6$$

$$W_i = \frac{w_i}{\sum_{i=1}^n w_i} \quad 2.7$$

Eşitlikleri kullanılarak elde edilir.

2.2. Sistem Dinamikleri

Bilgi teknolojileri ile günümüz dünyasındaki hızlı gelişmeler beraberinde yeni ve karmaşık problemler getirmiştir. Problemlerin karmaşıklığı ve büyüklüğü göz önüne alındığında, problemlere parçalar halinde değil de bir bütün olarak bakılması zorunluluk haline gelmiştir. Söz konusu problemler iç içe geçmiş karmaşık ve hem anlaşılması hem de çözümlenmesi büyük uğraşlar gerektirmekle birlikte problemi oluşturan parçaların birbiriyle etkileşim içerisinde oldukları ve birbiriyle karmaşık bağlarla bağlı oldukları görülmektedir. Bu karmaşıklık yapısı ve etkileşimli bağlantılara sahip olma özelliği, problemlerin doğrusal olarak ele alınıp geleneksel çözüm yöntemleriyle çözümlerini oldukça zor hale getirmektedir. Bu tarz karmaşık, iç içe geçmiş ve etkileşimli problemlerin her bir parçasını (sistemin bileşenini) ayrı ayrı fakat bütün içinde de birbiriyle ilişkili “sistem” mantığıyla ele alınması zorunlu hale gelmiştir.

Sosyal bilimlerde yönetimdeki karmaşıklığın giderilmesini bilgisayar benzetimleriyle analizine olanak sağlayan sistem dinamikleri, 1950’li yıllarda Jay Forrester tarafından geliştirilmiştir. Karmaşık sistemlerdeki dinamik davranışları inceleyen ve ortaya çıkarılmalarını sağlayan sistem dinamikleri sistem düşüncesinin özel bir şeklidir. Sistemlerin yapılarının, sistem davranışlarına ne şekilde neden olduğunu anlamak sistem dinamiklerinin temelini oluşturmaktadır (Sezen ve Günel, 2009, s.298). Sistem dinamiklerinde bilgilerin bilgisayar modellemesinde kullanılması için geri besleme mekanizmasından faydalanılmaktadır. Geri besleme mekanizmalarının kullanıldığı ilk çalışmalar Harvard Business Review’de yayımlanmıştır. Sistem dinamikleri, yöntemlerle beraber sistemlerin davranışını ve teorilerin analizi için ihtiyaç duyulan felsefeyi sağlamakla birlikte tıp, mühendislik, eğitim, çevresel sorunlar, ekonomik araştırmalar ve bunun yanında birçok alanda uygulanabilen ortak bir araç sağlamaktadır (Forrester, 1993, s.200).

Sistem Düşüncesi, Sistem Dinamiklerinin ana yapısı oluşturmaktadır. Sistem düşüncesi, sistemlerin etkinliklerindeki değişimleri anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bununla beraber, sistem düşüncesi, karmaşık sistemlerin dinamiklerinin sistem yaklaşımıyla incelenme yöntemi olarak da tanımlanabilir. Ayrıca, iç içe geçmiş karmaşık sistemlerin dinamiklerini etkileyen ve birbiriyle etkileşim içinde olan tüm parçaların dikkate alınmasını sağlamanın yanında sistemi ve sistemin parçalarını gözlemlememize olanak tanımakta, sistem hakkında düşünme ve sistemi yeniden tasarlamamıza imkân vermektedir. Sistemin tümünün açık ve bileşenleriyle beraber görünmesi ve değerlendirilmesini sağlayan sistem düşüncesi kavramsal bir çerçeveden oluşmaktadır.

2.2.1. Sistemik Problem

Ele alınan problemin modellenmesindeki önemli aşamalardan biri de o problemin yapısının anlaşılmasıdır. Problemin karmaşıklığı modellemeyi zorlaştırabilmekte ancak modelleme yöntemine doğrudan etkisi bulunmamaktadır. Deterministik bir problemin stokastik bir yöntemle çözülemeyeceği gibi sistemik bir problem de klasik yöntemlerle çözümemelidir. Bu aşamada önemli olan husus problemin yapısının iyi analiz edilmesidir.

Sistemik problemler kronik özelliklere sahip, karakteristik özellikleri olan ve sürekli müdahale edilip yönetilmesi gereken problemlerdir. Söz konusu problemin sistemik olup olmadığını anlamak için sorunun kaynağına bakılmalı ve sorun iyi analiz edilmelidir. Harici etmenlerden kaynaklanan sorunlardan oluşan problemler sistemik özellik taşımamaktadır. Sistemik problemler, sorunların iç etkileşimlerden kaynaklandığı ve harici etmenlerden oluşmadığı problemlerdir.

2.2.2. Sistem Düşüncesinin Araçları

Sistemik bir problem modellendikten sonra modelden bilgi üretilmesi ve politikalar geliştirilmesi için söz konusu modelin çözülmesi gerekmektedir. Karmaşıklık içeren ve sistemik özellik taşıyan dinamik bir problem, sistem dinamikleri yaklaşımıyla çözülebilir ve klasik yöntemlere nazaran daha gerçekçi sonuçlar sunmaktadır. Sistem dinamikleri yaklaşımının karmaşık ve dinamik problemleri kolayca ele alabilmesi ve ele aldığı problemi çözebilmesi kullandığı araçların uygunluğuna bağlıdır. Nedensel döngü diyagramları, stok akış diyagramları (SAD) ve gecikmeler olarak adlandırılan bu araçlar modelin çözülmesinde oldukça önemli bir yere sahip olup sistemlerin davranışlarının yakalanmasında önemli bir yer tutmaktadır.

2.2.3. Nedensel Döngü Diyagramları

Kontrol teorisinin geri besleme düşüncesine dayanan sistem dinamikleri metodolojisinde, nedensel döngüler sistemin geri besleme döngülerini temsil etmenin uygun yöntemlerinden birini oluşturmaktadır. NND'ler geri besleme döngü diyagramlarının şematik olarak gösterildiği, sisteme ilişkin referans dinamik davranışını meydana getiren ve sistemin temel geri bildirim döngülerini temsil eden geri bildirim yapısının bir iletişim aracını oluşturmaktadır (Bala vd., 2017, s.37).

Geribildirimler, sebepler ile sonuçlar arasındaki karşılıklı etkileşim anlamı taşımaktadır. Sistem dinamiklerinde geribildirimler, oluşan her etkinin hem sebep hem de sonuç olduğu bir önerme olarak kabul edilmektedir. Geribildirimler, başlangıçtaki nedenin bir nedensellik zincirinde yol alarak son halkasında kendisini de etkileyen bir süreçten oluşmaktadır (Martin, 1997b, s.6; Forrester, 1969, s.13). Etki diyagramları olarak da bilinen (Wolstenholme, 1990, s.19) NND'ler, sistemin yapısını haritalandırarak sistem davranışlarını anlamamızı sağlamaktadır (Sezen & Günal, 2009, s.302).

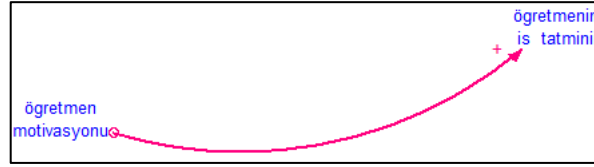
2.2.4. Değişkenler ve Değişkenlerin İşaretleri

Değişkenler, oklarla gösterilen nedensellik ilişkilerle birbirine bağlıdır. Örneğin, çalışma kalitesi hem enerji düzeyi hem de kaygı tarafından etkilenmekte ve alınan notu da etkilemektedir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkende oluşturduğu değişimi göstermek için her nedensel bağlantının ucuna pozitif (+) veya negatif (-) bir işaret (polarite) atanmaktadır. Ayrıca önemli döngüler, döngünün pozitif (pekiştirici) veya negatif (dengeleyici) bir geri bildirim olup olmadığını gösteren bir döngü tanımlayıcısı ile vurgulanır. Döngü tanımlayıcısının karşılık geldiği döngüyle aynı yönü göstererek aynı yönde dolaşmaktadır.

Pozitif bir bağlantı, nedenin artması halinde etkinin normalde olması gerektiğinin üzerinde, nedenin azalması halindeyse etkinin olması gerektiğinin altında olduğu anlamını taşımaktadır. Şekil 2.1'deki örnekte, öğretmen motivasyonunda oluşacak bir artış öğretmenin iş tatmini düzeyinin olması gerekenin üzerine çıkacağını, öğretmen motivasyonunda oluşabilecek bir azalmanın da öğretmenin iş tatmini düzeyinde olması gerekenden fazla bir azalma olduğunu göstermektedir. Yani, öğretmen motivasyonu artarsa öğretmenin iş tatmini artacak, öğretmen motivasyonu düşerse öğretmenin iş tatmini azalacaktır.

Şekil 1

Öğretmen Motivasyonu ile Öğretmen İş Tatmini arasındaki İlişki



Negatif bir bağlantıda ise nedenin artması halinde etkinin olması gerekenin altına ineceği, nedenin azalması halindeyse etkinin olması gerekenin üzerine çıkacağı anlaşılmaktadır. Örneğin Öğretmenin iş yükü ile Öğretmenin verimliliğini düşünelim. Öğretmenin iş yükünün artması durumunda öğretmenin verimliliği olması gerekenin altına inecektir. Aynı şekilde öğretmenin iş yükündeki azalma da öğretmenin verimliliğinin olması gerekenin üzerine bir seviyeye çıkacağı anlaşılmaktadır. Şekil 2.2’de öğretmenin iş yükü ile öğretmenin verimliliğiyle ilgili değişkenler arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Şekil 2

Öğretmenin İş Yükü ile Öğretmenin Verimliliği Arasındaki İlişki



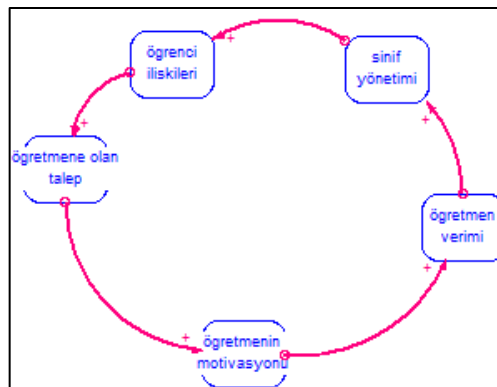
2.2.5. Döngüler

Başlangıçtaki bir nedenin, değişkenlerde nedensellik zinciri boyunca etki ederek yol alması ve en sonunda kendisini etkilediği bir yol olarak tanımlanabilir. Değişkenlerin oluşturduğu nedenler oklarla gösterilerek bir okun başladığı noktaya aynı yönde ilerlemesiyle oluşmaktadır. Pekiştirici ve Dengeleyici olmak üzere iki çeşit döngü diyagramı bulunmaktadır.

Pekiştirici Döngüler: Bu tür döngüler, döngünün karakteristiğini sürekli artırmaya yönelik davranış sergilerler. Okların ucundaki işaretlerin matematiksel çarpım sonucunun + olması durumunda oluşmaktadır. Şekil 2.3’te pekiştirici döngü örneği gösterilmiştir.

Şekil 3

Pekiştirici Döngü Örneği

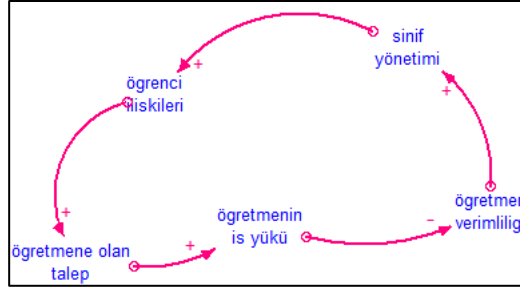


Dengeleyici döngüler: bu tür döngüler de döngünün karakteristiği hedeflenen noktaya geldikten sonra orada kalmasına yönelik ya da sürekli hedeflenen noktayı bulmaya yönelik davranışlar

göstermektedir. Bu döngülerde ise okların uçlarındaki işaretlerin matematiksel çarpımı – olmaktadır. Aşağıdaki şekilde dengeleyici döngüye bir örnek gösterilmiştir.

Şekil 4

Dengeleyici Döngü Örneği



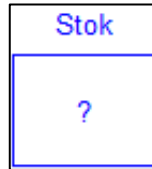
2.2.6. Stoklar-Akışlar Diyagramları

Sistem dinamikleri modellemesinin temel yapı taşı olan stoklar (Bala vd., 2017, s.54), karmaşık sistemlerin durumlarını karakterize eden ve kararlarla bu kararları oluşturan eylemlerin dayandığı bilgileri üreten birikimlerdir. Stoklar sisteme hafıza sağlamaktadır. Stoklar sürecin girdisiyle bu sürecin çıktısı arasındaki farkı biriktirerek gecikmelerin olmasını sağlamaktadır. Stoklar akış hızlarını ayırarak sistemlerde dengesizlik dinamiklerini meydana getirmektedir. Stoklar, içe akışlar (girdiler) ile dışa akışlar (çıkıtlar) arasında birikmiş farklardan oluşan değişkenlerin o anki değerini (Sezen & Günal, 2009, s.306) gösteren birikimler olarak da tanımlanmaktadır.

- Stoklar Şekil 2.5'teki gibi dikdörtgenlerle temsil edilmektedir (stoğun içindekileri tutan bir kabı gösterir).

Şekil 5

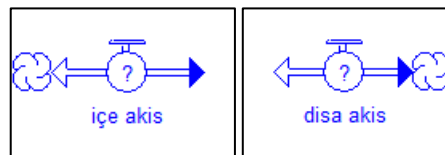
Stok Gösterim Şekli



- Girişler, stoğu işaret eden (ekleme) bir boru (ok) ile temsil edilir. Çıkışlar, stoğun dışına çıkışı (çıkarılarak) işaret eden borularla temsil edilir. İçe akışlar ile dışa akışlar şekil 2.6'daki gibi gösterilmiştir.

Şekil 6

İçe Akış ve Dışa Akış

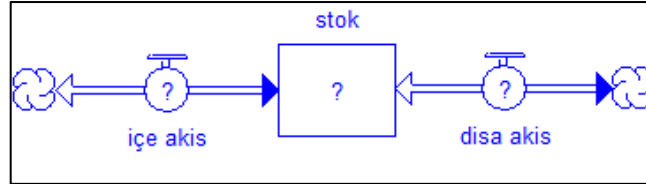


- Vanalar akışları kontrol etmektedir.

- Bulutlar, akışların kaynaklarını ve yutaklarını temsil etmektedir. Bir kaynak, modelin sınırlarının dışından gelen bir akışın ortaya çıktığı stoğu temsil eder. Kaynakların ve stokların sonsuz kapasiteye sahip olduğu varsayılır ve destekledikleri akışları asla kısıtlayamazlar.

Şekil 7

Stok ve Akış Yapısı



2.3. Matematik Başarısına Etki Eden Değişkenlerin Seçimi

Başarı, belirlenmiş hedefe ulaşma olarak tarif edilirken akademik başarı ise öğrencilerin, bir eğitim öğretim döneminin sonunda, söz konusu alanlarda belirlenmiş hedefleri gerçekleştirme düzeyi olarak tanımlanabilir. Matematik başarısından söz edilebilmesi için belli bir dönem ve o dönemde belirlenmiş hedeflerin belli bir ölçüde gerçekleştirilmiş olması gerekmektedir.

Günümüz dünyasında ülkeler ve toplumlar, akademik başarıyı artırmak için yeni politikalar geliştirip ortaya çıkan aksaklıkları gidermek için ciddi çözümler aramaktadır. Dinamik bir yapıya sahip olan eğitimsel sorunların sürekli gözden geçirilmesi ve yeni politikalarla çözümler sunulması gerekmektedir. Bu bağlamda hem ülkeler ve toplumlar için hem de aileler için akademik başarıyı artırmak önemli bir hedef haline gelmiştir.

Yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara bakıldığında, akademik başarıya etki eden değişkenler aile boyutu, öğrenci boyutu, okul boyutu ve öğretmen boyutu olmak üzere dört boyuttan oluştuğu görülmektedir. Okul boyutu ile öğretmen boyutu bazı çalışmalarda okul ile ilgili değişkenler kapsamında gösterilmektedir. Ancak, okul boyutunun eğitim ve öğretim için gerekli ortamın oluşturulması ve gerekli materyallerin sağlanması ile ilgili olduğu, öğretmen boyutunun ise eğitim ve öğretimin yürütülmesi ile bilgi ve becerilerin kazandırılması için gerekli şartların sağlanması ve öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesi ile ilgili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çalışmamızda okul boyutu ve öğretmen boyutu olarak iki boyutta incelenmiştir.

2.3.1. Öğrenci Boyutu

Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden değişkenlerden, öğrencinin başarı için çabalaması ile öğrencinin psikolojik durumunu etkileyen değişkenlerin bulunduğu boyuttur. Öğrencinin kaygı düzeyi, verimli çalışması, motivasyonu, özgüveni, çalışma baskısı ve not memnuniyeti psikolojik değişkenleri oluştururken çalışma süresi, çalışma kalitesi, enerji düzeyi, ödevleri tamamlama oranı, ödevleri biriktirmesi ve ödevlerine ayırdığı çaba da başarı için çabalaması ile ilgili değişkenleri oluşturmaktadır.

Bunların dışında cinsiyet değişkeninin (Polat, 2019), aidiyet hissinin (Anderson, 2010; Osterman, 2000; Duru & Belkıs, 2015), akran zorbalığının (Smith, 2006; Roman & Murillo, 2011), tutum, derse atfettiği önem ve öz yeterliliğinin (Arıkan, 2016; Yatağan, 2014 ve Kaya, 2008), okul öncesi eğitim durumunun (Herrerias, 2017; Merry, 2013; Pholphirul, 2017), devamsızlık durumunun (Austin & Bailey, 2008; Ma & Willms, 2004) ve eğitimden beklentisinin de öğrencilerin başarılarını etkilediği görülmektedir.

2.3.2. Aile Boyutu

Öğrencilerin akademik başarıları incelenirken, yetiştikleri ailenin özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik yapıları doğrudan ya da dolaylı olarak çocukların akademik başarısına etki etmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumu, aile geliri, sosyal statüleri, ebeveynlerin beklentileri, eğitim ve öğretim destekleri, öğrenciye güvenmeleri ve hissettirmeleri, not memnuniyetleri, ebeveyn ile çatışma hali ve çalışma iklimi gibi değişkenler öğrencilerin başarılarına etki eden ve aile boyutuyla ilgili değişkenlerdir. Bunlara ek olarak ailenin eğitim-öğretime katılımının (Fan & Chen, 2001; Marchant vd., 2001; Suh-Ruu & Reynolds, 2004) ve çalıştıkları kitap sayısının (Heyneman & Loxley, 1983; Foster vd., 2005) öğrenci başarısına etki eden değişkenlerden olduğu görülmektedir. Literatürde, öğrencilerin akademik başarıları ile içinde yetiştiği aileye ait özellikler arasındaki ilişkiler sık sık rastlanılmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarıları incelenirken literatürde “Çalışma İklimi” kavramına rastlanılmamış, birkaç eğitim dışı çalışmada gözlemlenmiştir. Ailenin kendisi ile eğitim ve öğretim için sağladığı imkanların etkileşimi sonucu, her bir bileşenin ayrı ayrı öneme sahip olduğu ve bu etkileşimlerin bir bütün olarak ortaya çıkardığı etki olarak adlandırdığımız değişken öğrenci başarılarıyla ilgili çalışmalarda önemli bir yer tutacaktır.

2.3.3. Okul Boyutu

Okul ve sınıflar eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü karmaşık ve dinamik ortamlardır. Okul ve sınıflarda meydana gelen çeşitliliklerin öğrenci başarısına etkileri ve bunların öğrenci farklılıklarında ve farklı öğrenme çeşitliliği karşısında birbirlerinden nasıl etkilendiği ve öğrenci başarısını nasıl etkilediklerinin araştırılması ve dinamiklik karşısında sürekli iyileştirilmelerin yapılması gerekmektedir. Öğrenci sayısı, sınıf yoğunluğu, okul iklimi, yönetim tecrübesi, öğretmenler için seminer ve eğitimler, uygulanan müfredatın yoğunluğu, ders programının uygunluğu, teknik imkanları sağlama ve yeterli oyun alanları gibi değişkenler öğrenci başarısına etki eden okul boyutu ile ilgili değişkenleri oluşturmaktadır.

Okul iklimi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğunda, okul ikliminin hangi boyutunun öğrenci başarısıyla ilgili olduğu araştırılmıştır. Berkowitz vd. (2017) göre, olumlu ve nitelikli bir okul ortamının önemli risk faktörlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini azaltmış ve akademik başarının artmasına katkıda bulunmuştur. Wang ve Degol'e (2015) göre de akademik başarıdaki yüksek beklentiler ile kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine kurulan okul ikliminin yüksek akademik başarıyı zemin hazırlamıştır.

2.3.4. Öğretmen Boyutu

Öğretmenler, eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte sürecin direkt içinde olan iki paydaştan biridir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bu denli önemli bir yer tutması, akademik başarı ile ilgili araştırmalarda ayrı bir boyut olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenler ile ilgili çok sayıda değişkene rastlanmaktadır.

Özkan (2004) çalışmasında önemli düşünürlerin öğretmenler hakkındaki görüşlerine yer vermiştir. Aynı çalışmasında öğretmen özelliklerini soran ve soruşturan, araştıran, çağın gerekliliklerine uyum sağlamış ve ayak uyduran ve bilimselliğe önem verip bilimselliğe teşvik eden bireyler olarak ifade etmektedir. Yeni nesillerin öğretmenlerin eserleri olduğundan söz etmiş, öğretmenlerin tutum ve davranışları bireyleri etkilediği için öğretmenlere verilen değer yetişen nesillere verilen değer anlamı taşıdığını belirtmiştir. Bu bağlamda, çalışmamız ve akademik başarıya etkisi göz önüne alındığında öğretmen deneyimi, öğrenci ilişkileri, öğretmenin motivasyonu, öğretmenin iş yükü, öğretmen verimi, sınıf yönetimi, öğretmenin iş tatmini, eğitim ve öğretime ayırdığı çaba ve uygun uygulamalar uygulaması gibi değişkenler bu boyutta ter alan önemli değişkenler olarak görülmektedir.

2.4. Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin matematik başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, önce Sistem Dinamikleri uygulamalarından olan Nedensel Döngü Diyagramları (N.D.D) oluşturulmuş

ardından da oluşturulan bu diyagramlardan pekiştirici bir döngü seçilmiştir. Seçilen bu döngüdeki değişkenler birer kriter olarak ele alınıp Çok Kriterli Karar Verme yöntemlerinden Bulanık DEMATEL yöntemiyle analiz edilmiştir. Kullanılan yöntemler “Verilerin Analizi” alt başlığında detaylı bir şekilde sunulmuştur.

2.5. Veri Toplama Süreci

N.D.D’ler oluşturulmadan önce matematik başarısına etki eden faktörlere ilişkin yerli ve yabancı çok sayıda makale ve kitap incelenmiştir. Söz konusu kaynakların incelenmesi sonucu modelde yer alan çok sayıda değişken elde edilmiştir. Devlet okullarında çalışmış ve hala çalışmakta olan hem idareci hem de öğretmenlerden oluşan lisans üstü derecesine sahip yedi kişilik bir ekip ile probleme etki eden değişkenler hakkında düzenli toplantılar yapılmıştır. Söz konusu toplantılar çoğunlukla literatürde karşılaşılmayan ve mesleki tecrübelerine dayanarak önerdikleri değişkenler üzerine olmuştur.

2.6. Modelin Oluşturulma Süreci

Yapılan görüşmeler neticesinde karar verilen değişkenler kullanılarak toplamda dört farklı boyutu (okul, aile, öğrenci ve öğretmen) içeren N.D.D.’ler oluşturulmuştur. Oluşturulan bu N.D.D.’lerdeki döngüler tespit edilmiş ve yine aynı ekip ile değerlendirilmiştir. Söz konusu değerlendirmelerden sonra pekiştirici döngülerden bir tanesi seçilmiş ve bu döngüdeki değişkenler Bulanık DEMATEL için değerlendirme kriteri olarak belirlenmiştir. Bu kriterler ışığında değerlendirme matrisi oluşturulmuş ve kriterlerin değerlendirilmesi aynı gruptaki beş öğretmen tarafından doldurulmuştur.

BULGULAR

Bu çalışmada, öğrencilerin matematik başarısını artırma stratejilerinin belirlenmesi için oluşturulan N.D.D.’ler içinden seçilen bir pekiştirici döngü diyagramının, öğrenci başarısını artırmadaki önemli değişkenlerin neler olduğu tespit edilmiştir. N.D.D.’deki değişkenler birbiriyle etkileşim içinde olduğu için değişkenler Bulanık DEMATEL ile değerlendirilmiştir.

Bu bağlamda, N.D.D.’ler oluşturulurken hem literatürden hem de lisans üstü derecesine sahip ve Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılmıştır. Seçilen döngü diyagramı için de aynı gruptan çalışma yılı fazla olan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Matematik başarısının araştırılması, uzun yıllardır devletlerin önem verdiği konulardan biri olmuştur. Söz konusu alanda hem yurt içinde hem de yurt dışında çok sayıda çalışmalar yapılmıştır. Gelişmekte olan ülkeler ve bazı gelişmiş ülkeler için sorunlar teşkil eden matematik başarısı, farklı çözüm yöntemleri ve farklı disiplinlerde çalışmaları da yanında getirmiştir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak, son zamanlarda, yapılan çalışmalar da farklılıklar göstermiş, veri madenciliğinden yapay sinir ağlarına, karar teorisinden makine öğrenmesine kadar birçok farklı yöneylem araştırması yöntemi kullanılmıştır.

Matematik başarısını araştırma alanında Sistem Dinamiklerinin henüz kullanılmamış olması problemin doğası gereği bir eksiklik oluşturmuştur. Dinamik ve karmaşık bir yapıya sahip olan ve en önemlisi sistemik problem özelliği taşıyan matematik başarısı probleminin uygun bir yöntemle ele alınması çözümlerin daha gerçekçi olmasının sağlayacaktır. Çalışmamızda, öncelikle sistem dinamiklerinin bir parçası olan N.D.D.’lerden faydalanılmış ardından elde edilen bulgular karar teorisinin bir kolu olan Çok Kriterli Karar Verme Tekniklerinden Bulanık DEMATEL ile ele alınmıştır. Bu nedenle çalışmamız literatürde bir ilk olma özelliği taşıyacak ve literatüre katkı sağlayacaktır.

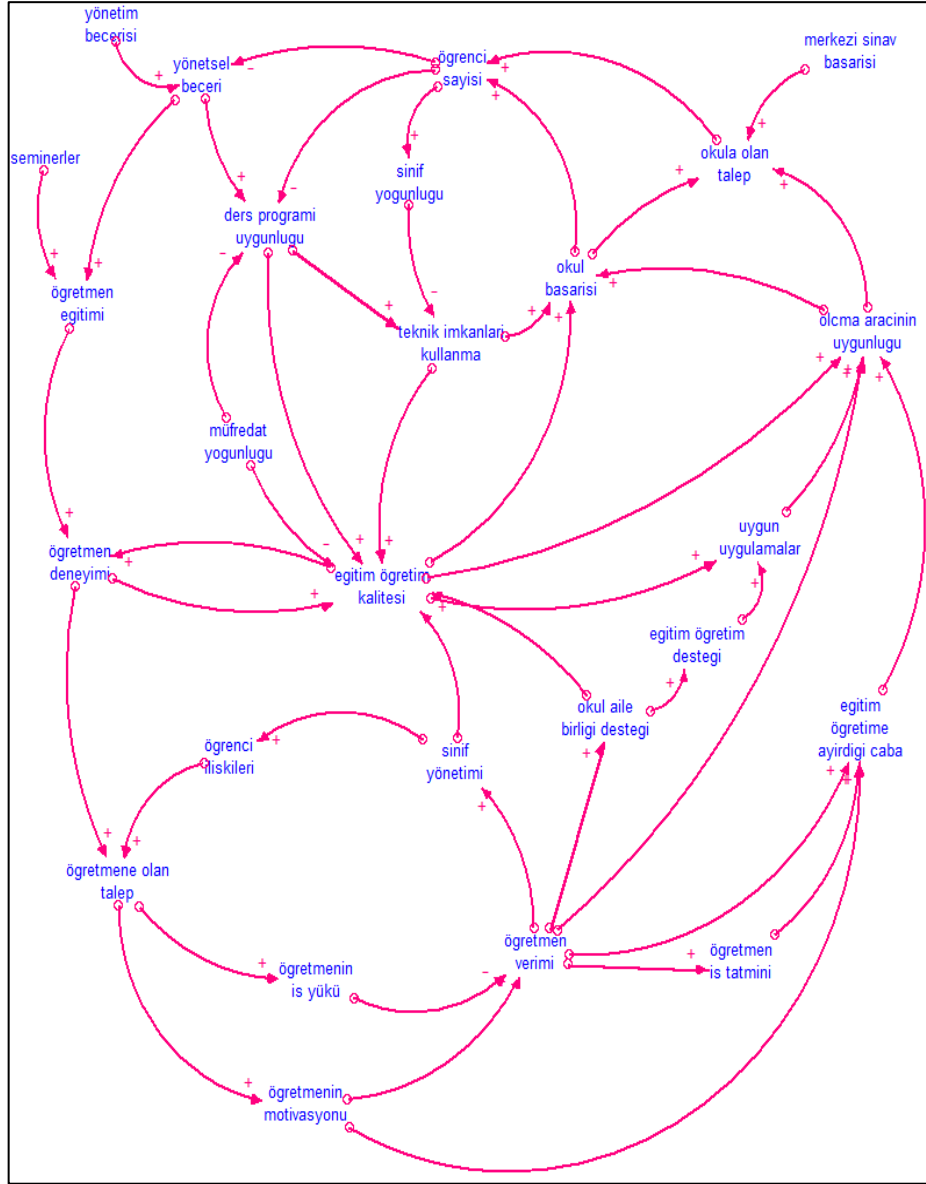
3.1. Verilerin Analizi

Verilerin Toplanması ve Modelin Oluşturulması

Literatür taraması ve öğretmen görüşmeleri sonucu elde edilen değişkenlerden faydalanılarak öncelikle öğrenci, ebeveyn (aile), okul ve öğretmen boyutları öğrenci-ebeveyn ve öğretmen-okul olmak üzere birleştirilmiş iki boyut haline getirilerek aşağıda gösterilen Şekil 8 ve Şekil 9’daki N.D.D.’ler elde edilmiştir

Şekil 9

Öğretmen-Okul Nedensel Döngü Diyagramı

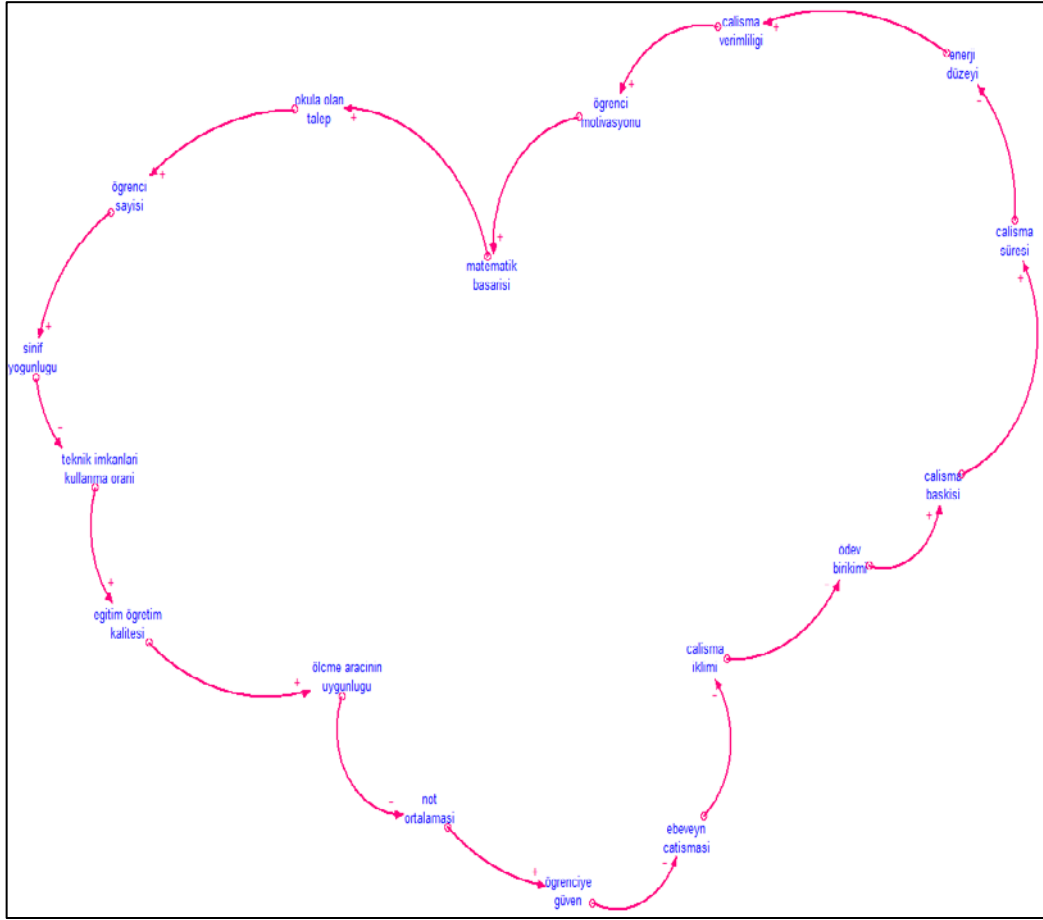


Şekil 8 ve Şekil 9'daki nedensellikler öğretmenlerin beyin fırtınası esnasında ortaya çıkan ilişkilerden elde edilmiş, nihai şekli farklı öğretmenlerle değerlendirilerek doğruluğu test edilmiştir.

İki farklı N.D.D. oluşturulduktan sonra dört boyutun birbirini etkilemesiyle oluşan ve dört boyutun birlikte şematize edildiği N.D.D. aşağıdaki Şekil 10'daki gibi gösterilmiştir.

Şekil 11

Seçilen Pekiştirici Döngü



Seçilen döngü, pekiştirici bir döngü olmakla birlikte matematik başarısını sürekli artırma amacını taşımaktadır. Bu döngünün amacı, matematik başarısını söz konusu değişkenler yardımıyla sürekli artırmaktır. Döngüdeki değişkenler sürekli etkileşim içinde olduğu için pekiştirici olan değişkenin hangisi olduğu araştırılmıştır. Matematik başarısını sürekli artıran değişkenlerin tespitinin için çok kriterli karar verme tekniklerinden faydalanılmıştır. N.D.D.'deki değişkenlerin birbirini etkilemesi ve birbirinden etkilenmesinden dolayı yöntem olarak DEMATEL'e karar verilmiş, dilsel değişkenlerin gerçeği daha iyi yansıttığından dolayı da Bulanık DEMATEL versiyonu uygulanmıştır. Döngüdeki değişkenler matematik başarısını artıran birer kriter olarak ele alınmış ve aşağıdaki Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2*Değerlendirme Kriterleri*

	Kriterler
f1	Sınıf yoğunluğu
f2	Teknik imkanları kullanabilme
f3	Eğitim öğretim kalitesi
f4	Ölçme aracının uygunluğu
f5	Not ortalaması
f6	Öğrenci motivasyonu
f7	Çalışma verimliliği
f8	Öğrenciye güven
f9	Ebeveyn çatışması
f10	Çalışma iklimi
f11	Ödev birikimi
f12	Çalışma baskısı
f13	Çalışma süresi
f14	Enerji düzeyi
f15	Okula olan talep
f16	Öğrenci sayısı

Kriterler belirlendikten sonra N.D.D'leri oluşturan öğretmenlerden gönüllü üç tanesi seçilmiş, seçilen öğretmenlerin ortak kararlarıyla aşağıdaki Tablo 3'teki değerler Tablo 1'deki dilsel değişkenler yardımıyla elde edilmiştir.

Tablo 3*Karşılaştırma Matrisi*

	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7	f8	f9	f10	f11	f12	f13	f14	f15	f16
f1		Ç	Ç	A	O	O	A	A	A	O	O	A	A	E	O	O
f2	Y		O	Y	Y	Ç	Y	Ç	Y	Ç	Y	Ç	Y	Y	Y	Y
f3	Ç	O		Ç	Y	Ç	Ç	Y	Y	O	Ç	Y	Ç	Y	Y	Ç
f4	Ç	A	A		Ç	Ç	O	A	O	A	A	O	O	O	Ç	O
f5	A	E	A	Ç		O	A	O	Ç	O	Ç	O	O	A	E	E
f6	O	A	O	Ç	Y		O	Ç	Ç	A	Ç	Ç	Y	Ç	Y	Y
f7	Y	A	O	Ç	Y	Ç		Ç	Ç	Y	Y	Ç	Ç	Y	Y	Y
f8	A	E	E	A	O	O	A		O	A	O	Ç	A	Ç	Ç	Ç
f9	Ç	A	A	O	Ç	O	O	Ç		A	O	O	A	O	Y	Ç
f10	Ç	A	O	Ç	Y	O	A	Ç	Ç		Ç	Ç	Ç	Ç	Y	Y
f11	O	A	A	O	A	A	A	O	O	A		O	O	Ç	Y	Y
f12	O	A	A	O	Ç	O	A	O	O	A	O		O	O	Ç	Ç
f13	A	A	A	O	Ç	A	A	O	A	A	O	O		O	Ç	Ç
f14	O	E	A	O	Ç	A	A	O	O	A	A	A	O		Ç	Ç
f15	A	E	E	A	O	A	A	A	A	E	A	A	A	A		O
f16	O	E	E	A	O	A	E	E	A	E	E	A	A	A	O	

Tablo 3'teki değerler Bulanık DEMATEL için yazılmış Matlab kodu yardımıyla çözülmüştür. Çözüm aşamalarından sonra elde edilen çözümler ışığında, etkileme gücü (D+R), etkilenme gücü (D-R) ve önem derecesinin (w) gösterildiği çözüm sonuçları aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4*Sonuç Matrisleri*

	D+R	D-R	W
F1	3.20	-0.30	0.05
F2	3.36	1.63	0.06
F3	3.42	1.27	0.06
F4	3.28	-0.14	0.06
F5	3.50	-0.78	0.06
F6	3.59	0.47	0.06
F7	3.52	1.09	0.06
F8	3.00	-0.31	0.05
F9	3.38	-0,08	0.06
F10	3.21	0.87	0.06
F11	3.16	-0.21	0.05
F12	3.23	-0.17	0.06
F13	3.02	-0.24	0.05
F14	3.08	-0.40	0.05
F15	3.11	-1.35	0.06
F16	2.93	-1.33	0.06

Tablo 4’te faktörler, her bir faktörün etkileme gücü (D+R), etkilenme gücü (D-R) ile önem dereceleri gösterilmiştir. F6 (öğrenci motivasyonu) faktörünü ele alalım. Etkileme gücü puanına göre ilk sırada yer almış olup diğer değişkenleri en çok etkileyen değişken olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde F2 (teknik imkanları kullanabilme) faktörü de önem derecesi puanına göre ilk sırada yer alıp döngünün pekiştirici döngü olmasında diğer değişkenler arasında en yüksek öneme sahip faktör olarak tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Matematik, çok uzun yıllardır dünya genelindeki öğrencilerin büyük çoğunluğu için zor olarak görülmekte ve bu zorluk nedeniyle bu öğrencilerin birçoğu matematikten uzaklaşmaktadır. Bu korku ve sevmeme duygusunun altında tek neden aramak doğru olmamakla birlikte çoğu zaman problemi yanlış yöne de götürebilmektedir. Bu zorluğun üstesinden gelmek ve matematik başarısını artırmak için çok sayıdaki faktörün birlikte incelenmesi gerekmektedir. Karmaşıklık içeren, faktörlerin sürekli iç içe olduğu ve birbirini etkilediği eğitimsel problemlerdeki incelenecek faktörlerin doru şekilde seçilmesi ve seçilen faktörlerin uygun yöntemlerle ele alınması, problemin çözümü ve amaca ulaşılması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, matematik başarısına etki eden faktörler hibrit Sistem Dinamikleri ve Bulanık DEMATEL yaklaşımıyla ele alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlar sonucunda matematik başarısına ilişkin N.D.D.’ler Sistem Dinamikleri yaklaşımıyla oluşturulmuştur. Oluşturulan diyagramların incelenmesi sonucu matematik başarısının artırması açısından oluşan döngülerden pekiştirici olan ve değerlendirmeyi yapan öğretmenler tarafından önemli görülen bir döngü seçilmiştir. Seçilen döngüdeki değişkenlerin, matematik başarısını artırmadaki durumlarının incelenmesi amacıyla bu değişkenlere Bulanık DEMATEL yaklaşımı analiz edilmiştir.

On altı faktörün analiz edildiği çalışmada diğer faktörleri etkileme güçleri, diğer faktörlerden etkilenme düzeyleri ve tüm faktörler arasındaki önem dereceleri elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, “Öğrenci Motivasyonu”, “Çalışma Verimliliği” ve “Eğitim öğretim kalitesi” değişkenleri sırasıyla etkileme gücü en yüksek olan üç değişken olurken “Teknik İmkanları Kullanabilme”, “Çalışma Verimliliği” ve “Eğitim öğretim kalitesi” değişkenleri de sırasıyla önem derecesi en yüksek üç değişken olarak tespit edilmiştir. “Okula Olan Talep”, “Öğrenci sayısı” ve “Not ortalaması” değişkenleri de sırasıyla etkilenme gücü en yüksek yani diğer değişkenlerden en çok etkilenen üç değişken olarak tespit edilmiştir.

Sistem Dinamikleri yaklaşımı ile matematik başarısını artırma stratejilerinin incelenmesi, hem literatürde bu alanda çalışmanın olmaması hem de konunun farklı yönden incelenmesi açısından önem arz etmektedir. Sonraki çalışmalarda, oluşan döngülerin tümü birlikte analiz edilip bu analiz sonuçları için farklı değerlendirmeler yapılabilir. Dört boyut (ebeveyn, öğrenci, okul ve öğretmen) ele alınabileceği gibi bu boyutlar ikiye ikiye olarak da değerlendirilebilir, önemli görülen farklı boyut ya da boyutlar da eklenebilir. Döngülerin analizi için karar teorisinin yanında optimizasyon tekniklerinin de kullanılabileceği farklı yöntemlerle hibrit çalışmalar yapılabilir. Mevcut değişkenler ya da bunlara eklenecek yeni değişkenler sayesinde stok akış diyagramlarına ilişkin model oluşturulabilir. Oluşturulan bu modeller elde edilecek verilerle çalıştırılıp stok yapılarındaki değişimler gözlemlenebilecektir. Söz konusu model sayesinde matematik başarısına ilişkin stratejiler geliştirilebileceği gibi geleceğe dönük önlemlerin alınması da sağlanabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (2017). *Modern öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı*. Cinius Yayınları.
- Anderson, M. (2010). *Linking perceptions of school belonging to academic motivation and academic achievement amongst student athletes: A comparative study between high-revenue student athletes and non-revenue student athletes* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. University of California.
- Arıkan, S. (2016). Factors contributing to mathematics achievement differences of Turkish and Australian students in TIMSS 2007 and 2011. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(8), 2039-2059.
- Austin, G., & Bailey, J. (2008). What teachers and other staff tell us about California schools: Statewide results of the 2004-06 California school climate survey. Sacramento: *California Department of Education*.
- Bala, B. K., Arshad, F. M., & Noh, K. M. (2017). *System dynamics. Modelling and Simulation*, Springer, 274.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469.
- Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. *College student retention: Formula for student success*, 3, 61-87.
- Carpenter, W. A. (2000). Ten years of silver bullets: Dissenting thoughts on education reform. *The Phi Delta Kappan*, 81(5), 383-389.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers college record*. 64(8), 1-9.

- Chen, J. K., & Chen, I. S. (2010). Using a novel conjunctive MCDM approach based on DEMATEL, fuzzy ANP, and TOPSIS as an innovation support system for Taiwanese higher education. *Expert Systems with Applications*, 37(3), 1981-1990.
- Chiang, Y. H. (2015). MCDM modelling on learning achievement determinants of undergraduate students in Taiwan. *International Journal of Education Economics and Development*, 6(2), 130-141.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- Datta, S., Beriha, G. S., Patnaik, B., & Mahapatra, S. S. (2009). Use of compromise ranking method for supervisor selection: A multi-criteria decision making (MCDM) approach. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 1(1), 007-013.
- Duru, E. & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 122-141.
- Ehrenberg, R. G., & Brewer, D. J. (1994). Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review*, 13(1), 1-17.
- Ehrenberg, R. G., & Brewer, D. J. (1995). Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s Coleman revisited. *Economics of Education Review*, 14(1), 1-21.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1982). *Theory of instruction: Principles and applications*. New York: Irvington Publishers.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fisher, D. M. (2018). *Reflections on Teaching System Dynamics Modeling to Secondary School Students for over 20 Years*. *Systems*, 6(12).
- Forrester, J. W. (1969). *Urban Dynamics Cambridge*. MIT Press: MA, USA.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F. V. & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 13-36.
- Green, R. (2000). Natural forces: How to significantly increase school performance in the third millennium. *Unpublished manuscript*.
- Gupta, S., & Gupta, A. (2013). The Systems Approach in Education. *International Journal of Management, MIT College of Management*, 52-55.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of economic literature*, 24(3), 1141-1177.
- Hanushek, E. A. (1996). A more complete picture of school resource policies. *Review of Educational Research*, 66(3), 397-409.
- Hanushek, E. A. (1996). School resources and student performance. *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success*, 43-73.

- Herreras, E. B. (2017). Risk low math performance PISA 2012: Impact of assistance to early childhood education and other possible cognitive variables. *Acta de Investigación Psicológica*, 7, 2606-2617.
- Heyneman, S. P. & Loxley, W. A. (1983). The effects of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88(6), 1162-1194.
- Ho, W., Dey, P. K., & Higson, H. E. (2006). Multiple criteria decision-making techniques in higher education. *International journal of educational management*, 20(5), 319-337.
- Jones-White, D. R., Radcliffe, P. M., Huesman, R. L., & Kellogg, J. P. (2010). Redefining student success: Applying different multinomial regression techniques for the study of student graduation across institutions of higher education. *Research in Higher Education*, 51(2), 154-174.
- Kaya, S. (2008). The effects of student-level and classroom-level factors on elementary students' science achievement in five countries [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Florida State University. <https://www.proquest.com/openview/e7167615d13ae6143852c0163cfd084d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Lin, C. J. & Wu, W. W. (2008). A causal analytical method for group decision-making under fuzzy environment. *Expert Systems with Applications*, 34(1), 205-213.
- Lonsdale, M. (2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement: A Review of the Research*. For full text: <http://www.asla.org.au/research/>
- Ma, X. & Willms, D. J. (2004). School disciplinary climate: Characteristics and effects on eight grade achievement. *The Alberta journal of Educational Research*, 50(2), 169-188.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Martin, L. A., (1997b), *Road Map 2: An Introduction To Feedback*. MIT System Dynamics In Education Project. <http://static.clexchange.org/ftp/documents/roadmaps/RM2/D-4691>
- Merry, J. J. (2013). Tracing the U.S. deficit in PISA reading skills to early childhood: Evidence from the United States and Canada. *Sociology of Education*, 86(3), 234-252.
- Mustafa, A., & Goh, M. (1996). Multi-criterion models for higher education administration. *Omega*, 24(2), 167-178.
- Nuhoğlu, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde sistem dinamiği yaklaşımının tutuma, başarıya ve farklı becerilere etkisinin araştırılması* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özkan, R. (2004). Öğretmen yeterlikleri üzerine bazı düşünceler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54, 46-50.
- Perkhounkova, E., Noble, J., & McLaughlin, G. W. (2006). Factors related to persistence of freshmen, freshman transfers, and nonfreshman transfer students. *AIR Professional File*, 99, 1-9.

- Pholphirul, P. (2017). Pre-primary education and long-term education performance: Evidence from programme for international student assessment (PISA) Thailand. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 410-432.
- Polat, M. (2019). *TIMSS 2015 matematik ve fen duyuşsal özellik modellerinin kültürlere, cinsiyete ve bölgelere göre ölçme değışmezliğinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Pramanik, S., & Mukhopadhyaya, D. (2011). Grey relational analysis based intuitionistic fuzzy multi-criteria group decision-making approach for teacher selection in higher education. *International Journal of Computer Applications*, 34(10), 21-29.
- Román, M., & Murillo, J. F. (2011). Latin America: School bullying and academic achievement. *CEPAL Review No.104*, 37-53.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67.
- Sezen, H. K. & Günal, M. (2009), *Yöneylem araştırmasında benzetim*. Ekin Yayınevi.
- Smith, P. K. (2006). Tackling violence in schools: A European perspective. C. G. Violencereduction in schools – How to make a difference (s. 11-22). Strasbourg: *Council of Europe*.
- Snyder, K. J., Acker-Hocevar, M., & Snyder, K. M. (2008). *Living on the edge of chaos: Leading schools into the global age*. ASQ Quality Press.
- Sterman, J. D. (2000), *Business Dynamics Systems Thinking And Modelling In A Complex World*. Mcgraw-Hill.
- Suh-Ruu, O. & Reynolds, A. J. (2004). *Preschool education and school completion, encyclopedia on early childhood development*. Centre of Childhood Development.
- Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000). Effective Educational Practices. *Educational Practices Series-3*.
- Wang, M. T., Degol, J. V & Ye, F. (2015). Math achievement is important, but task values are critical, too: examining the intellectual and motivational factors leading to gender disparities in STEM careers. *Frontiers in psychology*, 6(36).
- Wenglinsky, H. (2001). Teacher classroom practices and student performance: How schools can make a difference. *ETS Research Report Series*, 2001(2).
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wittrock, M. C., & American Educational Research Association. (1986). *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association*. Macmillan; Collier-Macmillan,
- Wolstenholme, E. F. (1990). *System enquiry: a system dynamics approach*. John Wiley & Sons, Inc. Chichester, England.
- Yatağan, M. (2014). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğrenci ve öğretmen özelliklerine göre değeriendirilmesi: TIMSS 2007 ve 2011 verileri ile bir durum analizi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, where technological developments are experienced rapidly and effectively, universities constitute one of the most important building blocks of developing and developed countries. Universities, which train individuals to operate in almost every field from technology to health, from production to social issues, are constantly evolving to comply with today's conditions and raise qualified people. Thanks to this development, they directly contribute to the development levels of states by blending the qualified manpower that countries need and the technological developments that enable them to keep up with the times. Achieving all these is directly proportional to the fact that universities train competent and well-equipped individuals in their fields, and therefore the success of the students educated.

The system dynamics approach has yielded effective results in many areas. After its impact was seen in business, finance, engineering, environment, climate, agriculture, etc., it started to be used effectively in education fields. As in many branches of science, there are many studies on the system dynamics approach in the field of educational sciences. In most of these studies, system dynamics and system approach were integrated into the course and included in the lesson plan. Although it is widely used in many fields from accounting to science education, it has been observed that it is not used much in mathematics education.

In our study, which possesses both qualitative and quantitative research characteristics due to the researcher's interpretation-dependent selection of variables and the method-based evaluation of interactions, the question of 'which variables have the greatest impact on students' mathematics achievements and are of utmost importance in attaining this success' has been explored. In this context, Causal Loop Diagrams (C.L.D) related to improving mathematical achievement were formulated and examined. By investigating these C.L.D. 's, the aim was to explore the reinforcing variable in the feedback loop for enhancing mathematical achievement. The variables in this loop were examined and ranked both in terms of their importance and their power to influence other variables.

Methods

From the past to present, dozens of studies have been conducted on students' mathematics achievement, and each time, the factors affecting students' mathematics success have been examined separately and results have been obtained. Although the factors mentioned in the literature are interrelated, the number of studies evaluating all or most of them together is quite low. It is clear that different and relatively healthier results can be obtained by using the method or methods that can be used to obtain solutions by considering the factors that affect students' success in mathematics and associating these factors with each other. In this study, it is aimed to use a different method in which the factors affecting students' mathematics success can be evaluated together.

Causal Loop Diagrams (C.L.D) consisting of student, family, school and teacher dimensions were created with System dynamics, which allows us to examine the behavior of the system with qualitative and quantitative models. Among the cycles obtained from these diagrams, the ones containing most of the variables affecting students' mathematics achievement were examined and it was decided to analyze a reinforcing cycle among these cycles. The variables that make up the cycle were evaluated as factors affecting students' mathematics achievement, and these interrelated factors were examined from multiple perspectives with the help of Fuzzy DEMATEL, one of the Multi-Criteria Decision Making techniques. In this way, many factors affecting students' mathematics success were evaluated together, and among these, the factors that most affected students' mathematics success and were most affected by other factors in students' mathematics success were obtained.

Results

In this study, it was determined that a reinforcement loop diagram selected from among the C.L.D.s created to determine strategies to increase students' mathematics achievement, was the important variable in increasing student success. Since the variables in C.LD interact with each other, the variables were evaluated with Fuzzy DEMATEL. Researching mathematics achievement has been one of the issues that states attach importance to for many years. Many studies have been carried out in this field. Mathematics achievement, which poses a problem for developing countries and some developed countries, has brought with it different solution methods and studies in different disciplines. Depending on technological developments, recent studies have diversified and many different operations research methods have been used, from data mining to artificial neural networks, from decision theory to machine learning.

The fact that System Dynamics has not yet been used in the field of researching mathematics achievement has created a deficiency due to the nature of the problem. Addressing the mathematics achievement problem, which has a dynamic and complex structure and most importantly, a systemic problem, with an appropriate method will ensure that the solutions are more realistic. In our study, firstly C.L.Ds, which are a part of system dynamics, were used and then the findings were discussed with Fuzzy DEMATEL, a branch of decision theory. For this reason, our study will be the first in the literature in this respect and will contribute to the literature.

Conclusion and Discussion

In the study where sixteen factors were analyzed, the power of these factors to influence other factors, their level of influence from other factors and their importance levels among all factors were obtained. According to the results obtained, the variables "Student Motivation", "Working Efficiency" and "Education and Training Quality" are the three variables with the highest influencing power, respectively, while the variables "Ability to Use Technical Facilities", "Working Efficiency" and "Education and Training Quality" are also important, respectively. were determined as the three variables with the highest degree. The variables "Demand for School", "Number of Students" and "Grade Average" were determined to be the three variables with the highest influence, respectively.

Examining strategies to increase mathematics achievement with the System Dynamics approach is important both because there is no study in this field in the literature and because the subject is examined from a different perspective. In subsequent studies, all the resulting cycles can be analyzed together and the results of the analysis can be evaluated. Four dimensions (parent, student, school, and teacher) can be considered, or these dimensions can be evaluated two by two, and different dimensions deemed important can be added. Hybrid studies can be carried out with different methods in which optimization techniques as well as decision theory can be used to analyze the cycles.

Türkiye’de Fen Eğitimi Alanında Bağlam (Yaşam) Temelli Yaklaşım ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tez ve Makalelerin İçerik Analizi*

Content Analysis of Graduate Thesis and Articles on the Context (Life) Based Approach in Science Education in Turkey

Volkan Kaya¹, Derya Kaltakçı Gürel²

¹ Öğretmen, Kocaeli Üniversitesi, volkankaya@kocaeli.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-2169-9469>)

²Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, kaderya@kocaeli.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3727-7516>)

Geliş Tarihi: 10.11.2023

Kabul Tarihi: 18.02.2023

ÖZ

Çalışmanın amacı, Türkiye’de 2008-2021 yılları arasında fen eğitimi alanında Bağlam Temelli Yaklaşım (BTY) üzerine yapılmış çalışmalarını doküman inceleme yöntemiyle analiz ederek, genel çerçeveyi belirleyerek, alandaki eksikleri ve eğilimleri tespit etmektir. Çalışmanın örneklemini oluşturan 172 çalışmayı değerlendirmek için, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Fen Eğitimi Makale/Tez Sınıflama Formu” kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde MS-Excel ve MAXQDA programları kullanılarak bulgular, tablolar ve grafiklerle sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre, çalışmaların 2019 ve 2020 yıllarında yoğunlaştığı, daha çok ortaokul düzeyinde yapıldığı ve genellikle örneklem büyüklüğünün 31-100 arasında olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalar genellikle Karadeniz bölgesinde, illerimizden ise Ankara ve Trabzon illerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca, bu çalışmaların fizikte "elektrik", kimyada "maddenin tanecikli doğası" ve biyolojide "vücudumuzda sistemler" konularını ele aldığı gözlenmiştir. Çalışmaların ağırlıklı konu alanı olarak “öğretim” alanında olduğu görülmüştür. Araştırma yöntemi olarak en fazla nicel yöntemlerden “yarı deneysel yöntem”, veri toplama aracı olarak “başarı testleri”, veri analiz yöntemi olarak ise “t-testi” kullanılmıştır. BTY’nin sıklıkla “REACT modeliyle” beraber uygulandığı ve “geleneksel yöntemlerle” karşılaştırıldığı, nicel deneysel çalışmalarda BTY’nin; diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Fen eğitiminde BTY üzerine yapılacak araştırmacıların faydalanması için, kaynakça analizi yapılmış ve bu alanda en fazla atıf alan yayınlarla atıf yapılan yazarlar tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak, BTY konusunda yeni araştırmalar yapacak araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bağlam temelli yaklaşım, fen eğitimi, içerik analizi, yaşam temelli yaklaşım.

ABSTRACT

The aims of this study were to examine articles on Context-Based Approach (CBA) in science education in Turkey between the years 2008-2021 with document analysis method, and to investigate the deficiencies in the field. It was aimed to determine the trends and the general framework on CBA. Using the “Science Education Article/Thesis Classification Form” developed by the researchers, 172 studies that constitute the sample of this study were examined with the content analysis. MS-Excel and MAXQDA programs were used in the analysis of the data and the findings were presented with percent and

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde tamamlanmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

frequency tables and graphs. According to the findings obtained from the research, studies on CBA in science education were mostly; in 2019 and 2020, at secondary school level and the sample size was mostly between 31-100. Studies were conducted mostly in the Black Sea region as a region, in Ankara and Trabzon as provinces. Moreover it was observed that these studies were on the topics "electricity" in physics, "particulate nature of matter" in chemistry, "systems in our body" in biology. It was revealed that the mostly studied subject area was "teaching". As a research method, "quasi-experimental method" from quantitative methods; "achievement tests" as data collection tool and "t-test" as data analysis method were found to be the most frequently used. It was seen that CBA is often applied together with the "REACT model" and compared with "traditional methods". In quantitative experimental studies, CBA was found to be more effective than other methods. For the benefit of researchers who will work on CBA in science education, bibliography analysis was made and the most cited publications in this field were identified. Based on the findings and results obtained in the study, various suggestions were made to researchers who will conduct new research on CBA.

Keywords: Context-based approach, science education, content analysis, life-based approach.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki ilerleme küresel ekonomiyi ve sosyal yaşamı etkilemekte, ülkeler arasında rekabet ortamı oluşturmaktadır (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2019). Dünyadaki bu rekabet üstünlüğü kazanma yarışında toplumlar ön sıralarda olabilmek için dünyadaki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip edebilen, kendini geliştirebilen, yeni bilgi ve teknolojiler üretebilen, yaşam kalitesi yüksek, teknolojiye ve bilime egemen olabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilime egemen olabilmenin yolu akıl, deney ve gözleme dayanan bilimsel bilgiye sahip fen okuyazarı bireylerden geçmektedir (Atalay & Anagün 2017; Kurbanoglu & Akkoyunlu, 2001; Tatlı & Bilir, 2019; Topaloğlu & Balkan Kıyıcı, 2015). Ülkelerin gelişmesinde evrensel düşünebilen, araştırabilen, bilgiyi sorgulayan ve üreten, sorunlara çözüm üretebilen, fen okuyazarı kişiler yetiştirmenin yolu ise fen eğitiminin kalitesini artırma ile mümkündür (Taşar & Karaçam, 2008).

Türkiye'nin de katıldığı uluslararası alanda yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) sınavları fen okuyazarlığı, yaratıcılık gibi üst düzey becerileri ölçmektedir. Bu sınavlardaki sorular daha çok okulda öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasını içerir (Çepni, 2019). Ancak bu sınavlarda ülkemiz istenilen başarıyı elde edememektedir. Bunun en önemli nedeni olarak; öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurmalarına olanak sağlayan Bağlam Temelli Yaklaşım (BTY) dayalı öğretime yabancı olmaları sebebiyle bağlam temelli soru tarzlarını çözememeleri gösterilebilir (Sak & Kaltakçı Gürel, 2018).

PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda başarılı olmak ve fen eğitiminin kalitesini arttırmak için fen eğitimi ile ilgili sorunların tespit edilip giderilmesi amacıyla iyileştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Fen bilimleri eğitiminin kalitesini yükseltmek; çağın beklentilerine cevap veren fen öğretim programlarının geliştirilmesi ile mümkündür. 2005 yılında çağın ve ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amacıyla geliştirilen ve daha sonra 2013 ve 2018 yıllarında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programlarında mevcut bilgiyi öğrenciye aktaran davranışçı kuram yerine, bilgiye ulaşma yollarını öğretmeyi hedefleyen yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır (Tatlı & Bilir, 2019). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı kapsamında bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ile mühendislik ve tasarım becerileri olmak üzere alana özgü becerilere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bilimsel akıl yürütebilen, eleştirel bakabilen, problem çözebilen, bilgiyi üretebilen, hayatın içinde ürettiği bilgiyi kullanabilen üst düzey bilişsel yeterliliğe sahip bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu kıstaslara uygun bireylerin yetişebilmesi için öğrencilerin fen

derslerinde öğrenilen kavramları günlük hayatta karşılaştıkları örneklerle doğru yapılandırmaları gerekmektedir (Taşdemir & Demirbaş, 2010).

Bu amaçla fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi için fen eğitiminin bağlamlarla öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Gilbert, 2006; Pilot & Bulte, 2006). Gilbert (2006), öğretimin gerçekleştirilmesi sırasında karşılaşılan sorunları gidermek, öğrencilere bilimsel okuryazarlık kazandırmak ve üst düzey düşüncelerini sağlamak için fen derslerinin bağlama dayalı olarak gerçekleşmesi gerektiğini ve Bağlam Temelli Yaklaşımın (BTY) önemini belirtmiştir. BTY ile öğrencilere bilimsel kavramları hayatın içinden seçilmiş örneklerle sunarak motivasyonu ve isteği artırmak amaçlanmıştır (Bennett & Lubben, 2006; Kaltakci & Eryilmaz, 2011; Sözbilir vd., 2007). İngiltere, Almanya, Amerika, Hollanda, Finlandiya, Avustralya, Türkiye ve İsrail gibi birçok ülkede BTY programların iyileştirilmesi için kullanılmış ve programların başarısından sonra daha fazla önem kazanarak birçok ülkede öğretim programlarının geliştirilmesinde esin kaynağı olmuştur (Kaltakçı Gürel, 2017; Kutu & Sözbilir, 2011).

Glynn ve Koballa (2005) Bağlam (Yaşam) Temelli Yaklaşımı (BTY) ders öğretimi sırasında günlük yaşamın içinden seçilmiş örneklerden yararlanılarak içeriğin sunulması olarak tanımlanmaktadır. BTY bilimsel kavramları ve içerikleri öğretirken; klasik, ezberci anlayış yerine, bireylerin günlük yaşamlarında, sırası geldiğinde, ilgili bağlam içerisinde; ne zaman, nerede, nasıl kullanacağını bilen fen okuryazarı kişileri yetiştirmeyi hedefleyen, günlük yaşam durumları ile teorik bilgi arasındaki bağlantıyı sağlayan bir yaklaşımdır (Acar & Yaman, 2011; Çepni, 2020; Gilbert, 2006; Sözbilir vd., 2007). Geleneksel öğretimde önce kavramlar verilir ardından çeşitli bağlamlardaki uygulamalarla kavramlar örneklendirilirken; BTY’de kavramlar günlük yaşamdan bir bağlam üzerinden yola çıkılarak ele alınır. Öğrenciler sunulan bağlam ile yapılan etkinlikleri özdeşleştirirken kavramla ilgili kendi bilgilerini yapılandırır (İlhan vd., 2015; Kaltakçı Gürel, 2017).

Günlük yaşamdaki bir olay veya sorun bağlamında oluşan ihtiyaç doğrultusunda anlatılan dersler öğrencilerin ilgisini çekmekte ve dersler daha eğlenceli hale gelmekte, anlamaları daha kolay olmaktadır (Acar & Yaman, 2011). Ayrıca fen eğitimindeki en önemli sorunlar arasında sıralanan öğrencilerin öğrendiği bilginin günlük yaşamda karşılığını görememesinin BTY kullanılarak üstesinden gelinmeye çalışılmaktadır. Günlük hayattan, yaşamın içinden seçilmiş örneklerle bilimsel kavramları sunmayı sağlayan BTY ile öğrencilerin fen derslerine karşı istek ve ilgisi artmaktadır (Kutu & Sözbilir, 2011; Topuz vd., 2013). Yapılan araştırmalarda fen eğitiminde bağlam temelli yaklaşımın yararları göz önünde bulundurulduğunda başarıyı artırmada, kavramsal değişimi sağlamada, kalıcılığa, kavramsal anlamaya ve kavram yanılığının giderilmesinde çoğunlukla olumlu etki yaptığı, tutumu, motivasyonu, ilgiyi arttırdığı, bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği, ayrıca günlük yaşamla ilişkilendirme, problem çözüme, sorgulayıcı öğrenme, yaratıcılık, fen kavramları ile bağlamları ilişkilendirebilmede, fene yönelik öz yeterlilik inançlarına ve 21. yüzyıl becerilerine olumlu etki yaptığı gibi faydalarının olduğu görülür (Acar & Yaman, 2011; Aktaş, 2013; Çelebi, 2021; Deniz Çeliker & Kara, 2020; Demircioğlu vd., 2019; Gül vd., 2016; Kabuklu & Kurnaz, 2019; Kirman Bilgin, 2015; Rusçuklu, 2017; Yıldırım, 2018). Bilimsel bilgedeki aşırı artış ve müfredatın gerçek yaşamdan izole edilerek sunulması, öğrencilerde ilgi eksikliği meydana getirmiş ve motivasyon düzeyinin düşük olmasına neden olmuştur. Fen içeriğinin gerçek yaşamdan izole edilerek sunulması, süreç ve düşünce becerilerinin gelişmesi ile kavramsal anlamının gerçekleşmesi konusunda istenilen başarının elde edilememesine neden olmaktadır. Bu sorunların çözümü için önerilen öğrenme yaklaşımlarından biri de BTY olmuştur.

Dünyada ve ülkemizde BTY üzerine yapılan oldukça fazla çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. BTY ile ilgili yapılmış çok sayıda lisansüstü tez ve makale çalışmasının olması bu alandaki eksiliklerin ve eğilimlerin belirlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple araştırmacılara ulusal ve uluslararası alanyazındaki akademik

çalışmalarda değinilen veya değinilmeyen temaların neler olduğunu göstermek ve yeni araştırmalar için rehberlik etmeyi amaçlayan içerik analizi çalışmalarına ihtiyaç vardır (Fraenkel & Wallen, 2000; Kaltakçı Gürel vd., 2017b)

İçerik analizi; çalışma yapılacak dokümanların bir araya getirilip, birbirine yakın benzerlikteki verilerin belirli kod, kategori ve temalar halinde metinlerde geçen kelimelerin, kavramların, sözcük gruplarının ve tümcelerinin sayısal olarak ifade ederek analiz edilmesi ile okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanmasıdır (Baş & Akturan, 2017; Seggie & Bayyurt, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmacıların alandaki eğilimler veya eksik görülen konular üzerine çalışma yapmasına yön vermesi adına içerik analizi çalışmaları önemlidir (Kaltakçı Gürel vd., 2017a).

Eğitim araştırmalarıyla ilgili alanyazın incelendiğinde içerik analizi ile ilgili birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar eğitim bilimleri (Doğan & Tok, 2018; Gökteş vd., 2012; Selçuk vd., 2014), fen eğitimi (Bağ & Çalık, 2018; Bayraklı, 2019; Doğru vd., 2012; Genc, 2020; Kiras, 2019; Tahtalı, 2019; Sözbilir & Kutu, 2008), fen eğitimi altındaki alt disiplinler olan fizik (Kaltakçı Gürel vd., 2017a; 2017b; Kanlı vd., 2014; Önder vd., 2013), kimya (Sarı, 2011; Ulutaş vd., 2015), biyoloji (Altınışık, 2015) eğitimi alanlarında olabildiği gibi; fen eğitiminde bağlam temelli öğrenme (Arık Güngör & Saraçoğlu, 2023; Genç vd., 2023; Kabuklu & Kurnaz, 2019; Ültay & Ültay, 2014), argümantasyon (Mallı, 2019), proje tabanlı öğrenme (Yavuz, 2016) gibi fen eğitimine ait çeşitli konu alanlarında da yürütülmüştür. Ayrıca fen eğitimi alanındaki içerik analizi çalışmaları ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanan makaleleri (Lee vd., 2009; Sözbilir vd., 2015; Tsai ve Wen, 2005) kapsadığı kadar, lisansüstü tezleri (Doğru vd., 2012) ve ulusal ve uluslararası bildirileri de (Özcan & Çalışkan, 2020) kapsayacak şekilde yürütülebilmektedir.

Ültay ve Ültay (2014) alanyazında fizik alanında 1984-2012 yılları arasında yapılmış 32 bağlam temelli çalışmayı "gerekçe", "amaç", "yöntem", "bulgu", "sonuç" ve "öneri" başlıkları altında tematik olarak içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. Kabuklu ve Kurnaz (2019) ülkemizde 2008-2018 yılları arasında fen eğitimi alanında BTY üzerine yapılmış 35 bilimsel çalışmayı (ulusal-uluslararası makale, yüksek lisans-doktora tezleri) "yayın türü ve yılı", "disiplin", "gerekçe", "yöntem", "bulgu", "sonuç" ve "öneriler" başlıkları altında gelecekteki araştırmacılara yardımcı olması için tematik olarak incelemiştir. Arık Güngör ve Saraçoğlu (2023) BTY üzerine yapılmış 2010-2021 yılları arasındaki 31 tezi "yılları", "amaçları", "yöntemleri", "bulguları" ve "önerileri" çerçevesinde inceleyerek değerlendirmiştir. Genç vd. (2023) ise 2018-2020 yılları aralığında fen bilimleri eğitiminde "yaşam temelli öğrenme", "bağlam temelli öğrenme", "REACT" in etkililiğini farklı bakış açılarıyla araştıran ulusal ve uluslararası 22 tez ve 85 makale çalışmasını çözümleyen bir derleme çalışması yapmıştır. Bu çalışmada incelenen ulusal ve uluslararası çalışmalar "yayın yılı", "yöntem/desen", "veri toplama aracı", "veri analizi", "örneklem grubu" ve "incelenen konu temalarına" göre incelenmiştir. BTY üzerine yapılmış bu içerik analizi çalışmalarının her biri bu konuda yapılacak olan gelecekteki çalışmalara ışık tutması açısından önemli olmakla birlikte, her birinin taradığı yıllar, kapsadığı çalışmalar ve incelemeye konu olan içerikler birbirinden farklılık göstermektedir. Mevcut çalışmamız ise taradığı yıllar, incelenen içerikler bakımından önceki çalışmalardan kısmen farklı olarak ulusal alanda BTY üzerine yapılmış lisansüstü tezler ve makaleler olmak üzere toplam 172 çalışmayı geniş kapsamlı bir şekilde inceleyerek bu alandaki eksiklikler ve eğilimlerin belirlenmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Alanyazın incelendiğinde içerik analizi ile ilgili birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Araştırmacıların alanda eksik görülen konular üzerinde çalışma yapmasına yön vermesi adına içerik analiz çalışmaları önemlidir. Aynı zamanda alandaki eğilimlerin bütüncül bir şekilde görülebilmesi için fırsat tanır. Bu sebeplerle belirli aralıklarla içerik analizi çalışmalarının yinelenmesi önerilir (Kaltakçı Gürel vd., 2017a; 2017b; Yavuz, 2016). Bu

doğrultuda ulusal makaleler, yüksek lisans ve doktora tezlerinde belirlenen eksiklik ve eğilimleri belirten içerik analiz sonuçları araştırmacılara yön göstermektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de tamamlanmış yüksek lisans, doktora tezleri ve dergilerde yayınlanmış makalelerde, fen eğitimi alanında bağlam (yaşam) temelli yaklaşım üzerine yapılan çalışmaları belirleyip, doküman incelemesi yöntemiyle içerik analiz yapılarak oluşturulan temalar ve kodlarla alanyazında yapılan çalışmaları incelemektir.

Bu kapsamda yapılan çalışmaların içerik analizi yapılırken çalışmaların künyesi, alan özellikleri, yöntem özellikleri, veri toplama ve analiz yöntemleri, kaynakçalar incelenerek alandaki eğilimler belirlenecektir. Alanyazında birçok alanda içerik analizi çalışması mevcut olmasına rağmen, BTY ile ilgili bugüne kadar yapılan lisansüstü tezler ve makaleler üzerine içerik analiz çalışmalarının (Arık Güngör & Saraçoğlu, 2023; Genç vd., 2023; Kabuklu & Kurnaz, 2019; Ültay & Ültay, 2014) sayısı kısıtlı ve taradığı yıllar, kapsadığı çalışmalar ve incelemeye konu olan içerikler birbirinden farklılık göstermektedir. Bu nedenlerle fen eğitiminde BTY ile ilgili yapılmış olan çalışmaların kapsamlı bir şekilde incelenerek eksiklikler ve eğilimlerin belirlendiği güncel ve kapsamlı bir içerik analizi çalışmasına ihtiyaç duyulması bu çalışmayı önemli kılmaktadır (Kaltakçı Gürel vd., 2017b).

Bu çalışmada, Türkiye’de fen eğitimi alanında 2008 – 2021 yılları arasında yapılan bağlam (yaşam) temelli yaklaşımla ilgili tamamlanmış lisansüstü tez ve yayınlanmış makalelerin içerik analizini yaparak ve aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Çalışmanın Künyesi | <ul style="list-style-type: none">• Yayın türü ve yıllara göre dağılımı nasıldır?• Tezlerin üniversitelere ve enstitülere göre dağılımı nasıldır?• Makalelerin dergilere göre dağılımı nasıldır?• Tezlerde danışmanların unvanlarına göre dağılımı nasıldır?• Makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı nasıldır?• Tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır?• Tezlerin sayfa sayılarına göre dağılımı nasıldır?• Yayın dilinin dağılımı nasıldır?• Anahtar kelime dağılımı nasıldır? |
| 2. Alan Özellikleri | <ul style="list-style-type: none">• Sıklıkla çalışılan fen konu alanı ve alt konu alan dağılımı nasıldır?• Sıklıkla çalışılan konu alan çalışması dağılımı nasıldır? |
| 3. Yöntem Özellikleri | <ul style="list-style-type: none">• Araştırma yöntemine ve türüne göre dağılımı nasıldır?• Örneklem düzeyi ve örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?• Örneklemin seçildiği bölge ve il dağılımı nasıldır? |
| 4. Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri | <ul style="list-style-type: none">• Kullanılan veri toplama araçları nelerdir?• Kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir? |
| 5. Kaynakça Özellikleri | <ul style="list-style-type: none">• Kaynakçalarında en fazla atıf yapılan yayınların dağılımı nasıldır?• Kaynakça sayısı dağılımı nasıldır?• Kaynakçalarında bulunan yayınların yazar sayısına göre dağılımı nasıldır?• Kaynakların yayın yılına göre güncelliği nasıldır?• Kaynakların yerli ve yabancı olma dağılımı nasıldır? |

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, fen eğitimi alanında bağlam (yaşam) temelli yaklaşım (BTY) konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin ve yayınlanmış makalelerin belirli özellikler açısından derinlemesine bir şekilde betimlenebilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi (analizi) yöntemini kullanmıştır. Doküman incelemesi, elektronik veya kâğıt ortamında bulunan belgelerde yer alan olgu veya olgularla ilgili metinlerdeki bilgilerin analiz edilerek incelenmesini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışmanın temel amacı doğrultusunda tezler ve makaleler özenli ve sistemli bir şekilde analiz edilebilmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemeyi ve yorumlamayı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evreni, Türkiye’de 2008-2021 yılları arasında akademik dergilerde yayımlanmış makaleler ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan lisansüstü tez çalışmalarından oluşmaktadır.

Çalışmanın örnekleme ise, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada belirlenen ölçütler: Fen eğitimi alanında, bağlam temelli yaklaşım konusunda yapılmış olması, “Bağlam Temelli Öğrenme”, “Bağlam Temelli Öğretim”, “Bağlam Temelli Öğretim Yaklaşımı”, “Bağlam Temelli Eğitim”, “Yaşam Temelli Öğrenme”, “Fen Eğitimi”, “Fen”, “Fizik”, “Kimya”, “Biyoloji”, “Dünya ve Evren”, “Bilimin Doğası” ve “REACT”, anahtar kelimelerinden bir ya da daha fazlasını içermesi, çalışmaların Türkiye’deki dergilerde ve tez merkezinde yayınlanmış olması, belirtilen veri tabanlarında elektronik erişime açık olmasıdır.

Bu çalışmada belirlenen ölçütler doğrultusunda oluşturulan çalışma örnekleme ULAKBİM TR Dizininde yer alan eğitim dergilerindeki elektronik erişime açık makaleler ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde çevrimiçi olarak erişilebilen lisansüstü tezleri kapsamaktadır. Bu çalışmanın örnekleme fen eğitiminde BTY ile ilgili 50 farklı dergide yayınlanmış 89 makale, 47 yüksek lisans ve 36 doktora tezi olmak üzere toplamda 172 çalışmadan oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Türkiye’de fen eğitimi alanında BTY ile ilgili yayınlanmış makale ve tezler sistematik olarak analiz edilerek belirli başlıklar altında incelenmiştir. Herkes tarafından kabul edilmiş bir içerik analiz yöntemi olmadığından, bu çalışmada belirlenen araştırma soruları doğrultusunda analiz edilecek veriler özenle seçilmiş, ardından bir kodlama formu oluşturulmuş ve bu veriler ilgili bölümlere ayrılmıştır. Kodlama formu üzerinde çeşitli denemeler yapılmış ve sonuçlar dikkatli bir şekilde değerlendirilmiştir. İhtiyaç duyulan düzeltmeler ve kodlamalar gerçekleştirilerek elde edilen veriler, dikkatlice yorumlanmıştır (Özden & Durdu, 2016). İçerik analizi yapan benzer çalışmalarda araştırmacılar tarafından geliştirilip kullanılan kodlama formlarından esinlenerek bu çalışma için “Fen Eğitimi Makale/Tez Sınıflama Formu” geliştirilmiştir (Bayraklı, 2019; Çiltaş vd., 2012; Kaltakçı Gürel vd., 2017a; Köseoğlu, 2018; Tahtalı, 2019; Yavuz, 2016). İçerik analizi sırasında kodlamalar sürekli olarak gözden geçirilmiş ve yeni kodlar ile formlar güncellenmiştir.

İçerik analizi ile tespit edilen tema, kategori, kod ve alt kodlar MAXQDA programına eklenmiş ve analiz yapılacak çalışmalar programın içine aktarılmıştır. MAXQDA programında

belirlenen kodlar çalışma içerisinde ilgili metin içerisinde işaretlenip aynı zamanda MS-Excel’de oluşturulan içerik analizi formuna sırasıyla işlenmiştir. Elde edilen veriler frekans, yüzde tabloları ve grafiklerle sunulmuş yorumlanmıştır.

2.4. Güvenilirlik

Kodlayıcı içi güvenilirlik, aynı kişinin farklı zaman dilimlerinde veriyi kodlarken aynı tutarlılıkta kodlama yapılabilirliğini ifade eder. Kodlayıcılar arası güvenilirlik ise farklı kişilerin (en az iki bağımsız kodlayıcı) farklı zaman dilimlerinde veri kümesi boyutuna bağlı olarak %10-%25 oranında seçilen çalışmaların kodlandığında ne kadar tutarlı olduğunu ifade etmektedir (O’Connor & Joffe, 2020).

Kodlayıcı içi güvenilirlik için araştırmacı farklı zaman dilimlerinde veriyi defalarca kontrol ederek kodlarken aynı tutarlılıkta kodlama yapıp yapılmadığını kontrol etmiştir. “Kodlama” ve “tema” oluşturma işlemi iki aylık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik için ise, kodlamalara tam olarak başlamadan önce geliştirilen kodlama formu kullanılarak araştırmacılar tarafından toplam 172 çalışmanın içerisinde tabakalı örnekleme ile rastgele seçilen 20 çalışma (yaklaşık %12; 10 makale, 6 YLS, 4 DR) kodlanarak görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilmiştir. Görüş ayrılığı yaşanan konular üzerinde taraflar arasında bir uzlaşma sağlandıktan sonra, araştırmacı tarafından tüm çalışmalar üzerinde yeniden kodlama işlemi gerçekleştirilmiş ve bu kodlamalar sonrasında içerik analizi yapılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği formül (Güvenilirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)) ile 0.94 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik oranının %70’in üzerinde çıkması veri analizinde güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde fen eğitiminde BTY’ye göre 2008–2021 yılları arasında yapılan 172 bilimsel çalışma 5 tema altında incelenmiş olup elde edilen bulgular ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

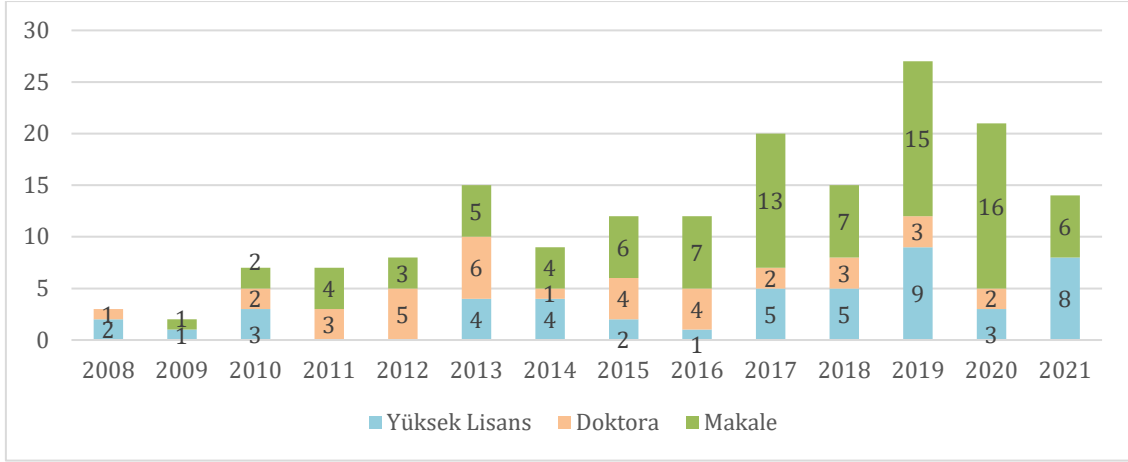
3.1. Çalışmanın Künyesi

3.1.1. Yayın Türü ve Yıllara Göre Dağılımı

Türkiye’de fen eğitiminde BTY üzerine 2008–2021 yılları arasında 47 yüksek lisans, 36 doktora tezi ve 89 makale olmak üzere toplamda 172 bilimsel çalışma olduğu görülmüştür. Fen eğitimi alanında gerçekleştirilen benzer çalışmalar, yüksek lisans düzeyinde sunulan tezlerin sayısının doktora düzeyinde sunulan tezlerin sayısından daha yüksek olduğu sonucuyla örtüşmektedir (Genc, 2020; Gökçen, 2021; Mallı, 2019). Yüksek lisans tez sayısının fazla olmasında; yüksek lisans yapılacak program sayısının doktora yapılacak program sayısından fazla olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Şekil 1 incelendiğinde BTY ile ilgili Türkiye’de ilk makalenin 2009 yılında, yüksek lisans ve doktora tezlerinin ise 2008 yılında tamamlandığı belirlenmiştir. Çalışmaların ağırlıklı olarak 2019 (%15.70) ve 2020 (%12.21) yıllarında yapıldığı, son yıllarda ise inişli çıkışlı da olsa bir artışın olduğu görülmüştür. Ülkemizde fen eğitimindeki ilk BTY ile ilgili yayın (Demircioğlu, 2008), John K. Gilbert’in 2006 yılında Gazi Üniversitesi’nde VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde yaptığı konuşmasından iki yıl sonraya denk gelmektedir (Çam, 2008). Bu da gösteriyor ki; bu konuşma BTY’nin 2006 yılından itibaren fen araştırmacılarının dikkatini çekmesine ve 2008 yılından bu yana BTY üzerine daha yoğun çalışılmasına neden olmuştur. Ayrıca son yıllarda geliştirilen ve BTY’ya önem veren öğretim programlarının (MEB, 2005; 2013; 2018) bu eğilimde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Şekil 1

İncelenen Çalışmaların Yayın Türü ve Yıllara Göre Dağılım Grafiği (2008-2021)

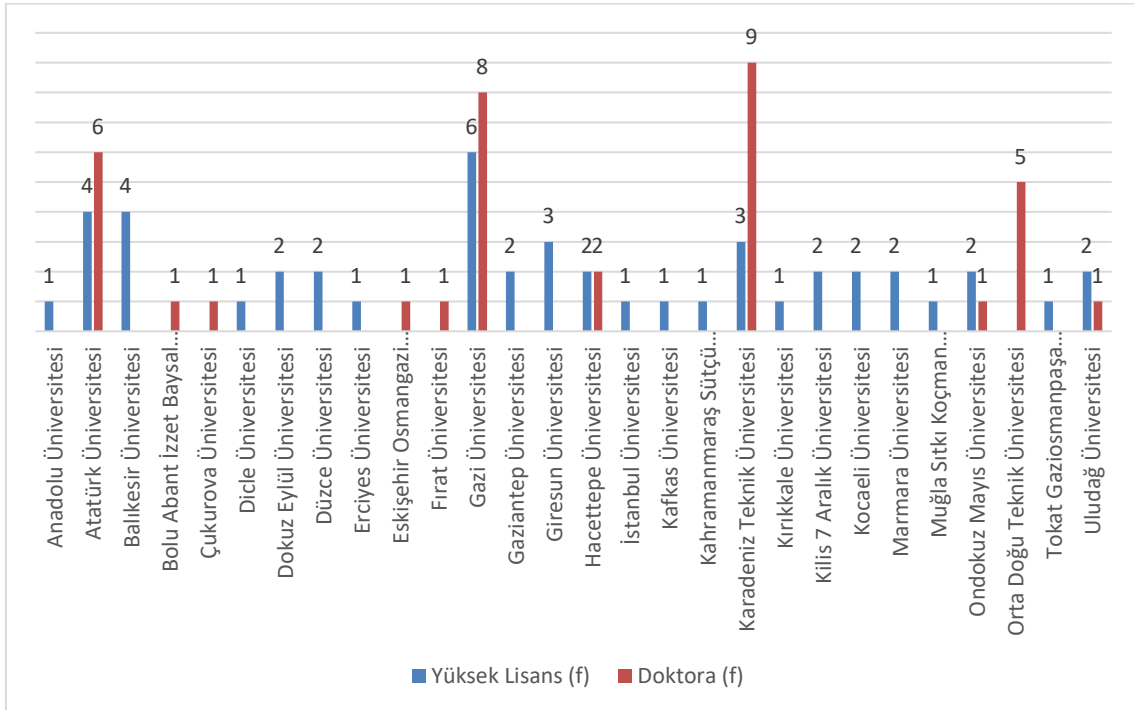


3.1.2 Tezlerin Üniversitelere ve Enstitülere Göre Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde; lisansüstü tezlerin, en fazla Gazi Üniversitesi'nde (%16.87) yapıldığı tespit edilmiştir. Onu sırasıyla Karadeniz Teknik Üniversitesi (%14.46) ve Atatürk Üniversitesi (%12.05) takip etmektedir.

Şekil 2

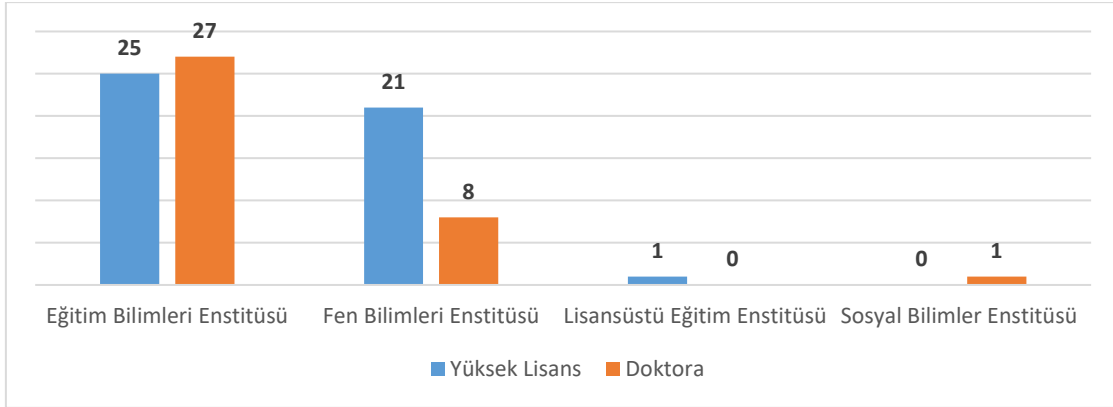
Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılım Grafiği



Yüksek lisans ve doktora tezlerinin enstitülere göre dağılımına bakıldığında ise (Şekil 3) en fazla tez çalışmasının 52 çalışma (%62.65) ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde olduğu görülmektedir. Onu sırasıyla 29 çalışma (%34.94) ile Fen Bilimleri Enstitüsü'nün, 1 çalışma (%1.2) ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü ve 1 (%1.2) çalışma ile Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün takip ettiği görülmektedir.

Şekil 3

Tezlerin Enstitülere Göre Dağılım Grafiği



3.1.3. Makalelerin Dergilere Göre Dağılımı

50 farklı akademik dergide yayınlanan 89 makale incelendiğinde BTY ile ilgili en fazla makalenin yer aldığı dergiler; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (%6.74), Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (%5.62), Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (%5.62) ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (%5.62) olarak tespit edilmiştir (Tablo 1). Dergilerde yayınlanma oranları arasında fazla bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu da gösteriyor ki fen eğitiminde BTY ile ilgili yapılan makalelerin yayımlandığı dergiler arasında ülkemizde ön plana çıkan bir dergi bulunmamaktadır.

Tablo 1*Makalelerin Dergilere Göre Dağılım Tablosu*

Sıra	Dergi Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	3.37
2	Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	1.12
3	Adnan Menderes Üniv. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1.12
4	Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1.12
5	Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	1.12
6	Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	3.37
7	Anadolu Journal of Educational Sciences International	1	1.12
8	Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi	1	1.12
9	Asya Öğretim Dergisi	1	1.12
10	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2.25
11	Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1.12
12	Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1.12
13	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2.25
14	Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi	1	1.12
15	Eğitim ve Bilim	1	1.12
16	Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi	2	2.25
17	Eğitimde Kuram ve Uygulama Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	1	1.12
18	Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi	1	1.12
19	E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi	2	2.25
20	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1.12
21	Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi	4	4.49
22	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	3.37
23	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	3.37
24	HAYEF Journal of Education	1	1.12
25	Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi	1	1.12
26	International Journal of Scientific and Technological Research	1	1.12
27	International Journal of Social Science	2	2.25
28	İlköğretim Online	1	1.12
29	İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,	1	1.12
30	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1.12
31	Journal of Computer and Education Research	1	1.12
32	Kastamonu Eğitim Dergisi	4	4.49
33	Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	1	1.12
34	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	5	5.62
35	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	5	5.62
36	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	2.25
37	Necatibey Eğitim Fak. Elektronik Fen ve Matematik Eğit. Dergi	5	5.62
38	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	3.37
39	OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	1	1.12
40	PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	1.12
41	SDU International Journal of Educational Studies	1	1.12
42	Türkiye Kimya Derneği Dergisi	1	1.12
43	Türk Fen Eğitimi Dergisi	1	1.12
44	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1.12
45	Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi	1	1.12
46	Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	1.12
47	Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi	1	1.12
48	Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1.12
49	Yaşadıkça Eğitim Dergisi	1	1.12
50	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	6	6.74
	Toplam	89	100

3.1.4. Tezlerde Danışmanların Unvanlarına Göre Dağılımı

Yüksek lisans ve doktora tezlerinin danışmanlarının unvanlarına göre dağılımını gösteren Tablo 2'ye bakıldığında; doktora tezlerinde en fazla Profesör unvanında (%66.67), en az Doktor Öğretim Üyesi unvanında (%5.56) danışman bulunduğu görülmektedir. Özkal (2020)'ın 2015-2019 yılları arasında eğitim programları ve öğretim ile ilgili yapılmış 201 doktora tezini incelediği çalışmasında da benzer sonuç çıkmıştır. Yüksek lisans tezlerinde ise en fazla Doktor Öğretim Üyesi unvanlı (%42.55), en az Profesör unvanlı (%23.40) danışman olduğu görülmektedir. Bu sonuç Genç (2020) ve Polat (2013)'ın yaptığı çalışmalarda Doktor Öğretim Üyesi danışmanların daha fazla yüksek lisans tezlerde danışman olması ile paralellik göstermektedir.

Tablo 2

Tezlerde Danışmanların Unvanlarına Göre Dağılım Tablosu

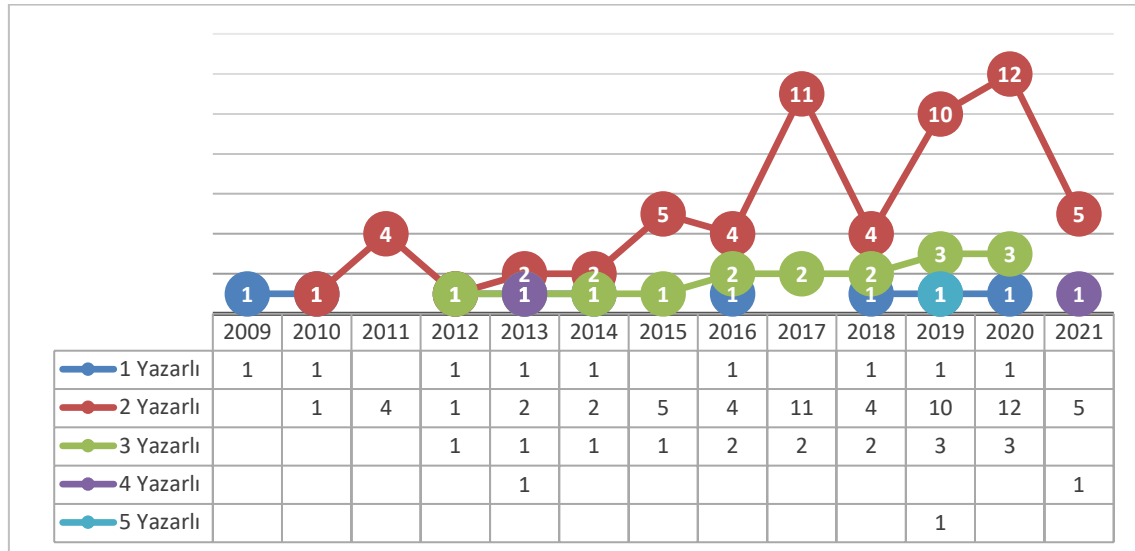
Danışmanların Unvanları	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Prof.	11	23.40	24	66.67	35	42.17
Doç.	16	34.04	10	27.78	26	31.33
Dr. Öğretim Üyesi	20	42.55	2	5.56	22	26.51
Toplam	47	100	36	100	83	100

3.1.5. Makalelerin Yazar Sayılarına Göre Dağılımı

Şekil 4'te BTY ile ilgili makalelerin çoğunlukla 2 yazarlı (%68.54) olduğu, onu 3 yazarlı (%17.98) ve 1 yazarlı (%10.11) makalelerin takip ettiği, en az ise 5 yazarlı (%1.12) ve 4 yazarlı (%2.25) olduğu görülmektedir. Yapılan incelemede 6 ve üstünde yazarlı makale görülmemektedir.

Şekil 4

Makalelerin Yıllara Göre Yazar Sayılarının Dağılım Grafiği



50 farklı akademik dergide yayınlanan makalelerin yıllara göre yazar sayılarını gösteren Şekil 4 incelendiğinde en fazla 2 yazarlı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. 2 yazarlı makale

sayısı 2020 yılında en fazla seviyeye erişmiştir. En az 5 yazarlı çalışma 2019 yılında yapıldığı görülmüştür. 89 farklı makalede toplam 192 yazar ismi geçmektedir. BTY üzerine tespit edilen 89 makale yıllara göre yazar sayıları dağılımı ile ilgili bulgular incelendiğinde bir yazarlı yayın sayısında bir artış yokken, iki yazarlı ve üç yazarlı yayın sayılarında bir artış olduğu, son yıllarda dört ve beş yazarlı yayınların olduğu görülmektedir. Bu durum fen eğitiminde BTY ile ilgili bilimsel çalışmalarda araştırmacıların bir arada çalışma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, dünya çapında son yıllarda bir arada yayın yapma eğiliminin arttığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Makale birçok kişinin incelemesinden geçeceğinden çok yazarlı çalışmalar yayın kalitesine olumlu katkı sunmaktadır (Al, 2005).

3.1.6. Tezlerin Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 3'te görüldüğü gibi yüksek lisans tezlerinde kadınların bitirme oranı %74.47; doktora tezlerinde ise bitirme oranı %63.89'dur. Genel olarak BTY konusunda doktora ve yüksek lisans tezlerinin bitirilmesi oranlarına bakıldığında kadınlarda bitirme oranı %69.88 iken erkeklerde %30.12'dir. BTY üzerine yapılmış tezleri tamamlayan yazarların cinsiyetlerine göre kadınların tamamlama oranı daha yüksektir sonucuna varılabilir. Bu sonuç Genc'in (2020) Türkiye'de 2007 ile 2019 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında kavram karikatürü ile ilgili lisansüstü tezler üzerine yaptığı içerik analiz çalışması (kadın %76.9 ve erkek %23,1) ile paralellik göstermektedir. Sarı (2011)'nin yapmış olduğu 2000 ile 2010 yıllarını kapsayan çalışmasında da benzer (kadın %69.3 ve erkek %30.7) sonuca rastlanmıştır. Kadınların lisansüstü mezuniyet sayısının alanda fazla olması kadınların lisansüstü eğitimlerine önem verdiğini ve ilerleyen yıllarda akademik kadrolarda kadın araştırmacı sayısında artışların olacağını düşündürmektedir.

Tablo 3

Tez Yazarlarının Cinsiyetlere Göre Dağılım Tablosu

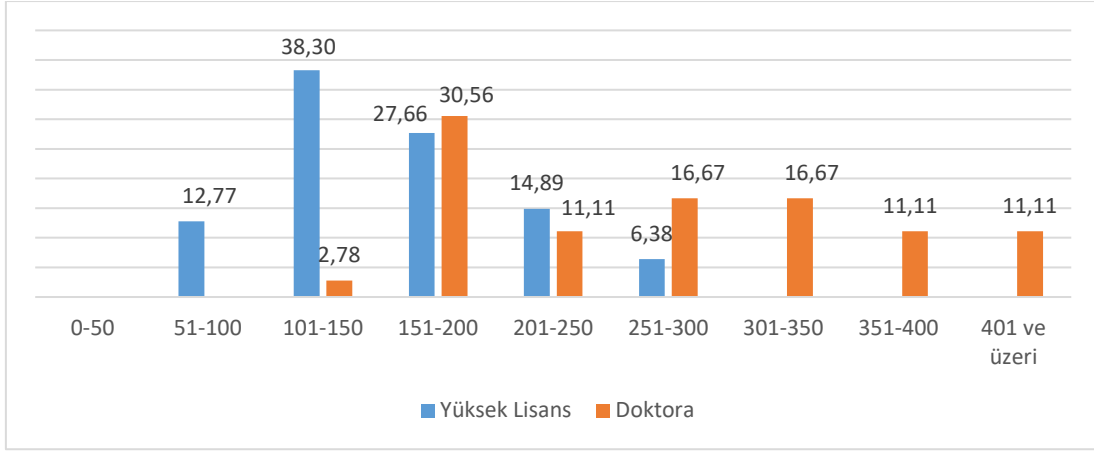
Cinsiyet	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	35	74.47	23	63.89	58	69.88
Erkek	12	25.53	13	36.11	25	30.12
Toplam	47	100	36	100	83	100

3.1.7. Tezlerin Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı

Fen eğitiminde BTY üzerine yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayfa sayısına göre dağılımına bakıldığında (Şekil 5); 47 yüksek lisans tezinde en fazla 101-150 sayfa aralığında (%38.30), 36 doktora tezinde ise en fazla 151-200 sayfa aralığında (%30.56) çalışma olduğu görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde 301 sayfa üzerinde ve 0-50 sayfa aralığında yapılmış tez olmadığı, doktora tezlerinde ise 0-100 sayfa aralığında tez yapılmadığı görülmektedir.

Şekil 5

Tezlerin Sayfa Sayılarına Göre Yüzde Dağılım Grafiği



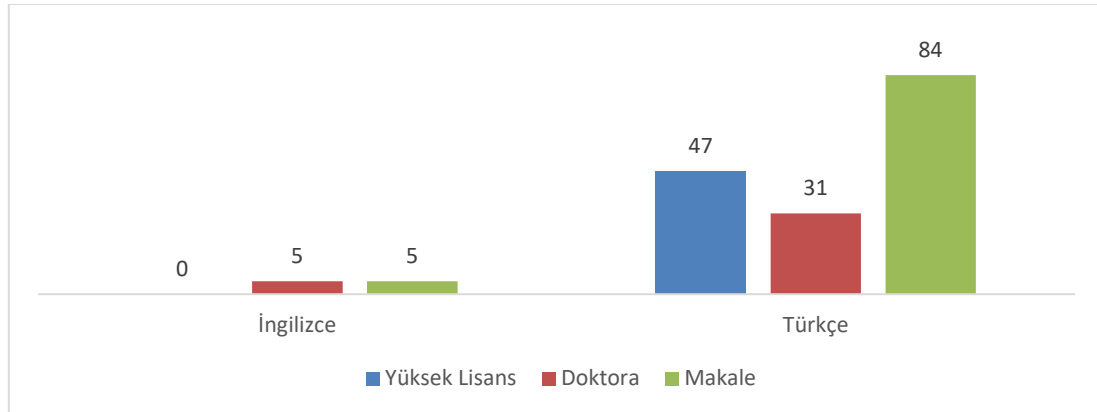
Alanyazın incelendiğinde lisansüstü tezlerin sayfa sayılarına göre dağılım sonuçlarında benzer bulgulara rastlanmıştır (Genc, 2020; Sarı, 2011; Polat, 2013; Yavuz, 2016). Doktora tezlerinin sayfa sayısının yüksek lisans tezlerinden daha fazla olmasının nedeni olarak doktora tezlerinde daha fazla bilgi ve daha kapsayıcı açıklama içerdiği aynı zamanda daha uzun sürelerde tamamlandığı şeklinde düşünülmektedir.

3.1.8. Yayın Dilinin Dağılımı

Şekil 6 çalışmaların yayın dilinin dağılımını göstermektedir. 36 doktora tezi içinden 5 tanesi (%13.89) İngilizce yayınlanmışken, yüksek lisans tezlerinin tamamı Türkçe yayınlanmıştır. Makalelere bakıldığında 89 makale içerisinden 5 tanesi İngilizce (%5.62) yayınlanmıştır. Türkçe makale sayısının, İngilizce makale sayısına göre oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bilimsel çalışmaların sadece ülkemiz çapında değil dünya çapında akademik alanda daha fazla kişinin yararlanabilmesi ve uluslararası alanda kendine yer bulabilmesi için yayın dilinin İngilizce olması önemlidir (Kaltakçı Gürel vd., 2017a). Bu bağlamda ülkemizde yapılan bilimsel çalışmaların yaygınlaşabilmesi ve daha fazla insana ulaşabilmesi için yayın dili İngilizce olan çalışmaların sayısının artırılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Şekil 6

Yayın Dilinin Dağılımı Grafiği



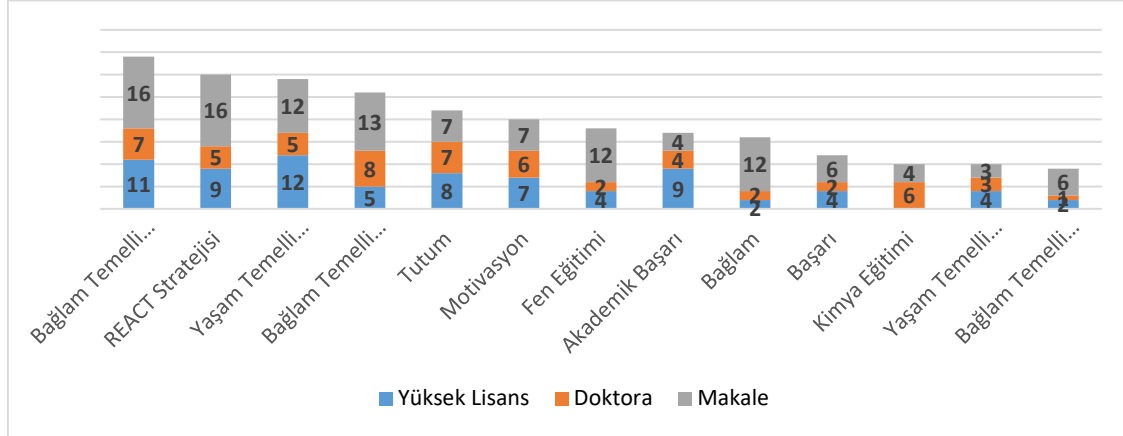
3.1.9. Anahtar Kelime Dağılımı

Fen eğitiminde BTY üzerine yapılmış 47 yüksek lisans tezinde 220; 36 doktora tezinde 192; 89 makalede 348; toplamda ise 760 anahtar kelime yer aldığı görülmüştür. Ortalama anahtar kelime dağılımına bakıldığında doktora tezlerinde ortalama 5.33 ile en fazla anahtar kelime kullanıldığı, yüksek lisans tezlerinde 4.68 iken, en az anahtar kelime 3.91 ile makalelerde olduğu görülmektedir. Tüm çalışmalardaki ortalama anahtar kelime sayısı 4.42’dir.

Şekil 7 incelendiğinde yüksek lisans çalışmalarında “Yaşam Temelli Öğrenme” (f=12) ve “Bağlam Temelli Öğrenme” (f=11)’nin en fazla kullanılan anahtar kelimeler olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinde en fazla kullanılan anahtar kelime “Bağlam Temelli Yaklaşım” (f=8), “Bağlam Temelli Öğrenme” (f=7) ve “Tutum” (f=7)’dur. Makalelerde ise “Bağlam Temelli Öğrenme” (f=16), “REACT Stratejisi” (f=16) ve “Bağlam Temelli Yaklaşım” (f=13) en fazla kullanılan anahtar kelimelerdir. Genel olarak bakıldığında en fazla geçen anahtar kelimenin “Bağlam Temelli Öğrenme” (f=34) ve “REACT Stratejisi” (f=30) olduğu görülmüştür.

Şekil 7

Çalışmalarda En Fazla Geçen Anahtar Kelimelerin Dağılım Grafiği



Bu anahtar kelimeler içerisinde son yıllarda “Bağlam Temelli Öğrenme” kelimesinin ülkemizde daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Anahtar kelimeler bilimsel çalışmanın içeriğini en iyi yansıtan, arama motorlarında tarandığında en önde çıkmasını sağlayan, hangi alanda yapıldığını gösteren kelimelerdir (Güven vd., 2014). Bu kapsamda düşünüldüğünde bu çalışmada en fazla geçen anahtar kelimelerin dağılımı birbirine yakın değerlerde çıkması ve en fazla çıkan kelimelerin aynı anlamda olması Bağlam Temelli Yaklaşımın ülkemizde tam olarak isminin belirlenemediğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde BTY ülkelerin programlarını güncellemelerinde, öğretim yöntemlerinde, öğrenme, öğretim materyali geliştirme ve ölçek-test geliştirme gibi geniş bir yelpazede kullanıldığı görüldüğünden bu çalışmada “Bağlam Temelli Yaklaşım” olarak kullanılmıştır ve bu şekilde kullanılması önerilmektedir.

3.2. Alan Özellikleri

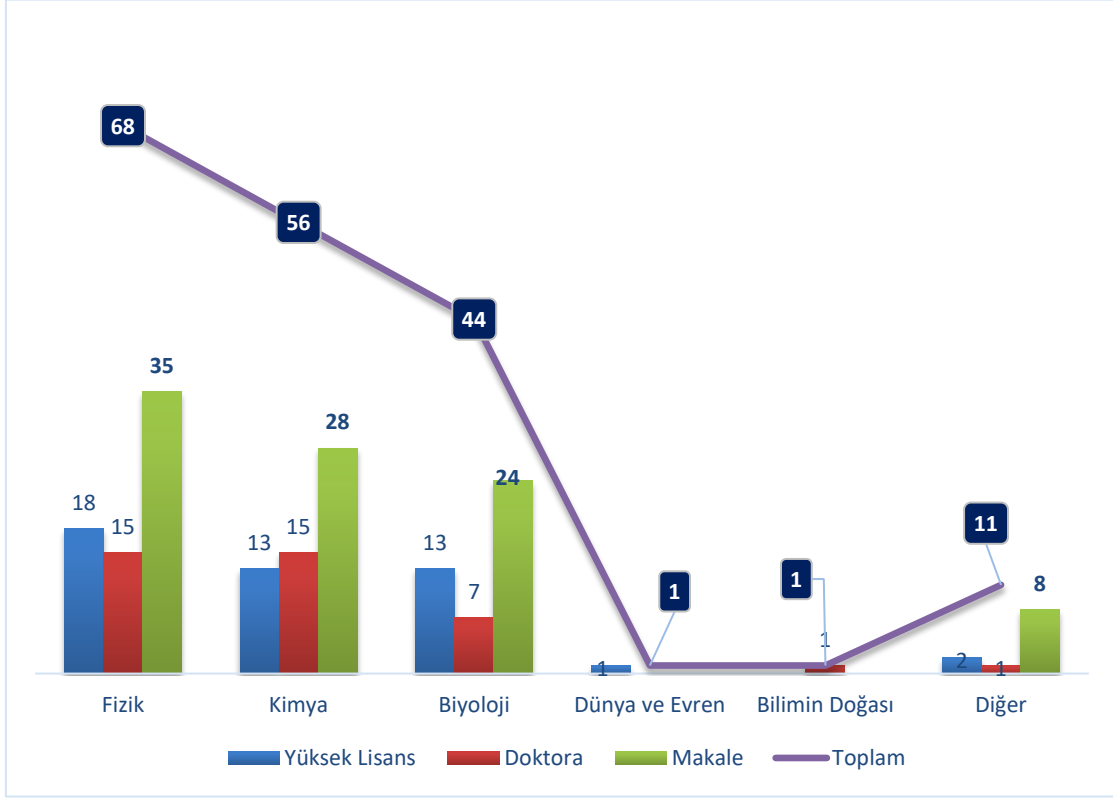
3.2.1. Sıklıkla Çalışılan Fen Konu Alanı ve Alt Konu Alan Dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde fen eğitiminde BTY üzerine Türkiye’de yapılan makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinde konu alanına göre en fazla %37.57 oranında Fizik (f=68) alanında çalışma yapılmıştır. Onu sırasıyla %30.94 oranı ile Kimya (f=56) ve %24.31 oranı ile Biyoloji (f=44) konu alanında yapılan çalışmalar takip etmektedir. Dünya ve Evren (f=1), Bilimin

Doğası (f=1) ile diğer başlıklarda (f=11) en az oranda çalışılan konu alanlarıdır. Yüksek lisans tezlerinde ve makalelerde fizik konu alanında daha çok çalışma olduğu görülürken, doktora tezlerinde fizik ve kimya alanında eşit oranda çalışıldığı görülmüştür.

Şekil 8

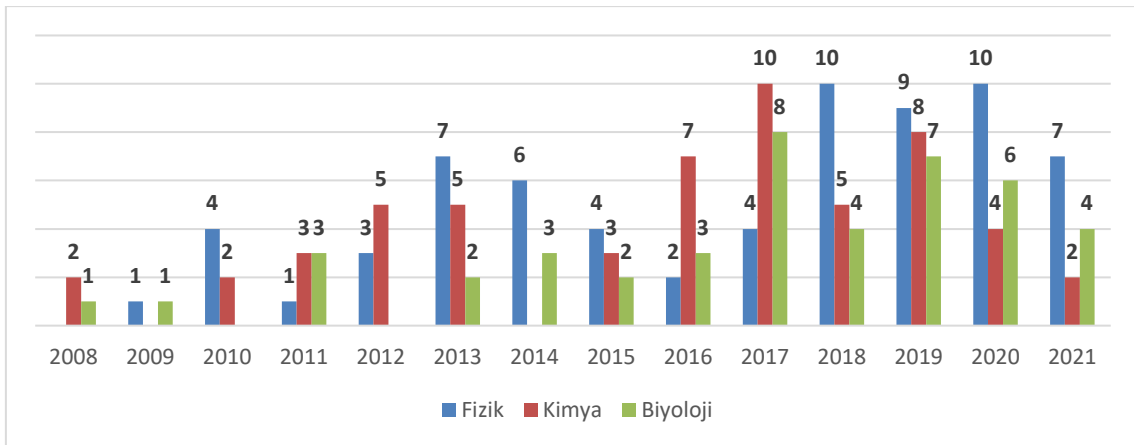
Fen Konu Alanına Göre Dağılım Grafiği



Şekil 9’da bilimsel çalışmaların yıllara göre fen konu alanı dağılım grafiği verilmiştir.2016-2017 yıllarında kimya alanında çalışmalar daha fazla yapılırken 2018 yılından 2021 yılına kadar Fizik alanında daha fazla çalışmanın yapıldığı görülmüştür.

Şekil 9

Bilimsel Çalışmaların Yıllara Göre Fen Konu Alanı Dağılım Grafiği

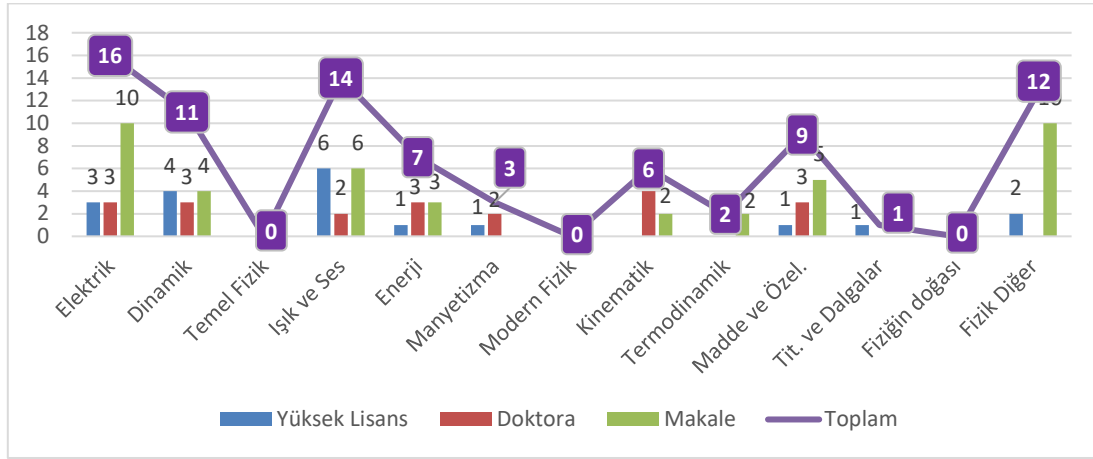


BTY 1980’li yıllarda kimya alanında kullanılmaya başlanmış (Bennett & Lubben, 2006) ülkemizde ise 2006-2007 yıllarında tanıtımı yapılmıştır (Sözbilir vd., 2007). Dünyada BTY ile ilgili kimya alanında başlayan çalışmalar ülkemizde bu konu ile ilgili yapılan akademik çalışmalarda da etkisini göstererek fen ve fizik öğretim programlarının geliştirilmesinde faydalanılmıştır.

Şekil 10 incelendiğinde Türkiye’de fen eğitiminde BTY üzerine yapılan tezler ve makaleler Fizik konu başlığında en fazla 16 çalışma (%19.75) ile “Elektrik” konusunda olmuştur. Onu sırasıyla 14 çalışma ile (%17.28) “Işık ve Ses”, 11 çalışma ile (%13.58) “Dinamik” ve 9 çalışma ile (%11.11) “Madde ve Özellikleri” konu başlıkları izlemektedir. “Temel Fizik”, “Modern Fizik” ve “Fiziğin Doğası” konu alanlarında çalışma bulunmamaktadır. Fizik alt konu başlığı altında incelendiğinde “Işık ve Ses”, “Elektrik Devreleri”, “Basınç” ve “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” konularında daha çok çalışma yapıldığı belirlenmiştir.

Şekil 10

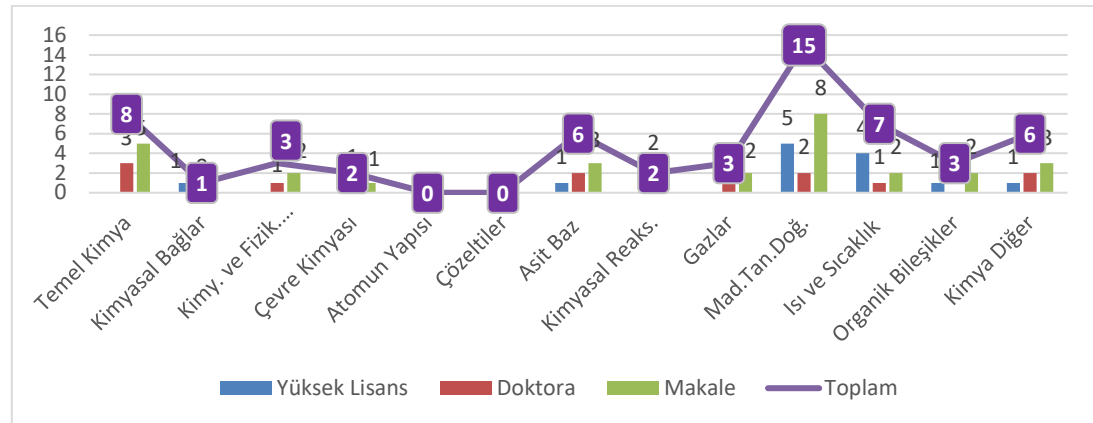
Fizik Konu Dağılım Grafiği



Şekil 11 incelendiğinde kimya konu başlığında en fazla 15 çalışma (%26.79) ile “Maddenin Tanecikli Doğası” konu başlığında çalışılmıştır. “Atomun Yapısı” ve “Çözeltiler” konu alanında çalışma bulunmamaktadır.

Şekil 11

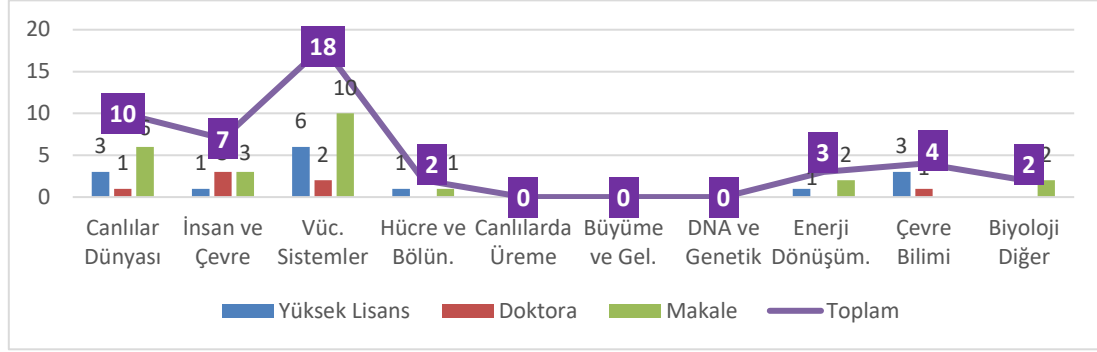
Kimya Konu Dağılım Grafiği



Şekil 12 incelendiğinde biyoloji konu başlığında en fazla 18 çalışma (%38.30) ile “Vücudumuzda Sistemler” ve 10 çalışma (%21.28) ile “Canlılar Dünyası” konu başlığında çalışılmıştır. “Canlılarda Üreme”, “Büyüme ve Gelişme” ve “DNA ve Genetik” konu alanlarında çalışma bulunmamaktadır.

Şekil 12

Biyoloji Konu Dağılım Grafiği



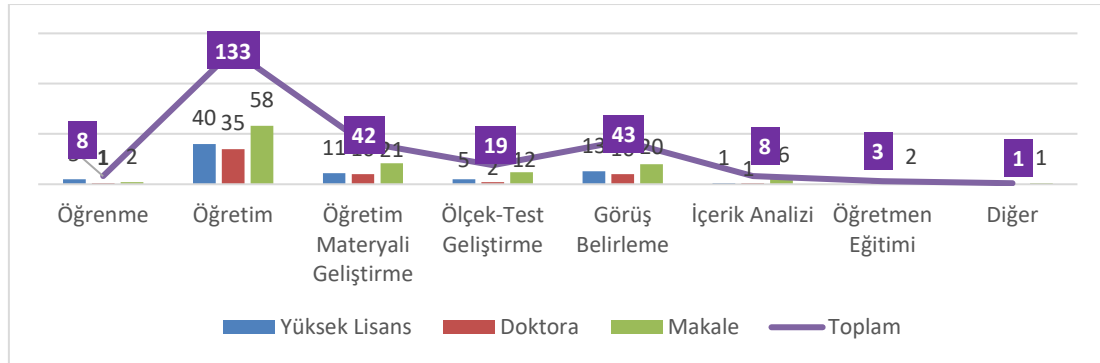
Fizik, kimya, biyoloji fen konu alanlarında belli konularda daha fazla çalışıldığı fakat hiç çalışma yapılmamış (“Temel Fizik”, “Modern Fizik”, “Fiziğin Doğası”, “Atom Yapısı”, “Çözeltiler”, “Canlılarda Üreme”, “Büyüme ve Gelişme” ve “DNA ve Genetik”) ve az çalışılmış (“Titreşim ve Dalgalar”, “Kimyasal Bağlar” vb.) konularda ise daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu ortaya çıkarılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Kabuklu ve Kurnaz (2019), ülkemizde 2008-2018 yılları arasında fen eğitimi alanında BTY üzerine yapılmış 35 bilimsel çalışmayı konu alanına göre incelediğinde en fazla biyoloji alanında çalışıldığı görülmüştür. İncelenen bilimsel çalışma sayısının az olmasının, bu çalışmanın sonucu ile farklı çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

3.2.2. Sıklıkla Çalışılan Konu Alan Çalışması Dağılımı

Fen eğitiminde BTY ile ilgili yapılmış lisansüstü tez ve yayınlanmış makalelerde sıklıkla çalışılan konu alan çalışması ile ilgili elde edilen bulgular Şekil 13’te verilmiştir. Buna göre BTY alanında; en fazla %51,75 oranında “Öğretim” (f=133) konusu çalışılmıştır. Onu sırasıyla “Görüş Belirleme” (%16.73), “Öğretim Materyali Geliştirme” (%16.34) ve “Ölçek-Test Geliştirme” (%7.39) olduğu görülmüştür. En az “Öğretmen Eğitimi” (%1.17), “Öğrenme” (%3.11) ve “İçerik Analizi” (%3.11) konuları çalışılmıştır.

Şekil 13

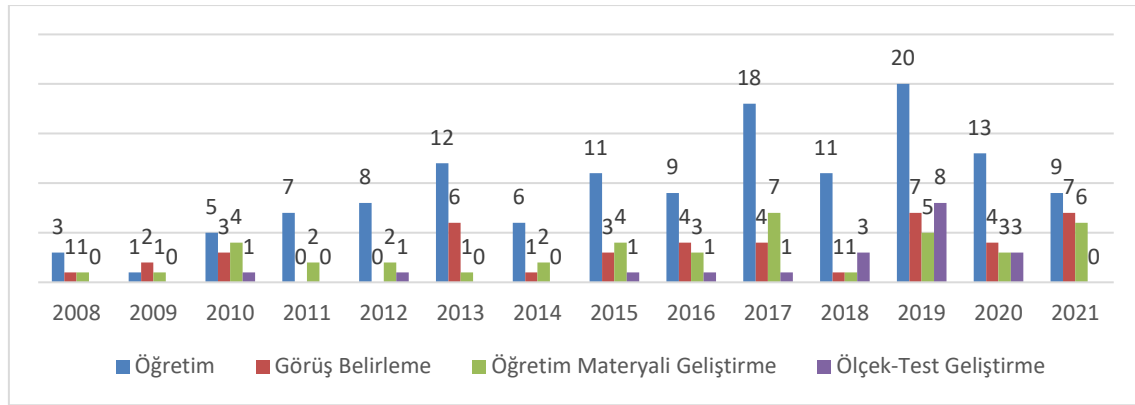
Konu Alan Çalışması Dağılım Grafiği



Konu alan çalışması en fazla olan konu başlıklarının (öğretim, görüş belirleme, öğretim materyali geliştirme ve ölçek-test geliştirme) yıllara göre dağılımı Şekil 14’te verilmiştir. Yıllara göre 2009 yılı hariç her yıl “Öğretim” konu başlığında bilimsel çalışmalar yapılmıştır. 2017 ve 2019 yılları “Öğretim” konu başlığının en fazla çalışıldığı yıllardır. “Görüş Belirleme” ile ilgili 2011 ve 2012 yılları dışında her yıl çalışma varken en fazla çalışmanın 2019 ve 2021 yıllarında yapıldığı görülmektedir. “Öğretim materyali geliştirme” konu alanında her yıl çalışma yapılmış en fazla 2017 yılında ve 2021 yılında yapılmıştır. BTY ile ilgili yapılmış nicel deneysel çalışmaların sonuçlarında ileride bahsedileceği üzere BTY’nin diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu, başarıya, duyuşsal faktörlere ve becerilere olumlu etki yaptığı göz önüne alındığında BTY öğretim ortamlarında uygulanabilmesi için yeterli miktarda öğretim materyali geliştirilmeli ve yaygın olarak kullanılmalıdır (Demircioğlu, 2008; Tütüncü, 2016). BTY ile ilgili materyallerin bir arada olduğu bir havuz oluşturulup öğretmenlerin ve kullanıcıların erişime açık tutulmalıdır (Karşlı Baydere & Akın Yanmaz, 2021).

Şekil 14

Konu alan çalışması yıllara göre dağılım grafiği

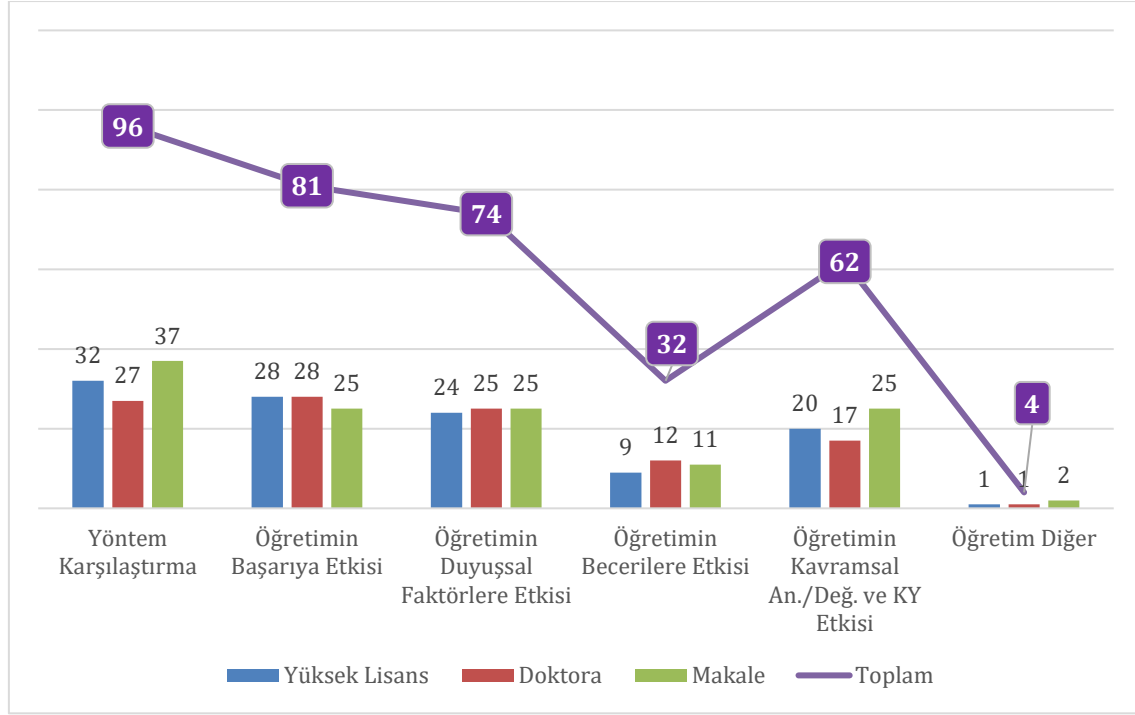


“Ölçek-test geliştirme” ile ilgili çalışmalar yıllara göre değişkenlik göstermektedir. 2008, 2009, 2011, 2013, 2014 ve 2021 yıllarında çalışmaya rastlanmazken 2019 yılında 8 çalışma olduğu görülmüştür. Okulda öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasının ölçüldüğü PISA ve TIMMS sınavlarında ülkemizin gerekli başarıyı elde edebilmesi için öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurmalarına olanak sağlayan BTY’ye dayalı öğretime aşına olmaları ve bağlam temelli soruları çözebilmeleri önemlidir (Çepni, 2019; Sak & Kaltakçı Gürel, 2018). BTY’nin ülkemizde öğretim programlarına girmesi ile son yıllarda bu alandaki bilimsel çalışmaların artması umut vericidir.

Şekil 15 incelendiğinde çalışmaların konu alanı olarak “Öğretim” başlığı altında; “Yöntem Karşılaştırma” (%27.51), “Öğretimin Başarıya Etkisi” (%23.21), “Öğretimin Duyuşsal Faktörlere (tutum, ilgi, motivasyon, özyeterlilik, vb.) Etkisi” (%21.20), “Öğretimin Kavramsal Anlamaya/Değişime ve Kavram Yanılgılarına Etkisi” (%17.77), ve “Öğretimin Becerilere (bilimsel süreç becerileri, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme vb.) Etkisi” (%9.17) alt başlıklarında toplandıkları görülmüştür. Yüksek lisans ve makalelerde yöntem karşılaştırma çalışmaları sıklıkla yapılırken, doktora tezlerinde ağırlıklı olarak “Öğretimin Başarıya Etkisi” üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Şekil 15

Öğretim Konu Alan Çalışması Dağılım Grafiği



3.2.2.1. Bağlam Temelli Yaklaşımın Beraber Uygulandığı Model, Strateji, Yöntem ve Tekniklere Göre Dağılımı

BTY'nin beraber uygulandığı model, strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili dağılım bulgularına bakıldığında 42 çalışmada (13 YLS, 10 DR, 19 makale) herhangi bir model/strateji/yöntem belirtilmemiştir. BTY'nin en fazla beraber kullanıldığı REACT modelidir (%53.41). REACT modelini %19.32 oranı ile 5E öğrenme modeli izlemektedir. Tablo 4'te görüldüğü üzere diğer modeller daha az kullanılmıştır. BTY bilgisayar destekli öğretim gibi daha önce uygulanmamış model, strateji, yöntem ve teknikler ile beraber uygulanabilir (Kutu ve Sözbilir, 2011).

Tablo 4*BTY'nin Beraber Uygulandığı Model, Strateji, Yöntem Ve Tekniklere Göre Dağılım Tablosu*

Model, strateji, yöntem ve teknikler	Yüksek Lisans		Doktora		Makale		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
REACT Modeli	13	48.15	8	33.33	26	70.27	47	53.41
5E Öğrenme Modeli	4	14.81	10	41.67	3	8.11	17	19.32
4 Aşamalı Model	1	3.70	0	0	2	5.41	3	3.41
Probleme Dayalı Öğrenme	0	0	2	8.33	1	2.70	3	3.41
Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeli	0	0	1	4.17	2	5.41	3	3.41
Güncel BTY	1	3.70	0	0	1	2.70	2	2.27
5E+ Yansıtıcı Yaklaşım	1	3.70	0	0	0	0	1	1.14
7E Öğrenme Modeli	0	0	1	4.17	0	0	1	1.14
Bağlam Temelli Kavram Karikatürleri ile Destekli 5E Öğrenme Modeli	1	3.70	0	0	0	0	1	1.14
BTY Uygun STEM Uygulaması	0	0	0	0	1	2.70	1	1.14
Bütünleştirici Öğrenme Modeli	1	3.70	0	0	0	0	1	1.14
Farklı Kavramsal Değişim Stratejisi ile Zenginleştirilmiş BTY Öğrenme	1	3.70	0	0	0	0	1	1.14
FEACA Modeli	1	3.70	0	0	0	0	1	1.14
Drama/Rol Yapma	0	0	0	0	1	2.70	1	1.14
Hikâyeler ve Etkinlikler	1	3.70	0	0	0	0	1	1.14
Örnek Olay Yöntemi	0	0	1	4.17	0	0	1	1.14
Öyküleştirmeyle Öğretim Yöntemi	0	0	1	4.17	0	0	1	1.14
Simülasyon	1	3.70	0	0	0	0	1	1.14
Tahmin-Gözlem-Açıklama	1	3.70	0	0	0	0	1	1.14
Toplam	27	100	24	100	37	100	88	100

3.2.2.2. Bağlam Temelli Yaklaşımın Karşılaştırıldığı Model, Strateji, Yöntem Ve Tekniklerin Dağılımı

Çalışma konu alanı "Öğretim" olup, yöntem karşılaştırması yapan 97 çalışmada uygulanan BTY'nin karşılaştırıldığı model, strateji, yöntem ve tekniklere göre bakıldığında Tablo 5'teki gibi bir dağılım elde edilmiştir. BTY'nin en fazla karşılaştırma yapıldığı yöntem "Geleneksel yöntemdir" (%82.18). BTY'nin diğer model, strateji, yöntem ve tekniklerle karşılaştırması nispeten azdır.

Ülkemizde yapılan BTY ile öğretimde diğer model, strateji, yöntem ve teknikler ile de karşılaştırma çalışmaları yapılması önerilmektedir. Kabuklu ve Kurnaz (2019)'ın BTY üzerine yapılmış 35 bilimsel çalışmayı gelecekteki araştırmacılara yardımcı olması için tematik olarak incelediği çalışmasında bağlam temelli öğretimin daha farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin gelecekte yapılacak araştırmalarda araştırılması önerisi bu çalışma bulgularına göre de önerilebilir.

Tablo 5*BTY'nin Karşılaştırıldığı Model, Strateji, Yöntem ve Tekniklere Göre Dağılım Tablosu*

Model, Strateji, Yöntem ve Teknikler	Yüksek Lisans		Doktora		Makale		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Geleneksel Yöntem	28	82.35	25	92.59	30	75	83	82.18
5E Öğrenme Modeli	2	5.88	0	0	4	10	6	5.94
Kavramsal Değişim Metinleri ile Öğretim	1	2.94	0	0	2	5	3	2.97
Geleneksel BTY	1	2.94	0	0	1	2.5	2	1.98
Öğrenme İstasyonları Yöntemi	1	2.94	0	0	1	2.5	2	1.98
Yapılandırıcı Öğrenme	1	2.94	0	0	1	2.5	2	1.98
Program Tabanlı Öğretim	0	0	1	3.70	0	0	1	0.99
Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli	0	0	1	3.70	0	0	1	0.99
STEM Uygulaması	0	0	0	0	1	2.5	1	0.99
Toplam	34	100	27	100	40	100	101	100

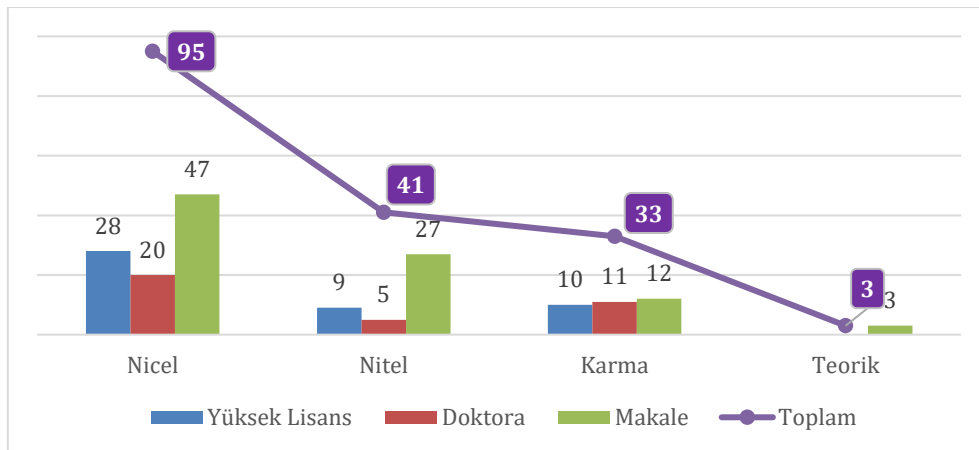
3.3. Yöntem Özellikleri

3.3.1. Çalışmaların Araştırma Yöntemine ve Türüne Göre Dağılımı

Bilimsel çalışmaların en önemli bölümlerinden biri olan yöntem kısmını analiz ederken bazı çalışmalarda yöntemin açık olarak beyan edilmediği, bazı çalışmalarda ise nicel, nitel ve karma şeklinde belirtildiği; fakat araştırma yönteminin türünün ifade edilmediği görülmüştür. Araştırmacıların Kana ve Kuluroğlu (2018)'nin belirttiği gibi yöntem belirlemede sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür.

Şekil 16 incelendiğinde yüksek lisans, doktora tezleri ve makalelerin yöntemlerine göre 95 çalışma (%55.23) “nicel araştırma yöntemi” ile yapılmışken, 41 çalışma (%23.84) “nitel araştırma yöntemi”, 33 çalışma (%19.19) “karma araştırma yöntemi” ile yapılmıştır. İncelenen çalışmaların 3 tanesi (%1.74) ise bir yöntem içermeyen “teorik” çalışmalardır. Bu sonuç alanyazında içerik analizi yapan diğer çalışmalardaki sonuçlar ile paralellik göstermektedir (Arık Güngör vd., 2022; Çalık vd., 2008; Genc, 2020; Gürdal vd., 2005; Kaltakçı Gürel vd., 2017a; 2017b; Kiras, 2019; Kula Wassink & Sadi, 2016; Polat, 2013; Sarı, 2011; Selçuk vd., 2014; Tsai & Wen, 2005; Yavuz, 2016). Elde edilen bulgular gösteriyor ki lisansüstü tezlerde ve makalelerde ağırlıklı olarak nicel yöntemler tercih edilmektedir.

Şekil 16

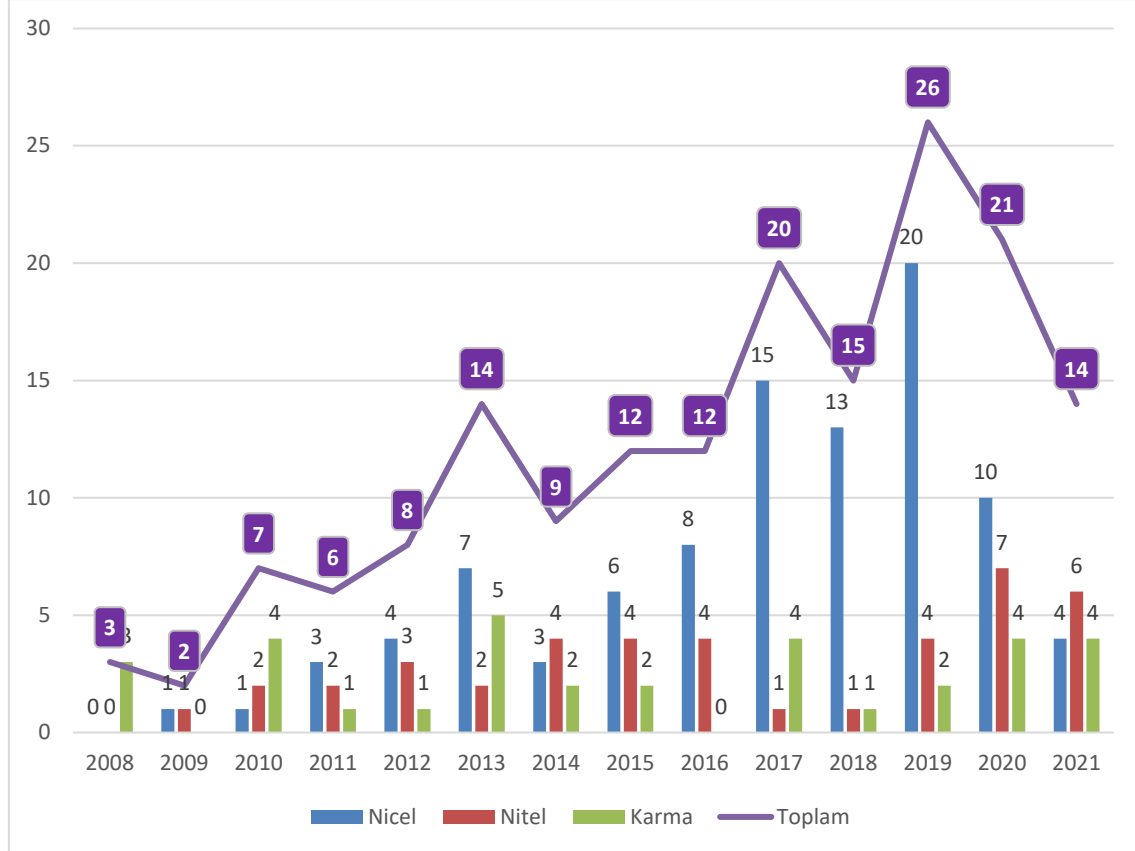
Araştırma Yöntemine Göre Dağılım Grafiği

Fen eğitiminde içerik analizi yapan çalışmalar gösteriyor ki, nicel yöntem fen eğitiminde yıllar boyunca tercih edilen yöntem olmuştur. Nitel çalışmaların daha çok makalelerde, karma yöntemin ise daha çok doktora çalışmalarında kullanıldığı göze çarpmaktadır. Yıllara göre araştırma yöntemlerinin dağılımları incelendiğinde 2009 yılından itibaren her yıl nicel ve nitel yöntemlerin çalışmalarda kullanıldığı görülmüştür. Nicel yöntemde çok sayıda örneklemeden veri toplanıp, veriler sayısal olarak ifade edilerek elde edilen verilerin değerlendirilip genellenebilir öneriler içerirken; nitel çalışmalar ise az sayıda örneklemeden yola çıkarak doğal ortamda derinlemesine gerçekçi incelemeye olanak sağlar. Gelişmiş ülkeler tarafından sıklıkla kullanılan nitel yöntemin de, fen eğitiminde BTY ile ilgili yapılacak çalışmalarda daha fazla önem kazanması gerekmektedir (Gürdal vd., 2005).

Bilimsel çalışmaların araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımını gösteren Şekil 17 incelendiğinde; 2019 yılı “Nicel araştırma yönteminin” 20 çalışma (%21.05) ile en fazla kullanıldığı yıl olmuştur. Sırasıyla 2017’de 15 (%15.79), 2018’de 13 (%13.68), 2020 yılında 10 (%10.53) çalışma izlemektedir. 2008 yılı hariç tüm yıllarda nicel ve nitel yöntemle bilimsel çalışmalar yapılmıştır. “Nitel araştırma yöntemi” ile yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında ise 2020’de 7 (%17.07) ve 2021’de 6 (%14.63) çalışma ile en fazla çalışıldığı görülmektedir. “Karma araştırma yöntemi” diğer yöntemlere göre daha az bilimsel çalışmalarda kullanılmıştır. En fazla 2013 yılında kullanılırken (%15.15), 2009 ve 2016 yıllarında hiç kullanılmamıştır. Son üç yıldaki değişime bakıldığında nicel yöntemde bir azalış varken nitel ve karma yöntemlerde bir artış olduğu görülmektedir. Yıllara göre ortalama çalışma sayıları incelendiğinde yıllık ortalama “Nicel araştırma yöntemiyle” 6.79; “Nitel araştırma yöntemiyle” 2.93 ve “Karma araştırma yöntemiyle” ise 2.36 bilimsel çalışma yapıldığı görülmektedir.

Şekil 17

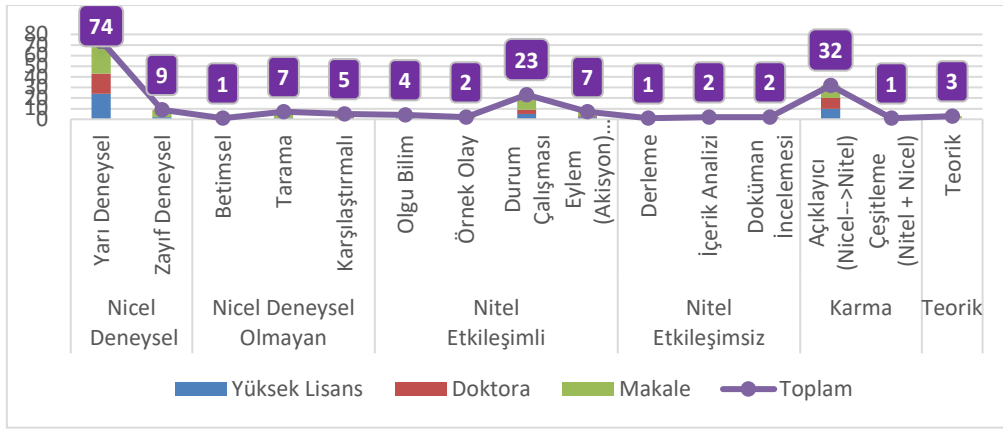
Yıllara Göre Araştırma Yöntemlerinin Dağılım Grafiği



Yüksek lisans, doktora tezleri ve makalelerin araştırma yöntemi türüne göre dağılımı Şekil 18’de verilmiştir. Nicel yöntemlerden “deneysel çalışmaların”, “deneysel olmayanlara” göre daha fazla olduğu, deneysel yöntemlerden ise “Yarı Deneysel Yöntemin” (%42.77) en fazla kullanıldığı görülmektedir. Nitel Yöntemlerde ise “Etkileşimli” çalışmaların, “Etkileşimsiz” göre daha fazla olduğu, etkileşimli nitel çalışmaların içinde ise en fazla “Durum Çalışmasının” (%13.29) kullanıldığı görülmüştür. Karma Yöntemlerde ise “Açıklayıcı (Nicel-->Nitел)” (%18.50) yöntemin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde çalışmalarda, araştırma modeli olarak en fazla nicel çalışmalarda deneysel modelin (Bacanak vd., 2011; Deniz Çeliker & Uçar, 2015; Genc, 2020; Gürdal vd., 2005; Karamustafaoğlu vd., 2020; Kiras, 2019; Küçüközer, 2016; Sarı, 2011; Tsai & Wen, 2005), nitel çalışmalarda durum çalışmasının (Küçüközer, 2016), karma yöntemlerde açıklayıcı (Nicel-->Nitел) yöntemin kullanıldığı çalışmalar (Selçuk vd., 2014) görülmektedir. BTY ile ilgili yapılmış meta-analiz çalışmasına ise hiç rastlanmamıştır.

Şekil 18

Araştırma Yöntemi Türüne Göre Dağılım Grafiği

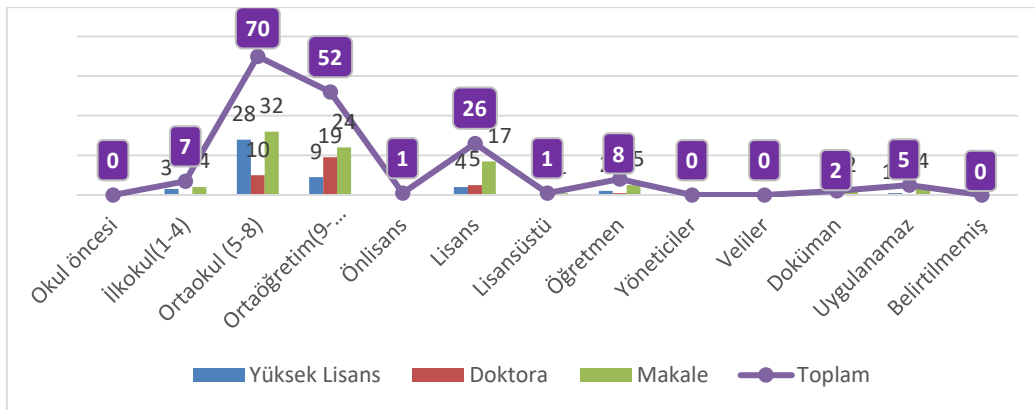


3.3.2. Çalışmaların Örneklem Düzeyi ve Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Şekil 19 incelendiğinde; yüksek lisans tezlerinde “ortaokul” düzeyinde (%59.57), doktora tezlerinde “ortaöğretim” düzeyinde (%52.78), makalelerde ise ağırlıklı olarak (%35.56) “ortaokul” düzeyinde örneklem seçildiği görülmektedir.

Şekil 19

Örneklem Düzeyi Dağılım Grafiği

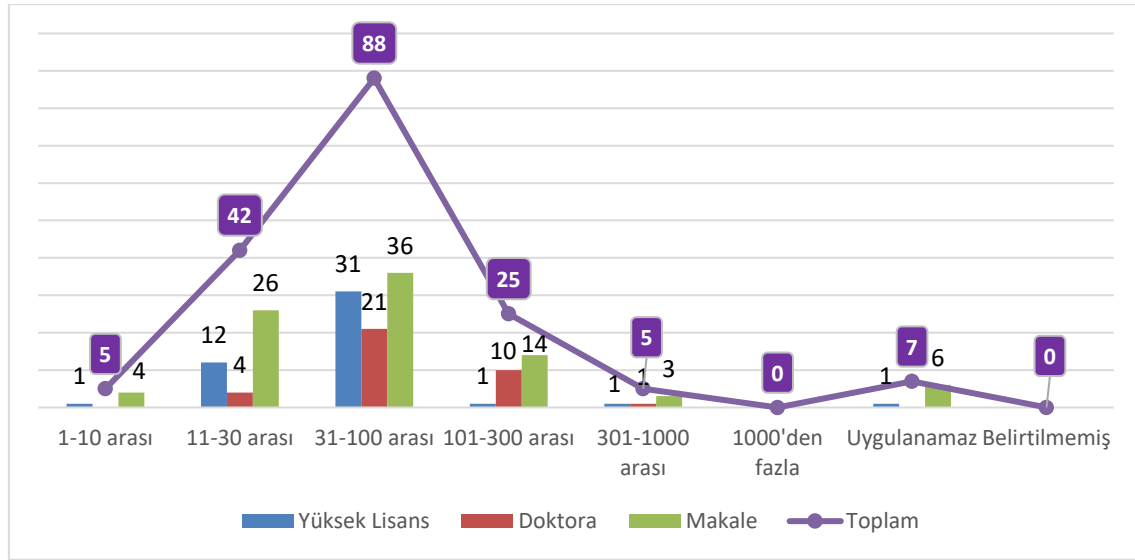


172 çalışmadaki örneklem seçimine genel olarak bakıldığında ise en fazla “ortaokul” düzeyinde (%40.70); sonra sırasıyla “ortaöğretim” (%30.23), “lisans” (%15.12), “öğretmen” (%4.65), “ilkokul” (%4.07), “ön lisans” (%0.58), ve “lisansüstü” (%0.58) düzeylerinde örneklem gruplarının seçildiği görülmektedir. “Okul öncesi”, “yöneticiler” ve “veliler” örneklem grubu olarak seçilmezken 2 çalışmada (%1.16) “doküman” üzerinde çalışma yapılmıştır. Beş (%2.91) çalışma ise örneklem grubu seçimine ihtiyaç duyulmayan teorik çalışmalardır.

Şekil 20 incelendiğinde yüksek lisans tezlerinde (%65.96), doktora tezlerinde (%58.33) ve makalelerde (%40.45) en fazla oranda “31-100 arası” örneklem büyüklüğü seçildiği görülmektedir. Dolayısıyla 172 çalışmadaki örneklem büyüklüğüne genel olarak bakıldığında en fazla %51.16 oranında “31-100 arası” örneklem büyüklüğü seçilmiştir. Onu sırasıyla “11-30 arası” (%24.42), “101-300 arası” (%14.53), “301-1000 arası” (%2.91), “1-10 arası” (%2.91) örneklem büyüklükleri takip eder. Yedi (%6.74) çalışma ise örneklem büyüklüğüne ihtiyaç duyulmayan çalışmalardır. Bu sonuç alanyazındaki diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Kanlı vd., 2014; Kula Wassink & Sadi, 2016; Küçüközer, 2016; Polat, 2013; Sarı, 2011; Yavuz, 2016). Çalışmalarda çoğunlukla örneklem büyüklüğü “31-100 arası” seçilmesi, veri toplama aracı olarak çoğunlukla “başarı testleri” ve “ölçeklerin” kullanılması ile en çok nicel yöntemin kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Şekil 20

Örneklem Büyüklüğü Dağılım Grafiği



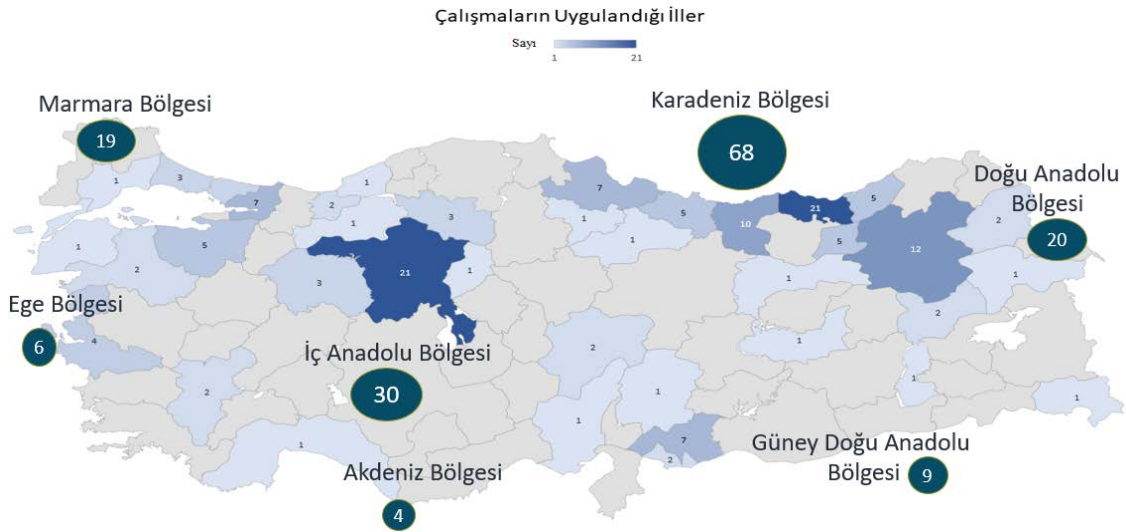
3.3.3. Çalışmalarda Örneklem Seçildiği Bölge ve İl Dağılımı

Şekil 21’de 172 çalışmanın örneklemelerin seçildikleri bölgelere göre dağılımına bakıldığında en fazla çalışmanın “Karadeniz Bölgesi”nde” (%39.53) yapıldığı görülmektedir. Onu sırasıyla “İç Anadolu Bölgesi” (%17.44), “Doğu Anadolu Bölgesi” (%11.63), “Marmara Bölgesi” (%11.05), “Güneydoğu Anadolu Bölgesi” (%5.23), “Ege Bölgesi” (%3.49) izlerken en az çalışmanın yapıldığı bölge ise “Akdeniz Bölgesi” (%2.33) olduğu görülmektedir. Sekiz (%4.65) çalışmada örneklemin hangi bölgede olduğu belirtilmemiştir. Bir (%0.58) çalışma yurtdışında yapılmıştır. Yedi (%4.07) çalışma ise örneklem grubu seçimine ihtiyaç duyulmayan teorik çalışmalardır.

BTY ile ilgili en fazla çalışmaların örneklem olarak seçildiği iller Trabzon (%12.21), Ankara (%12.21), Erzurum (%6.98), ve Giresun (%5.81)'dur. 17 çalışmada örneklemin seçildiği iller belirtilmemiştir. Kabuklu ve Kurnaz (2019) ülkemizde 2008-2018 yılları arasında fen eğitimi alanında BTY üzerine yapılan çalışmalarda örneklem düzeyinin çoğunlukla “ortaokul” ve “ilkokul” düzeyinde, örneklem yerlerinin ise genelde “İç Anadolu” ve “Doğu Karadeniz”de, yapıldığı il olarak da çoğunlukla “Ankara” ilinde yapıldığı belirtilmiştir. Bu durum bu çalışmanın sonuçları ile de uyumludur. Ülkemizin diğer bölgelerinde de çalışmaların genişletilmesi önerilmektedir. Örneklem düzeyi okul öncesi dönem, önlisans ve lisansüstünde çok az çalışmanın olduğu bu gruplar üzerinde de fen eğitiminde BTY ile ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Şekil 21

Örneklemin Seçildiği Bölge Dağılım Grafiği



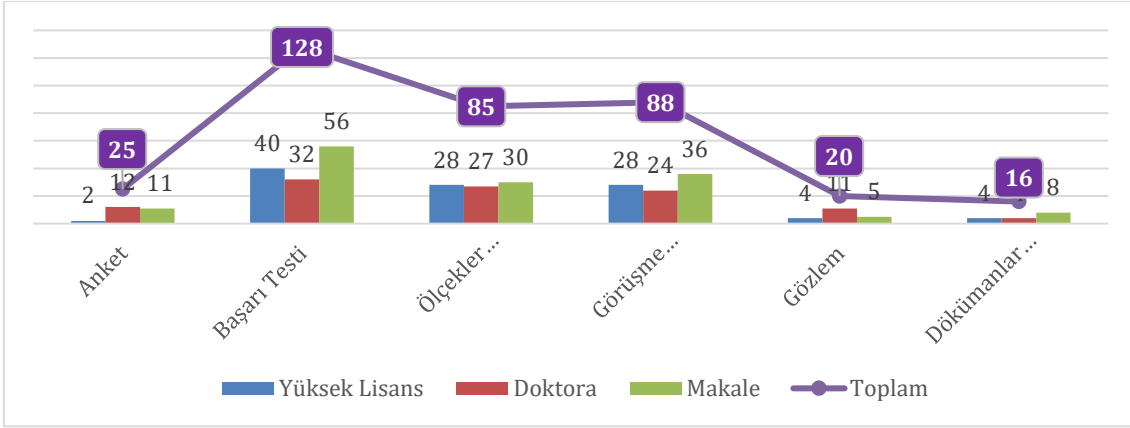
3.4. Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri

3.4.1. Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Şekil 22’de verilen lisansüstü tezlerde ve makalelerdeki veri toplama araçlarının genel dağılımına bakıldığında; “Başarı Testi” %35.36 oranı ile en çok kullanılan veri toplama aracıdır. Onu sırasıyla “Görüşme (Mülakat)” %24.31, “Ölçekler (Algı/İlgi/Tutum/ Yetenek/ Kişilik vb. testler)” %23.48, “Anket” %6.91, “Gözlem” %5.52, “Dokümanlar (Ders Planı-Poster-Günlük)” %4.42 izlemektedir. Başarı testleri yüksek lisans (%37.74), doktora tezlerinde (%29.09) ve makalelerde (%38.36) en fazla kullanılan veri toplama aracıdır. Benzer çalışmalarda da veri toplama aracı olarak başarı testlerinin kullanıldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Arık Güngör vd., 2022; Doğru vd., 2012; Genc, 2020; Kanlı vd., 2014; Kiras, 2019; Kula Wassink & Sadi, 2016; Küçüközer, 2016; Polat, 2013; Sarı, 2011; Ulutaş vd., 2015). Nicel yöntemlerin ve yöntem karşılaştırma çalışmalarının BTY’da ağırlıklı olması sebebiyle testler, ölçekler ve anketler fazla kullanılmaktadır. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak birden çok veri toplama aracının kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarının daha güvenilir ve geçerli olması için birden çok veri toplama aracı kullanılması önemlidir.

Şekil 22

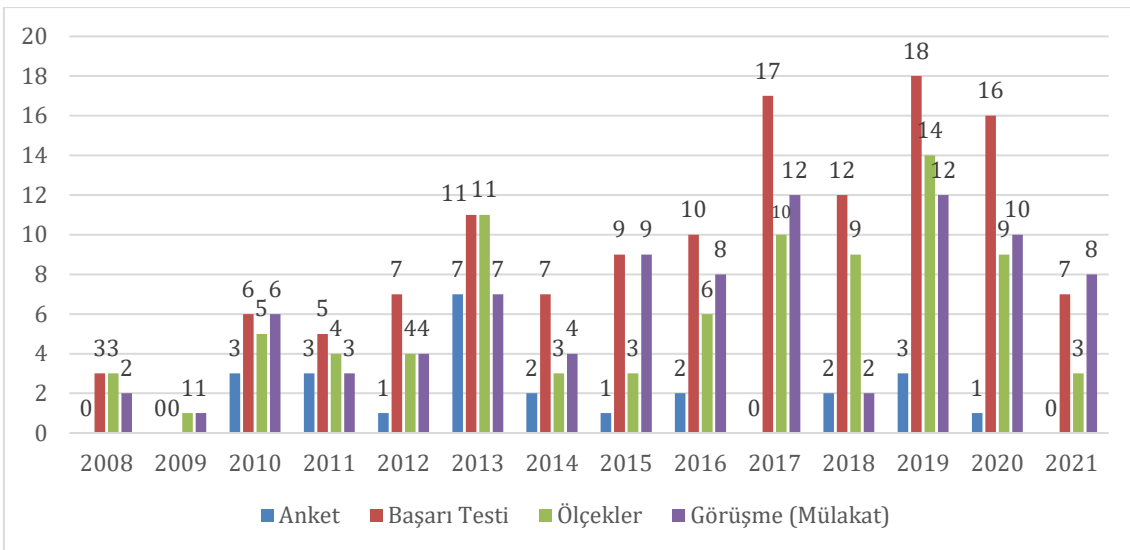
Kullanılan Veri Toplama Araçları Dağılım Grafiği



Bilimsel çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının yıllara göre dağılımını gösteren Şekil 23 incelendiğinde; 2019 yılı “Başarı testi”nin (%14.06) en fazla kullanıldığı yıl olmuştur. Sırasıyla 2017’de (%13.28), 2020’de (%12.50), 2018’de(%9.38) başarı testleri kullanılmıştır. 2009 yılı hariç tüm yıllarda başarı testi bilimsel çalışmalarda kullanılmıştır. “Görüşme (mülakat)”nin kullanıldığı çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2019’da ve 2017’de (%13.64) en fazla kullanıldığı görülmektedir. “Ölçekler” ise en fazla 2019’da (%16.47), 2013’de (%12.94) ve 2017’de (%11.76) bilimsel çalışmada kullanılırken, “Anketler” in en fazla 2013 yılında (%28) kullanıldığı görülmüştür. “Gözlemler” 2014 ve 2018 yıllarında veri toplama aracı olarak kullanılmazken 2015 ve 2017 yıllarında 3 (%15) çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. “Dokümanlar” ise en az kullanılan veri toplama aracı olmuştur. “Dokümanlar” en fazla 2021’de (%31.25) ve 2015’te (%25) kullanılırken çoğu yıl veri toplama aracı olarak kullanılmamıştır.

Şekil 23

Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Yıllara Göre Dağılım Grafiği



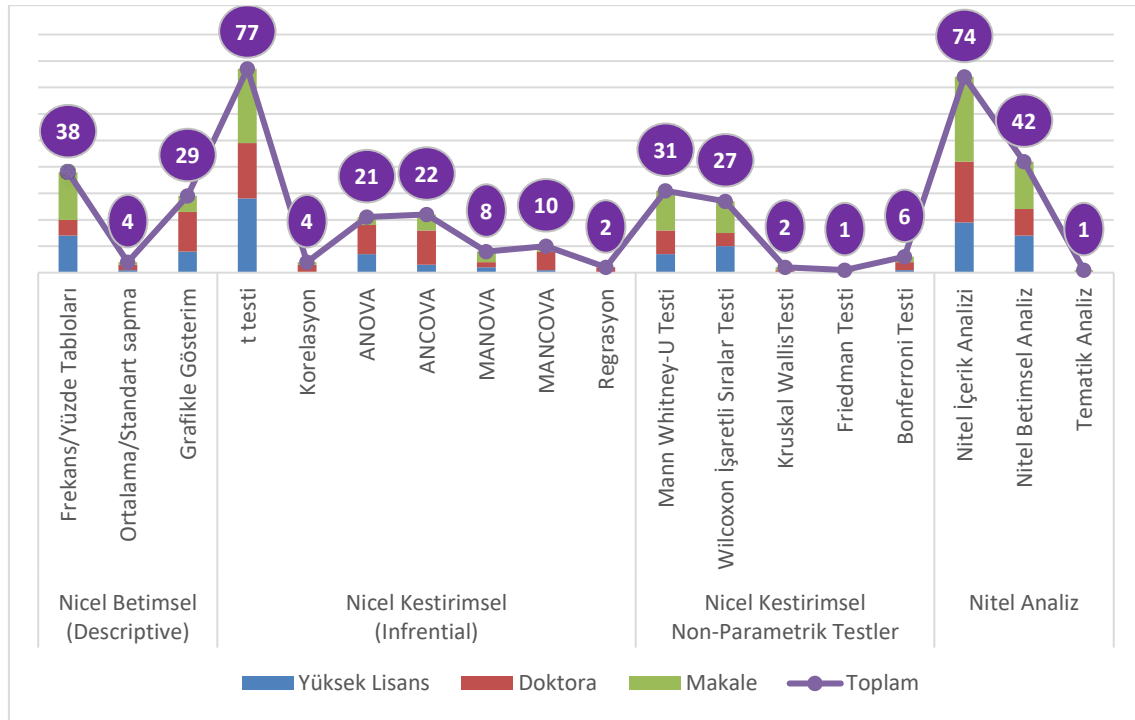
BTY yapılan öğretimin ölçülmesinde yine bağlam temelli soruların kullanılmasına gerek duyulmaktadır (Kaltakçı Gürel, 2017). Bağlam temelli sorular eğitim sistemimizde kritik öneme sahip olup, soru kalitesi artırılmalı, daha fazla kullanılmalı ve kullanma sayısı artırılmalıdır (Elmas & Eryılmaz, 2015). Başarı testlerinden sonra en fazla kullanılan veri toplama aracı “Ölçekler” dir. “Ölçekler” başlığı altında “Tutum Ölçeği” ve “Motivasyon Anketi/Ölçeği” sıklıkla kullanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde de başarı testlerinden sonra en fazla kullanılan veri toplama aracı olarak ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir (Doğru vd., 2012; Kiras, 2019; Küçüközer, 2016; Uzunbaz, 2019; Yavuz, 2016). “Görüşme (Mülakat)” başlığı altında “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” en fazla kullanılan veri toplama aracıdır. Kabuklu ve Kurnaz’ın (2019) çalışmasında, en sık tercih edilen veri toplama aracının "Görüşme (Mülakat)" olduğu belirlenmiştir. “Gözlem” başlığı altında “Katılımcı Gözlem” en fazla kullanılan veri toplama aracı iken “Anket” başlığı altında “Likert Anket” en sık kullanılmıştır. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının sayısının incelenen bilimsel çalışma sayısından fazla olması gösteriyor ki çalışmalarda birden çok veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.4.2. Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri Dağılımı

Şekil 24 incelendiğinde tezlerde ve makalelerde “Nicel betimsel” analiz başlığı altında, “Frekans/yüzde tabloları” (%9.52) en fazla kullanılan veri analiz yöntemi iken onu sırasıyla “Grafikle gösterim” (%7.27) ve “Ortalama/standart sapma” (%1) izlemektedir. “Nicel kestirimsel analiz” başlığı altında “t testi” (%19.3) en fazla kullanılırken, onu Non-Parametrik testlerden “Mann Whitney-U testi” (%7.77) ve “Wilcoxon işaretli sıralar testi” (%6.77) izlemektedir. “Nitel analiz” yöntemlerinden “İçerik analizi” (%18.55) en fazla kullanılırken onu “Betimsel analiz” (%10.53) takip etmekte olup “tematik analiz” (%0.25) ise çok az kullanılmıştır.

Şekil 24

Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılım Grafiği



Çalışmalarda en fazla kullanılan veri analiz yöntemi nicel kestirimsel analizlerden “t-testi” dir. Alanyazında benzer sonuçlar bulunmuştur (Gökçen, 2021; Kula Wassink & Sadi, 2016; Küçüközer, 2016; Polat, 2013; Sarı, 2011). Kiras'ın (2019) araştırmasında, betimsel analizin ardından en yaygın olarak "t testlerinin" kullanıldığı gözlemlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde nicel kestirimsel analiz olarak “t testi” daha fazla kullanılırken, doktora tezlerinde ve makalelerde “içerik analizinin” daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Arık Güngör, Metin ve Saraçoğlu (2022) Türkiye'de fen eğitiminde BTY üzerine yapılmış 86 makalenin içerik analizi ile ilgili çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. İçerik analiz çalışmalarının sayısının fazla çıkması, doktora tezlerinde ve makalelerde nitel ve karma yöntemlerin beraber kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.5. Kaynakça Özellikleri

3.5.1. Çalışmaların Kaynakçalarında En Fazla Atıf Yapılan Yayınların Dağılımı

Fen eğitiminde BTY üzerine çalışacak araştırmacıların faydalanması için; incelenmesi gereken yayınlar ve bu yayınlardaki birinci yazarlar bir araya getirilmiştir. Fen eğitiminde BTY üzerine yapılmış 89 makale, 47 yüksek lisans ve 36 doktora tezinin kaynakça kısımları analiz edildiğinde Tablo 6'daki bulgular elde edilmiştir. Gilbert (2006)'ın yayınına toplam 172 çalışmadan 69'unda atıf yapılmış, böylece en fazla atıf alan yayın olmuştur. Sırasıyla Bennett ve Lubben (2006) 61 çalışmada, Demircioğlu (2008) ise 55 çalışmada atıf almıştır. Bu yayınlar alana yön veren yayınlar olarak düşünülebilir. Fen eğitiminde BTY üzerine temel kaynak niteliğinde olup, alanda çalışma yapacaklar için bu yayınları dikkate almaları gerektiği, alana yön vermesi adına önemli yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6

*Kaynakçalarda En Fazla Atıf Yapılan Yayınların Listesi ve Atıf Alma Frekansları**

No	Birinci Yazar	(f)	No	Birinci Yazar	(f)	No	Birinci Yazar	(f)
1	Gilbert, J. K. 2006	69	8	Acar, B. 2011	41	15	Çekiç Toroslu, S. 2011	37
2	Bennett, J. 2006	61	9	Çam, F. 2008	41	16	İlhan, N. 2010	37
3	Demircioğlu, H. 2008	55	10	Schwartz, A.T.2006	41	17	Bulte, A. M. W. 2006	35
4	Pilot, A. 2006	51	11	Ünal, H. 2008	41	18	Ingram, S. J. 2003	34
5	Bennett, J. 2005	50	12	Whitelegg, E. 1999	41	19	Parchmann, I. 2006	34
6	Sözbilir, M. 2007	47	13	Choi, H. J. 2005	38	20	Ayvacı, H. Ş. 2010	33
7	Barker, V. 1999	44	14	Ramsden, J.M. 1997	38	21	Kutu, H. 2011	33
						22	Yaman, M. 2009	33

*Yayınlarda sadece ilk yazarları tabloda görülmektedir. Yayınların tüm yazarlarını içeren referansları Kaynakça'ya eklenmiştir.

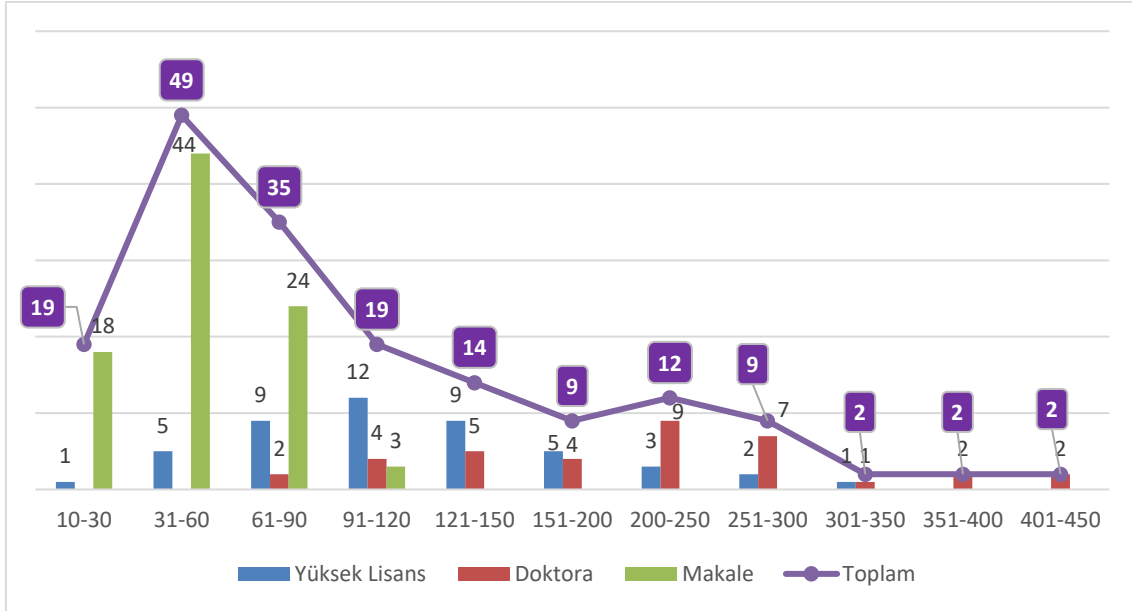
3.5.2. Çalışmaların Kaynakça Sayısı Dağılımı

İnceleme yapılan bilimsel çalışmaların kaynakça sayısı incelendiğinde, Şekil 25'te görüldüğü üzere kaynakça kısmında en fazla %28.49 oranı ile 31-60 aralığında kaynak kullanıldığı görülmüştür. Lisansüstü tezlere ve makalelere kendi içinde bakıldığında; makalelerde en fazla 31-60 aralığında (%49.44) kaynak kullanımı görülürken, yüksek lisans tezlerinde 91-120 aralığında (%25.53), doktora tezlerinde ise çoğunlukla 200-250 aralığında (%25) kaynakça sayısı görülmektedir. Doktora tezlerinde kaynakça sayısının fazla olması daha kapsamlı, derinlemesine araştırmalar gerektiğini göstermektedir. Alanyazında incelenen içerik analizi çalışmalarında kaynakça türünün (ulusal ve uluslararası) ve/veya kaynakça güncelliğinin incelendiği kısıtlı sayıda çalışmaya (Polat, 2013; Sarı, 2011; Ulutaş vd., 2015; Yavuz, 2016)

rastlanmasına rağmen, kaynakça sayısının dağılımını detaylı inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Şekil 25

Kaynakça Sayısı Dağılım Grafiği

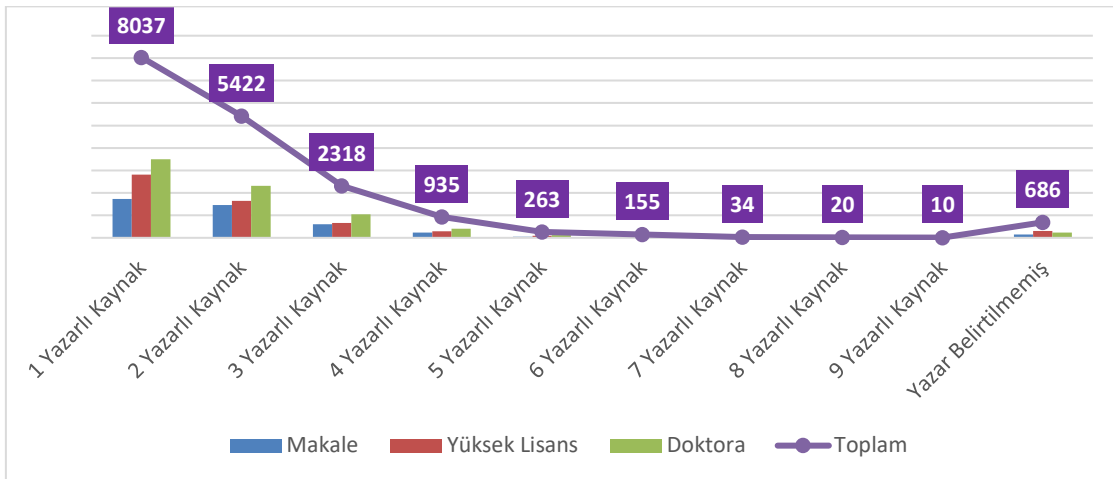


3.5.3. Çalışmaların Kaynakçalarında Bulunan Yayınların Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Şekil 26 incelendiğinde toplam 172 çalışmanın kaynakçalarında atıf yaptıkları yayınlardan bir yazarlı yayınların %44.95 oranında en fazla olduğu görülmüştür. Onu sırasıyla iki yazarlı yayınların (%30.32) ve üç yazarlı yayınların (%12.96) takip ettiği görülmüştür. Altı ve üzeri yazarlı yayınların ise en az (%5.07) olduğu görülmektedir. Bu durum fen eğitiminde BTY ile ilgili bilimsel çalışmaların kaynakçalarında atıf yaptıkları yayınların yazarlarının genel olarak bir arada çalışma eğiliminde olmadığını göstermektedir.

Şekil 26

Kaynakçalarda Bulunan Atıfların Yazar Sayısına Göre Dağılım Grafiği



3.5.4. Çalışmaların Kaynaklarının Yayın Yılına Göre Güncelliğinin Dağılımı

Türkiye’de fen eğitiminde BTY üzerine yayınlanmış 172 bilimsel çalışmanın kaynakları, son beş yılda yapılmış yayınlar “güncel”, son beş yıldan önce yapılmış yayınlar ise “güncel olmayan” kaynak olacak şekilde kodlanmıştır. 89 makalede toplam 4267; 47 yüksek lisans tezine toplam 5889; 36 doktora tezinde toplam 7724 kaynağa atıf yapılmıştır. Toplam da 172 çalışmada 17880 kaynağa atıf yapılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde güncel olmayan atıfların %71.12 oranında daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Güncel olmayan kaynak sayısı yüksek lisans tezlerinde %70.98, doktora tezlerinde %71.97 iken makalelerde %69.77 olduğu ortaya çıkmıştır. Lisansüstü tezler ve makalelerin kaynakçaları incelendiğinde en fazla güncel olmayan atıfların yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu durum Yavuz (2016)’un çalışmasında benzer bir sonuç olarak yüksek lisans ve doktora tezlerinde güncel kaynaklara atıf yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinde güncel kaynaklara daha az yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 7

Kaynakların Yayın Yılına Göre Güncelliğinin Dağılım Tablosu

	YLS		DR		Makale		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Güncel Olmayan	4180	70.98	5559	71.97	2977	69.77	12716	71.12
Güncel	1675	28.44	2151	27.85	1277	29.93	5103	28.54
Tarih Belirtilmemiş	34	0.58	14	0.18	13	0.30	61	0.34
Toplam	5889	100	7724	100	4267	100	17880	100

3.5.5. Çalışmaların Kaynaklarının Yerli-Yabancı Olma Dağılımı

Çalışmalardaki kaynakların yerli-yabancı oranlarının dağılımına bakıldığında, yerli kaynak sayısı yabancı kaynaktan fazla olanlara “yerli (yerli>yabancı)”, yabancı sayısı yerli kaynak sayısından fazla olanlara “yabancı (yabancı>yerli)”, yerli ve yabancı sayıları aynı olanlara “eşit kaynak” olarak adlandırılarak incelenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde; yüksek lisans tezlerinde yerli kaynak oranı (%74.47) daha fazla iken, doktora tezlerinde (%69.44) ve makalelerde (%49.44) ise yabancı kaynak oranı daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8

Kaynakların Yerli ve Yabancı Olma Dağılım Tablosu

	Yüksek Lisans		Doktora		Makale		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Yerli>Yabancı	35	74.47	11	30.56	40	44.94	86	50.00
Yabancı>Yerli	11	23.40	25	69.44	44	49.44	80	46.51
Eşit	1	2.13	0	0	5	5.62	6	3.49
Toplam	47	100	36	100	89	100	172	100

Yavuz (2016) fen eğitimi alanında 2002-2014 yılları arasında proje tabanlı öğretimle ilgili 36 yüksek lisans ve 11 doktora tezini incelediği çalışmasında yüksek lisans tezlerinde %84.38 oranı ile yerli>yabancı, doktora tezlerinde ise %54.55 oranında yabancı>yerli sonucunu elde etmiştir. Polat (2013), 2001-2011 yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında 34 yüksek lisans tezi incelediği çalışmasında yerli>yabancı sonucunu %88.2 oranı ile rapor etmiştir. Bu sonuçlar çalışmamız ile paralellik göstermektedir. Doktora çalışmalarında daha fazla yabancı kaynakların tarandığı, yüksek lisans tezlerinde ise yerli kaynakların daha fazla tarandığı görülmektedir. Doktora çalışması yapmak için iyi bir yabancı dil becerisine sahip olunması gerektiği

bilinmektedir. Yüksek lisans düzeyinde araştırmacıların ise İngilizce yeterliliğinin daha düşük olduğu düşünölmektedir. Genel olarak bakıldığında yerli>yabancı oranı %50 iken yabancı>yerli oranı %46.51 olduğu görölmektedir. Bu da Türkiye’de fen eğitiminde BTY üzerine bilimsel çalışma yapan araştırmacıların ulusal ve uluslararası alan yazını takip ettiklerini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkiye’de tamamlanmış yüksek lisans, doktora tezleri ve dergilerde yayınlanmış makalelerde, fen eğitimi alanında bağlam (yaşam) temelli yaklaşım (BTY) üzerine bugüne kadar yapılmış çalışmaların genel bir çerçevesini çizmeye katkı sağlamayı amaçlayan bir içerik analizi çalışmasıdır. İlerleyen süreçlerde, bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yön göstereceği düşünölmektedir.

BTY alanında yeni araştırmalara ilham verebilmek amacıyla, elde ettiğimiz bulgulara ve sonuçlara dayanarak önerilerimiz şu şekilde sıralanabilir:

- Bu çalışmada sadece Türkiye’deki BTY üzerine yapılmış makaleler ve lisansüstü tezler dikkate alınarak bir içerik analizi yapılmıştır. Hem karşılaştırma yapılabilmesi hem de bütöncöl bir şekilde konunun ele alınabilmesi için yurt dışındaki çalışmalarında dâhil edilerek daha geniş kapsamlı bir çalışma yapılması önerilir.
- İçerik analizi çalışmalarının belli periyotlarla tekrar edilmesi ve güncellenmesi alanyazında önerilmektedir. Bu sebeple, belli aralıklarla benzer çalışmalar ilerleyen yılları da dahil ederek tekrarlanması önerilir.
- Fen Eğitiminde bağlam temelli yaklaşım üzerine yapılan içerik analizi çalışması diğeryöntem ve yaklaşımlar için de yapılabilir.
- BTY hakkındaki büyük resmi ortaya koymanın bir ihtiyaç olduğu ortadadır. Bu sebeple birden fazla çalışmanın sonuçlarının tek bir sonuca birleştirilmesi için kullanılan nicel bir yöntem olan meta-analiz çalışmalarının fen eğitiminde bağlam temelli yaklaşım ile ilgili yapılan nicel çalışmalarda gerçekleştirilmesi önerilir.
- Örneklemin seçildiği bölgelere bakıldığında genelde Karadeniz, İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Marmara Bölgesinde daha fazla çalışılırken, Akdeniz, Ege ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde daha az çalışıldığı görölmektedir. İl olarak en fazla Ankara, Trabzon, Erzurum ve Giresun’da yapıldığı, fazla çalışılan bölgeler ve illerin dışında da çalışmaların yapılması önerilir.
- Fen eğitiminde BTY üzerine çalışma yapacak araştırmacılar bu çalışmanın sonuçlarından yararlanarak az çalışılmış konu alanları ile ilgili çalışma yapabilirler.
- Bu konuda yeni araştırma yapacak araştırmacılar, makaleleri yayınlayan dergiler ve tezleri onaylayan enstitüler, çalışmaların özellikle yöntem kısmında dile getirilen eksiklikleri dikkate almaları ve buna göre önlemler almaları önerilir.
- Yapılan çalışmada incelenen yayınların seçilme ölçütü daraltılarak, daha detaylı bilgi edinilebilir.
- Bu çalışmada kaynakça analizi sonucunda BTY ile ilgili en fazla atıf yapılan yayınlar tespit edilerek ilerde araştırma yapacakların faydalanması gereken yayınlar tespit edilmiştir. Diğery alanlarda bu bana benzer çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmaların kaynakçalarında en fazla atıf yapılan yayınların listesi belirlendikten sonra yayında en fazla hangi içeriğe atıf yapıldığının içerik analizi ile de çıkarılması önerilir.

Çalışmanın sınırlılığı; verilerin 2008-2021 yılları arasında yöntem kısmında detaylı olarak tanımlanmış anahtar kelimeler kullanılarak Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde çevrimiçi olarak erişilebilen lisansüstü tezleri ve ULAKBİM TR Dizininde yer alan eğitim dergilerindeki elektronik erişime açık makalelerden elde edilmesidir. Buna rağmen bu

çalışmanın incelenen kriterler açısından, BTY konusunda çalışacak yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile diğer araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, B. & Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 01-10.
- Aktaş, L. (2013) *Maddenin tanecikli yapısı ve ısı konusunda react öğretim stratejisine yönelik geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyalinin öğrenci başarısına etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Al, U. (2005). Çok yazarlılığın bilimsel iletişimdeki yeri. In E. Küçük (Ed.), *Prof. Dr. Nilüfer Tuncer'e Armağan, Bildiriler Kitabı* (s. 31-41). TKD. <http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/multipleauthorship.pdf>
- Altınışik, D. (2015). *Türkiye'de 2000-2014 yılları arasında yürütülmüş biyoloji eğitimi araştırmalarının analizi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Atalay, N. & Anagün, Ş.S, (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik becerisine ilişkin yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 298-313.
- Arık Güngör, B., Metin, M. & Saraçoğlu, S. (2022). A content analysis study towards researches regarding context-based learning approach in science education by between years 2010 and 2020 in Turkey. *Journal of Science Learning*, 5(1), 69-78.
- Arık Güngör, B & Saraçoğlu, S. (2023). Fen Eğitiminde Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı Konulu Tezlerin İçerik Analizi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 564 - 598.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkındaki Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-51.
- Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S. & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-Dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 119-132.
- Bağ, H. & Çalık, M. (2018). İlkokul 4. sınıf düzeyindeki fen eğitimi araştırmalarının tematik içerik analizi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1353-1377.
- Barker, V. & Millar, R., 1999. Students' reasoning about chemical reactions: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal of Science Education*, 21(6) 645-665.
- Baş, T. & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Bayraklı, S. (2019). *Fen eğitimi alanında 2008-2018 yılları arasında deneysel araştırma ile yapılmış yüksek lisans tezlerinin içerik analizi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bennett, J. & Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: the salters approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 999-1015.

- Bennett, J., Gräsel, C., Parchmann, I. & Waddington, D. (2005). Context-based and conventional approaches to teaching chemistry: comparing teachers' views international. *Journal of Science Education*, 27(13), 1521-1547.
- Bulte, A. M. W., Westbroek, H. B., De Jong, O. & Pilot, A. (2006). A research approach to designing chemistry education using authentic contexts. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1063-1086.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B. & Karakaş, F. Ö. (2008). *Trends in Turkish science education. Essay in Education, Special Edition*, 24(1), 23-45.
- Çam, F. (2008). *Biyoloji derslerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çekiç Toroslu, S. (2011). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen 7e öğrenme modelinin öğrencilerin enerji konusundaki başarı, kavram yanlılığı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çelebi, E. (2021). *8.Sınıf basınç ünitesi öğretiminde uygulanan bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Çepni, S. (2019). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2020). Eğitimde “bir adım ötesi” tartışmalarının kavramsal çerçevesini anlamak: dijitalleşme ve insanileşme (etik ve değerler) kavramlarında denge kurma arayışları. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(2), 65-79.
- Choi, H. J. & Johnson, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in on-line courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(4), 215-227.
- Çiltaş, A., Güler, G. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Demircioğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik maddenin halleri konusyla ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Demircioğlu, H., Asik, T. & Yılmaz, P. (2019). REACT stratejisine dayalı öğretimin etkisi: ‘su arıtımı ve suyun sertliği’. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 5(2), 104-118.
- Deniş Çeliker, H. & Uçar, C. (2015). Fen eğitimi araştırmacılarına bir rehber: 2001-2013 yılları arasında yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Elektronik)*, 14(54), 81-94.
- Deniş Çeliker, H. & Kara, M. (2020). Fen öğretiminde REACT'ın etkileri: 21.yüzyıl becerileri ve fene yönelik öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 5732-5763.
- Doğan, H. & Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: eğitim ve bilim dergisi örneği. *Current Research in Education*, 4(2), 94-109.
- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. & Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 49-64.

- Elmas, R. & Eryılmaz, A. (2015). Bağlam temelli fen soru yazımı: kriterler ve efsaneler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(4), 564-580.
- Fraenkel, J. & Wallen, W. (2000). *How to design and evaluate educational research*. (4. Baskı). McGraw-Hill.
- Genc, H. N. (2020). Fen bilgisi eğitimi alanında kavram karikatürü ile ilgili tezler üzerine bir içerik analizi: türkiye örneği (2007-2019). *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(13), 267-290.
- Genç, M., Söğüt, S., Gün Şahin, E., & Zeynoğlu, E. (2023). Fen Eğitiminde Yaşam Temelli Öğrenme Üzerine Bir Sistematik Derleme Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 551-564.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of “context” in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Glynn, S. & Koballa, T. (2005). The contextual teaching and learning instructional approach. In R. E. Yager, (Ed.), *Exemplary Science: Best Practices In Professional Development* (pp. 75–84). National Science Teachers Association Press.
- Gökçen, S. (2021). *Fen ve matematik eğitiminde stem uygulamalarına ilişkin lisansüstü tezlerin içerik analizi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.
- Gül, Ş. , Keskin, B. & Özay Köse, E. (2016). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin madde bağımlılığı konusundaki bilgi düzeylerine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1) , 52-64
- Gürdal, A., Bakioğlu, A. & Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 53-58.
- Güven, E., Hamalosmanoğlu, M., Kaplan, Z. & Varinlioğlu, S. (2014). Çevre eğitimi araştırmalarında kullanılan anahtar kelimelerin analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 73-82.
- Ingram, S. J. (2003). *The effects of contextual learning instruction on science achievement male and female tenth grade students*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. University of South Alabama.
- İlhan, N. (2010). *Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (context based) öğretim yaklaşımının etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- İlhan, N., Yılmaz, S. S., Dede, H., Sözbilir, M. & Yıldırım, A. (2015). Kimyada yaşam (bağlam) temelli öğretim uygulamaları. A. Ayas & M. Sözbilir (Eds.), *Kimya öğretimi: öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve öğretmen adayları için iyi uygulama örnekleri içinde* (pp. 213-246). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kabuklu, Ü. N. & Kurnaz, M. A. (2019). Fen eğitimi alanında Türkiye’de yapılmış bağlam temelli öğretim konulu çalışmaların tematik incelemesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 7(1), 32-53.
- Kaltakci, D. & Eryılmaz, E. (2011). Context based questions: optics in animal eyes. *Physics Education*, 46 (3), 323-327.

- Kaltakçı Gürel, D. (2017). Bağlam (yaşam) temelli fizik öğretimi uygulamaları ve REACT stratejisi. In A. İ. Şen & A. R. Akdeniz (Eds.). *Fizik Öğretimi* (1.Baskı) (pp. 362-363). Pegem Akademi.
- Kaltakçı Gürel, D., Ölmeztürk, A., Durmaz, B., Abul, E., Özün, H., Irak, M. & Baydar, Z. (2017a). 1990-2016 Yılları arasında türkiye’de fizik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1141-1172.
- Kaltakçı Gürel, D., Sak, M., Ünal, Z. Ş., Özbek, V. & Şen, S. (2017b). 1995-2015 Yılları arasında türkiye’de fizik eğitimine yönelik yayınlanan makalelerin içerik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 143-167.
- Kana, F. & Kuluroğlu, M. (2018). Yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecinde karşılaştıkları zorluklar. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 78-85.
- Kanlı, U., Gülççek, Ç., Göksu, V., Önder, N., Oktay, Ö., Eraslan, F. & Güneş, B. (2014). Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongrelerindeki fizik eğitimi çalışmalarının içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 127-153.
- Karamustafaoğlu, O., Boz, Ö. & Değirmenci, S. (2020). TR Dizinli dergilerde yayınlanmış fen eğitimi makaleleri: 2015’ten günümüze yöntem analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 185-201.
- Karşlı Baydere, F. & Akın Yanmaz, E. (2021). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının react stratejisine göre geliştirilen öğretim materyalleri ile ilgili 7.sınıf öğrencilerinin görüşleri: "aynalar ve ışığın soğrulması". *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 45-62.
- Kiras, B. (2019). *Türkiye’deki fen eğitimi konulu tezlerin konu yönelimi ve yöntemsel analizi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kirman Bilgin, A. (2015). *"Maddenin yapısı ve özellikleri" ünitesi kapsamında react stratejisine yönelik tasarlanan öğretim materyallerinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Köseoğlu, S. (2018). *Türkiye’de 2010-2017 yılları arasında fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında yapılmış olan lisansüstü tezlerin analizi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kula Wassink, F. & Sadi, Ö. (2016). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi yönelimleri: 2005 ile 2014 yılları arası bir içerik analizi. *Elementary Education Online*, 15(2), 594-614.
- Kurbanoğlu, S. & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Kutu, H. & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli arcs öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi “hayatımızda kimya” ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29 - 62.
- Küçüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 107-141.
- Lee, M., Wu, Y. & Tsai, C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: a content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.

- Mallı, S. (2019). *Türkiye'de fen eğitiminde argümantasyon alanında son on yılda yapılan akademik yayınların betimsel analiz yöntemiyle incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3., 4.,5., 6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar)*. Ankara
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Sage.
- O'Connor, C. & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13.
- Önder, N., Oktay, Ö., Eraslan, F., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Kanlı, U., Eryılmaz, A. & Güneş, B. (2013). Content analysis of physics education studies published in Turkish science education journal from 2004 to 2011. *Journal of Turkish Science Education*, 10 (4), 151-163.
- Özcan, C. & Çalışkan, İ. (2020). Fen eğitimi alanındaki araştırmaların konu ve yöntem açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 101-111.
- Özden, M. & Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Özkal, N. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi: 2015-2019, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3415-3442.
- Parchmann, I., Grasel, C., Baer, A., Nentwig, P., Demuth, R., Ralle, B. & the ChiK Project Group (2006). 'Chemie im Kontext': A Symbiotic Implementation of a Context-Based Teaching and Learning Approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041-1062.
- Pilot, A. & Bulte, A. (2006). The Use of "contexts" As a Challenge for the Chemistry Curriculum: Its Successes and the Need for Further Development and Understanding. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1087-1112.
- Polat, M. (2013). Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Tamamlanmış Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir Araştırma: Celal Bayar Üniversitesi Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-58.
- Ramsden, J. M., (1997). How does a context-based approach influence understanding of key chemical ideas at 16+?. *International Journal of Science Education*, 19 (6), 697-710.
- Ruşuklu, P. (2017). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin "maddenin tanecikli yapısı" ünitesindeki akademik başarı ve kalıcılıklarına etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Uludağ Üniversitesi..
- Sak, M. & Kaltakçı Gürel, D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama durumlarının geliştirilen başarı testleri ile karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 655-679.

- Sarı, Ş. N. (2011). *Türkiye’de kimya eğitimi alanında 2000-2010 yılları arasında yazılmış yüksek lisans tezlerinin içerik analizi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi.
- Schwartz, A. T. (2006). Contextualized chemistry education: the american experience. *International Journal of Science Education*, 28(9), 977-99.
- Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 430-453.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H. & Yıldırım, A. (2007, Haziran). Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) öğretim yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları, *I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*. İstanbul.
- Sözbilir, M. & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, 24(1), 1-22.
- Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. & Atila, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2019). 2023 *Sanayi ve Teknoloji Stratejisi*. <https://www.sanayi.gov.tr/2023-sanayi-ve-teknoloji-stratejisi>
- Tahtalı, G. T. (2019). *2010-2017 Yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında yayınlanmış yüksek lisans tezlerinin konu ve yöntem bakımından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Taşar, M. & Karaçam, S. (2008). T.C. 6-8. Sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programının a.b.d. massachusetts eyaleti bilim ve teknoloji/mühendislik dersi öğretim programı ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(179), 195-212.
- Taşdemir, A. & Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 124-148.
- Tatlı, A. & Bilir, V. (2019). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programına react modelinin uygunluğunun incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 7(2), 114-138.
- Topaloğlu, Y., M. & Balkan Kıyıcı, F. (2015). Fen bilimleri programlarının karşılaştırılması: türkiye ve avustralya. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 344-363.
- Topuz, F. G., Gençler, S., Bacanak, A. & Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.
- Tsai, C. C. & Wen, M. L. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: a content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education*, 27(1), 3-14.
- Tütüncü, G. (2016). *Lise 10. sınıf gazlar konusu ile ilgili bağlam temelli yaklaşıma dayalı hikayelerle destekli bir öğretim materyalinin geliştirilmesi ve uygulanması*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Ulutaş, B., Üner, S., Turan Oluk, N., Yalçın Çelik, A. & Akkuş, H. (2015). Türkiye’deki kimya eğitimi makalelerinin incelenmesi: 2000-2013. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 141-160.
- Uzunbaz, D. (2019). *Türkiye’de 2006-2017 yılları arasında kimya öğretmen eğitimi alanında yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Ültay, E. & Ültay, N. (2014). Bağlam temelli fizik çalışmaları: literatürdeki çalışmaların içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 197-219.
- Ünal, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak yürütülmesinin “madde-ısı” konusunun öğrenilmesine etkilerinin araştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yaman, M. (2009). Solunum ve enerji kazanımı konusunda öğrencilerin ilgisini çeken bağlam ve yöntemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 215- 228.
- Yavuz, G. (2016). *Fen eğitimi alanında proje tabanlı öğretim ile ilgili tamamlanmış tezler üzerine bir içerik analizi: Türkiye örneği (2002-2014)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2018). *Bağlam temelli öyküleştirme yöntemi ile yapılan öğretimin fen bilimleri dersinde başarı, yaratıcılık ve tutumlara etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Whitelegg, E. & Parry, M. (1999). Real-life contexts for learning physics: meanings, issues and practice. *Physics Education*, 34 (2), 68–72.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aims of this study are (1) to identify studies on Context (Life) Based Approach (CBA) in the field of science education in master's and doctoral theses completed in Turkey and articles published in journals, and (2) to examine the studies carried out with themes and codes created using the content analysis method. The findings obtained from this study will provide important clues in identifying deficiencies and trends in the science education research area.

Method

In this study, 83 graduate theses (47 master's degree, 36 doctoral theses) and 89 articles published in 50 different academic journals regarding CBA in the field of science education in Turkey between 2008 and 2021 were analyzed using the document analysis method. The "Science Education Article/Thesis Classification Form" developed and used by the researchers for the CBA specifically, taking into account the themes and categories created in previous content analysis studies on science education. The sample of the study was determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods used in qualitative research. The sample consists of articles published in academic journals and graduate theses in the National Thesis Center of the Council of Higher Education in CBA in Turkey between the years 2008 and 2021. A total of 172 studies that constitute the sample of this study were detailly examined. For reliability in coding, 20 (~ 12; 10 articles, 6 master thesis, 4 PhD thesis) articles and theses were randomly selected and recoded by the second author for investigating the

consistency in data coding. Reliability coefficient was obtained as 0,94 according to Miles ve Huberman's (1994) calculation. MS-Excel and MAXQDA programs were used to analyze the data and the findings were presented with frequencies, percentages, graphs and tables.

Results and Discussion

It was found that studies on CBA in science education were mostly carried out in 2019 and 2020. The first article on CBA was completed in 2009 and graduate theses were completed in 2008. The majority of graduate theses came from Gazi University and Karadeniz Technical University, which are among the well-established universities of our country. It is seen that graduate theses are mainly done at the Institute of Educational Sciences with advisors with the title of Professor are employed in doctoral theses, and advisors with the title of Assistant Professor are employed in master's theses. It is found that there is an increase in the number of publications with two and three authors, and in recent years there are publications with four and five authors. This shows that researchers tend to work together in scientific studies on CBA in science education. According to the gender of authors who complete graduate theses, women have a higher completion rate. It is seen that the studies are in the range of 101-150 pages at most in the master's thesis and 151-200 pages in the doctoral thesis. While all master's theses were published in Turkish, very few doctoral theses and articles were published in English. "Real Life-Based Learning", "Context-Based Learning" and "Context-Based Approach" are the most used keywords in all investigated studies.

According to the subject area, studies were mostly conducted in the field of Physics in CBA. In physics, the mostly studied subjects were respectively "Electricity", "Light and Sound", "Dynamics" and "Matter and Its Properties"; in chemistry "Particular Nature of Matter"; and in biology "Systems in Our Body". It was revealed that more studies were needed on subjects that have never been studied ("Basic Physics", "Modern Physics", "Nature of Physics", "Atomic Structure", "Solutions", "Reproduction in Living Things", "Growth and Development" and "DNA and Genetics") and less studied. As the most frequently studied area "Teaching", is followed by "Opinion Determination", "Teaching Material Development" and "Scale-Test Development" studies. It is the "REACT model" that CBA is mostly used with, followed by the "5E learning model".

"Quantitative research method" was mostly used in the studies on CBA in Turkey. It was found that in some studies the method was not clearly stated, and in some other studies the type of research method was not stated. In the studies conducted with CBA, the most frequently studied sample was found to be "secondary school" level and the mostly studied sample size was "between 31-100". When the distribution of the samples according to the regions they were selected was investigated, it was seen that the most studies were conducted in the "Black Sea Region" and the provinces were "Trabzon" and "Ankara". "Achievement Test" is the most used data collection tool. It was determined that more than one data collection tool was used in the studies.

In "quantitative descriptive" analysis "frequency/percentage tables" are the most common analysis methods used. In "quantitative inferential" analysis, more frequently "t test" is used for parametric analysis while "Mann Whitney-U test" and "Wilcoxon signed-rank test" are used for the non-parametric analysis. "Content analysis" is found to be the most used "Qualitative analysis" method in CBA.

In order to benefit researchers who will work on CBA in science education, bibliography analysis was conducted and the most cited publications and cited authors in this field were identified. Based on the findings and results obtained in the study, various suggestions were made to researchers on CBA.

Fizik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar*

Difficulties Experienced by Physics Teachers in Distance Education

Mert Büyükdede¹, Rabia Tanel²

¹Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, mertbuyukdede@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0003-2288-3986)

²Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, rabia.tanel@deu.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0002-3096-1748)

Geliş Tarihi: 10.11.2023

Kabul Tarihi: 11.03.2024

ÖZ

Uzaktan eğitim, 2020 yılında tüm dünyaya yayılan Covid 19 pandemisi nedeniyle zorunlu hale gelmiştir. Eğitim alanında ise en çok etkilenen eğitim paydaşlarından birisi de öğretmenlerdir. Özellikle Fen bilimleri alanları (Fizik, Kimya, Biyoloji) öğretmenlerinin bu süreçten önemli derecede etkilendiğini ifade etmek mümkündür. Bu dönemde eğitimin paydaşlarından olan öğretmenlerin bu süreci nasıl yürüttükleri önem arz etmektedir. Bu çalışmada fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde yaşadığı zorluklar araştırılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı bölgelerinde devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan 20 fizik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Veri toplama süreci, salgın dönemi koşulları gereğince sanal platform üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim süresince, öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, materyal kaynaklı problemler tespit edilmiştir. Bu problemlerin yanı sıra fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında birtakım sıkıntılar olduğu gibi genel olarak teknik problemlerden de bahsedilmiştir. Fizik ders içeriği bakımından birtakım problemler ortaya çıkmıştır. Bu problemler iki ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar, fizik öğretmenlerinin anlatırken zorlandığı konular ve öğrencilerin anlamakta zorlandığı konular şeklinde belirlenmiştir. Fizik öğretmenlerinin anlatırken zorlandığı konuların elektrik ve manyetizma, kuvvet hareket, optik, enerji ve dalgalar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anlamakta zorlandığı konulara bakıldığında, elektrik ve manyetizma, madde ve özellikleri, kuvvet-hareket, açısal momentum, çizgisel momentum, tork-denge, enerji olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucu, elde edilen bulgular dikkate alınarak, ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlaması amacıyla araştırmaya ve uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fizik eğitimi, Uzaktan eğitim, Fizik öğretmenleri, Covid-19, Yarı yapılandırılmış görüşme.

ABSTRACT

Distance education has become mandatory due to the Covid 19 pandemic that spread all over the world in 2020. In the field of education, one of the most affected education stakeholders is teachers. It is possible to say that especially teachers of science fields (Physics, Chemistry, Biology) were significantly affected by this process. In this period, it is important how teachers, who are stakeholders in education, carry out this process. In this study, the difficulties experienced by physics teachers during the distance education period were investigated. In the study, case study design, one of the qualitative research designs, was used. The sample of the study consists of 20 physics teachers working in public and private schools in

* Bu çalışma Mert Büyükdede'nin "Fizik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Belirlenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

different regions of Turkey. A semi structured interview and observation form was used as the data collection tool. Since the data collection phase was during the epidemic period, the interviews were conducted remotely. During distance education, problems arising from students, teachers, school administration and materials have been identified. In addition to these problems, some difficulties in ensuring equality of opportunity and technical problems in general were also mentioned. A number of problems have emerged in terms of physics course content. These problems are grouped under two main headings. These were determined as topics that physics teachers have difficulty explaining and topics that students have difficulty understanding. It has been observed that the subjects that physics teachers find difficult to explain are electricity and magnetism, force and motion, optics, energy and waves. When we look at the topics that students have difficulty understanding, it has been determined that they are electricity and magnetism, matter and its properties, force-motion, angular momentum, linear momentum, torque-balance, energy. As a result of the analysis of the data collected within the scope of the study, some suggestions for research and practice were made in order to contribute to future studies.

Keywords: Physics education, Distance education, Physics teachers, Covid-19, Semi Structured Interview.

GİRİŞ

2019 yılının Aralık ayında Çin'de ortaya çıkan Covid-19 virüsü, kısa sürede küresel bir salgına dönüşmüştür. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2020 yılının mart ayında bu yayılımın pandemi olarak sınıflandırılmasını ilan etmiştir. Covid-19'un yüksek bulaşıcılığı, dünya genelinde insan sağlığı üzerinde ciddi etkiler yaratmış ve milyonlarca insanın ölümüne neden olmuştur (WHO, 2020). Covid-19' un çok hızlı bir şekilde yayılması ve olumsuz etkilerinden dolayı ülkeler birtakım önemler almak durumunda kalmıştır (Alea vd., 2020). Bu önlemlerden bazıları; açık ve kapalı alanlarda maske takma, okulların, alışveriş merkezlerinin ve ibadethanelerin kapanması, sosyal mesafe kuralı, sokağa çıkma kısıtlamasıdır. Covid-19 salgını, öğrenme süreçlerinden, öğretmen-öğrenci etkileşimine kadar geniş bir perspektifte önemli değişikliklere yol açarak, eğitim dünyasını derinden etkilemiştir. Dünya genelinde hükümetler yüz yüze eğitimin yerine uzaktan eğitimin yapılması yönünde kararlar almıştır (Reimers & Schleicher, 2020). Bu durum, eğitim alanında, yeni teknolojik çözümler geliştirilmesine ve birçok değişime yol açmıştır.

Günümüzde iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler küresel bir eğitim sisteminin oluşmasına neden olmuştur. Bilgisayar, internet, televizyon ve diğer bilişim araçlarındaki hızlı ve etkileyici gelişmeler eğitim alanında yeni uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kırık, 2014). Bu uygulamalardan en önemli olanı uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim, zaman ve mekan sınırlarını ortadan kaldırarak birçok öğrenme faaliyetini elektronik ya da elektronik olmayan sistemler vasıtasıyla sunan kapsamlı bir öğrenme faaliyetidir (Altıparmak, 2011). Uzaktan eğitimin mekan sınırlarını ortadan kaldırması, farklı özellik ve birikime sahip kişilerin bir araya gelerek öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır (Rovai & Downey, 2010). Uzaktan eğitim, Covid-19 pandemisinden itibaren eğitim alanındaki önemli değişimlerden biri olarak öne çıkmaktadır. 2020-2022 yılları arasında meydana gelen küresel pandemi, eğitim dünyasını kökten değiştirerek, uzaktan eğitimi bir zorunluluk haline getirmiştir. Eğitim faaliyetleri için uygun mekan, zaman ve koşulların mümkün olmadığı durumlarda her bir öğrencinin kaliteli bir eğitim alabilmesi için uzaktan eğitimin yapılması gerekmektedir. Bu durum aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği ilkesini de doğrudan desteklemektedir (Şen vd., 2010).

Uzaktan eğitim, beraberinde bir dizi avantaj ve dezavantajı beraberinde getirerek eğitim alanında çeşitli tartışmalara yol açmıştır. Uzaktan eğitimin sunduğu avantajlar arasında, ömür boyu öğrenme fırsatları, eğitim maliyetlerinin azaltılması, eğitimin sürdürülebilirliği, öğrenci ve öğretmenlerin farklı yerlerde olmalarına rağmen aynı dijital platformda bir araya gelmelerini sağlama gibi olumlu yönler bulunmaktadır (Alqahtani & Rajkhan, 2020, Hebecci vd., 2020).

Ayrıca, öğretmenlere teknolojik pedagojik alanda kendilerini geliştirme fırsatı tanıma imkanı da bulunmaktadır (Burke & Dempsey, 2020). Ancak, uzaktan eğitimde karşılaşılan bazı zorluklar da mevcuttur. Bu zorluklar arasında öncelikle yazılım, donanım ve teknik destek eksiklikleri ile pedagojik yaklaşım, tutum ve inanç seviyelerindeki eksikliklere vurgu yapılmaktadır (Mailizar vd., 2020). Ayrıca uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin sınırlı olması öğrenme faaliyetlerinde motivasyon eksikliğine neden olmaktadır (Çetin vd., 2004; Uzoğlu, 2017).

Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimin zorunlu hale gelmesi, dijital cihazların, çevrimiçi kaynakların, sosyal medya teknolojisinin ve e-öğrenme etkinliklerinin daha etkili bir şekilde kullanılmasına yol açmıştır (Mulenga & Marban, 2020). Uzaktan eğitim süresince akademisyenler ve öğretmenler, öğrencilere ders içeriklerini öğretme ve aktarma yöntemlerini öğrenmişlerdir (Mulenga & Marban, 2020). Ancak, Agnoletto & Queiroz (2020) çalışmasında dijitalleşmenin karmaşıklığını vurgulayarak bu sürecin kolay bir şekilde üstesinden gelinebileceğini belirtmişlerdir. Literatür Covid-19'un neden olduğu etkiler bakımından incelendiğinde çalışmaların yoğunlukla tıp alanında yapılmış olduğu görülmektedir (Yurtsever & Ergüt, 2021). Bu durumun nedeni, Covid-19'un çok hızlı bir şekilde yayılması ve insan yaşamını tehdit etmesiyle tüm dünyayı etkisi altına almasından kaynaklanmaktadır. Bu durum pek tabii ki kabul edilebilir bir durumdur fakat sürecin eğitim açısından araştırılması gerekmektedir. Eğitim açısından yapılacak bir değişikliğin başarıya ulaşması için eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlerin görüşlerinin alınması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Mulenga & Marban, 2020). Öğretmenler açısından pandeminin getirdiği kısıtlamalar, yaşadıkları bölgedeki internet ve teknolojik altyapının zayıf olma durumları, bilgisayar-tablet gibi elektronik araçlara yönelik öz-yeterlilik eksiklikleri ve pandemi kaygıları düşünüldüğünde, uzaktan eğitimi yönetmede karşılaşılabilecek potansiyel zorluklar, araştırılması gereken önemli bir konu olarak ön plana çıkmaktadır.

2020 yılının ikinci yarısından itibaren eğitim alanında yapılan çalışmaların sayısında önemli ölçüde bir artış görülmüştür. Bu çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, öğrencilerin sorunları, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri, uzaktan eğitimin verimliliği, pandemi süresince eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü gibi konu başlıklarında olduğu görülmüştür (Arı & Kanat, 2020; Akgül & Oran, 2020; Bakioğlu & Çevik, 2020; Başaran vd., Çakın vd., 2020; 2020; Erümit, 2020; Fidan 2020; Hebeci vd., 2020; Orhan & Beyhan, 2020; Süğümlü, 2021; Altınpulluk, 2021; Avcı & Akdeniz, 2021; Balaman & Tiryaki, 2021; Benzer & Akkaya 2021; Canpolat & Yıldırım, 2021; İnce vd., 2021; Karaca vd., 2021; Kavuk & Demirtaş, 2021; Özdemir, 2021; Şahinoğlu & Arslan 2021; Tosun, 2021; Türkmen & Öntürk 2021). Eğitim alanında ise en çok etkilenen eğitim paydaşlarından birisi de öğretmenlerdir (Bakırcı vd., 2021). Özellikle Fen bilimleri alanı (Fizik, Kimya, Biyoloji) öğretmenlerinin bu süreçten önemli derecede etkilendiğini ifade etmek mümkündür. Özellikle alanyazında pandemi sürecinde Fizik eğitimi ve fizik öğretmenlerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Kırtak 2020; Ametepe & Khan, 2021; O'Brien, 2021; Madhurima vd., 2021; Şentürk vd., 2022).

Pandemi sürecinde Fizik öğretmenlerinin yaşadığı deneyimlerin belirlenmesinin, diğer öğretmenlere rehberlik edebileceği ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği düşünüldüğünde, bu araştırma büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmanın temel amacı, liselerde görev yapan Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya koymak ve bu alandaki eksikliği gidermek için fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini anlamaktır. Fizik öğretmenlerinin bu süreçte edindiği deneyimlerin, diğer branşlardaki meslektaşlarına ilham verici olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada araştırmanın problem cümlesini "Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar nelerdir?" şeklinde tanımlayabiliriz. Çalışmada, bu ana problem çerçevesinde geliştirilen alt problemlerde araştırılacaktır. Çalışmaya ilişkin alt problemler aşağıda sunulmuştur.

- Uzaktan eğitimde fizik öğretmenlerinin ders işlenişi sırasında yaşadığı problemler nelerdir?
- Uzaktan eğitimde fizik öğretmenlerinin ders dışında yaşadığı problemler nelerdir?
- Uzaktan eğitim döneminde fizik öğretmenleri açısından öğrenci kaynaklı problemler nelerdir?
- Uzaktan eğitim döneminde fizik öğretmenleri açısından materyal kaynaklı problemler nelerdir?
- Uzaktan eğitim döneminde fizik öğretmenleri açısından okul yönetimi kaynaklı problemler nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, COVID-19 pandemisi nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim süresince fizik öğretmenlerinin deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, genellikle belirli bir olayı, durumu veya problemi detaylı bir şekilde inceleyen, analiz eden ve anlamaya çalışan bir araştırma yöntemidir. Bu çalışma türü, genellikle gerçek yaşam durumlarına odaklanarak, içerisinde geçen olayları, süreçleri, neden-sonuç ilişkilerini ve çeşitli faktörleri anlamak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı ve sosyal olguların derinlemesine anlaşılmasına odaklanan bir araştırma sürecidir (Creswell, 2013). Nitel araştırma, olayları ve algıları doğal ortamlarında gerçekçi bir şekilde açıklamaya çalışan bir yaklaşım benimsemektedir. Yıldırım & Şimşek (2018)'in ifadesiyle, nitel araştırma kuram oluşturmaya yönelik bir anlayışla sosyal olguları, bağlı oldukları çevre içinde anlama ve açıklama çabasına dayanır. Bu tür araştırmalarda genellikle üç tür veri toplanır: çevre, süreç ve algılara ilişkin veriler. Bu çalışmada, fizik öğretmenleriyle gerçekleştirilen birebir görüşmeler aracılığıyla çevre, süreç ve algılara dair veriler toplanmıştır.

Nitel çalışmalar incelendiğinde en sık kullanılan veri toplama yönteminin görüşme olduğu ortaya çıkmaktadır. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkarmak için güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir (Bogdan & Biklen, 2007). Nitel araştırmalarda ikinci sık kullanılan veri toplama aracı ise gözlemdir. Gözlem yöntemi, sosyal olguların doğrudan gözlenerek anlaşılabilceği temel bir varsayıma dayanır ve araştırılan süreçle ilgili verilerin toplanmasında etkili bir araçtır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme ve gözlem yöntemleri tercih edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde görev yapan fizik öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda genellikle, amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır. Patton (1987)'un ifadesine göre, amaçlı örnekleme, zengin bilgi sağlama potansiyeline sahip durumların derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemleri, birçok durumda olayların ve olguların keşfedilmesinde ve açıklanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitel araştırmalar, doğası gereği esnek ve araştırmacılar bu özelliği pozitif bir yön olarak kullanabilirler, bu sebeple araştırmacılar birden fazla örnekleme yöntemini kullanabilirler (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu şekilde çalışmanın durum ve durumları ile ilgili daha zengin betimsel ve derinlemesine bilgiye dayalı bir veri seti oluşur. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve kuramsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Maksimum çeşitlilik örnekleminin seçilmesindeki amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmanın amacı Türkiye genelinde hem devlet hem de özel okullarda ve farklı okul türlerinde görev yapan fizik

öğretmenlerinin uzaktan eğitim süresince yaşayabileceği deneyimlerin ortak olguların olup olmadığını bulmaya çalışmaktadır. Bu çeşitliliğe göre fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin farklı boyutları ortaya konulmuştur.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirleme konusunda önemli bir ilke olan "kuramsal örnekleme" yaklaşımı, Glaser & Strauss (1970) tarafından ortaya atılmıştır. Bu yaklaşım, araştırma sorusunun cevabı olabilecek kavramların ve süreçlerin doyum noktasına ulaşmaya kadar veri toplamanın önemli olduğunu vurgulamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarından olan görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları hazırlanırken ve uygulanırken izlenen adımlar aşağıdaki bölümde detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

2.2.1. Görüşme Formu

Çalışmada fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, araştırma soruları doğrultusunda dikkatle hazırlanmıştır.

Çalışmanın iç geçerliliğini güvence altına almak amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu için uygulama öncesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme formu için eğitim alanında görev yapan üç akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlardan; soruların, araştırılacak konu kapsamına uygun olup olmadığı, açık ve anlaşılır olup olmadığı bakımından değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırmacı, uzman görüşlerinden elde edilen verilere dayanarak, hazırlanan görüşme formunun anlaşılabilirlik, açıklık ve uygunluk gibi hususlarda değerlendirmiş ve gerekli düzeltmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşme formunun pilot çalışması iki fizik öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonuçları ile alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüşme formundan bir soru çıkartılmıştır. Bununla birlikte alt (sonda) soruların düzenlenmesi yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.2.2. Gözlem Formu

Gözlem bir ortamda oluşan veya oluşma ihtimali olan bir davranışı derinlemesine tanımlamak amacıyla kullanılan yöntemlerden biridir. Araştırmacı oluşan bir davranışa yönelik ayrıntılı ve zamana yayılmış bir görüntü elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini tercih edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan gözlem tekniği ile araştırmacı, etkinlikleri ve süreci genel olarak gözlemleyebilmekte, değerlendirebilmekte ve yargılara ulaşabilmektedir (Karasar, 2009). Çalışmada, fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirdikleri bir dersin incelenmesi amacıyla ilişkin bir gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formu araştırma problemlerine yanıt verecek şekilde hazırlanarak alanında uzman iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Covid-19 pandemisi döneminde sosyal izolasyon gereksinimleri nedeniyle, katılımcılarla görüşmeler, Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiş ve görüşme formundaki 14 açık uçlu soru, bu platform aracılığıyla katılımcılara yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar, zoom platformun yer alan görüşme kaydı özelliği kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmelerin olabildiğince doğal bir sohbet ortamında gerçekleşmesi sağlanmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini daha net bir şekilde aktardıkları düşünülmektedir. Görüşmeler yaklaşık 45-50 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar yazılı hale getirilip öğretmenlere ulaştırılarak katılımcılardan verdikleri cevapların teyit edilmesi istenmiştir. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bu yöntem "katılımcı teyidi" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmada, katılımcı teyidinin alınması iç

güvenilirliğini artıracak bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Katılımcıların yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar bulgular kısmında, doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerden bir ders kaydı istenmiştir. Ders kayıtları izlenerek öğretmenin görüşme formuna verdiği yanıtların tutarlılığı değerlendirilmiştir. Böylece çalışmanın geçerliliğinin artırılması hedeflenmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 07.06.2021 tarihli E-87347630-640.99-77632 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

2.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Bu çalışmada, geçerliliği ve güvenilirliği en üst düzeye çıkarmak ya da olumsuz etkileri en aza indirmek amacıyla araştırmacı tarafından çeşitli tedbirler alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Alınan bu önlemler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmada Yapılan Geçerlilik ve Güvenilirlik Önlemleri

Geçerlilik	İç Geçerlilik	Uzman görüşünün alınması Katılımcı Teyidi Doğrudan alıntı Başka bir uzman tarafından verilerin incelenerek uyum hesabının yapılması
	Dış Geçerlilik	Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması Veri analiz sürecinin açıklanması Çalışma grubunun özelliklerinin açıklanması Örneklem seçiminin açıklanması Kullanılan araştırma yönteminin gerekçesinin açıklanması Amaçlı örnekleme yöntemlerinin kullanılması
Güvenilirlik	İç Güvenilirlik	Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi Bulguların yorum yapılmadan sunulması
	Dış Güvenilirlik	Verilerin sonuç kısmında uygun bir şekilde tartışılması

Verilerin analizinde, araştırmanın iç geçerliliğini güçlendirmek amacıyla her bir soru için veriler, iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğini belirlemek için Miles ve Huberman (1994)’ın yöntemine göre şu formül kullanılmıştır: Güvenilirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı). Görüşme formu için uyum yüzdesi 42/49= 0,85 olarak hesaplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Analiz sürecinde, veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, benzer verileri belirli motiflere göre düzenleyerek ve yorumlayarak gerçekleştirilen bir yöntemi içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu metodolojide, metin ya da metin öbeklerinde bulunan belirli kelimeler veya kavramlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Kelimelerin ve kavramların varlığı, anlamları ve ilişkileri incelenerek, metinlerde iletilen mesajlara dair çıkarımlar yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

Verilerin analiz sürecini gerçekleştirebilmek adına, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar yazılı formatta toplanmış, ardından bu cevaplar detaylı bir şekilde incelenmiş ve her bir cevap doğrultusunda özgün kodlar oluşturulmuştur. Benzer ifadeleri içeren kodlar belirli bir

tema altında toplanmıştır. Son olarak bu temalarda, çalışmanın sonuçlarına ilişkin kategoriler elde edilerek rapor şeklinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.6. Katılımcıların Özellikleri

Çalışmanın katılımcılarını, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde devlet ve özel okullarda görev alan 20 Fizik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin isimleri gizli tutulmuştur. Katılımcı öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3.....Ö19, Ö20 kodları ile isimlendirilmiştir. Araştırmaya katılan fizik öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki bölümde ayrı tablolar şeklinde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan fizik öğretmenlerinin tanımlayıcı demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

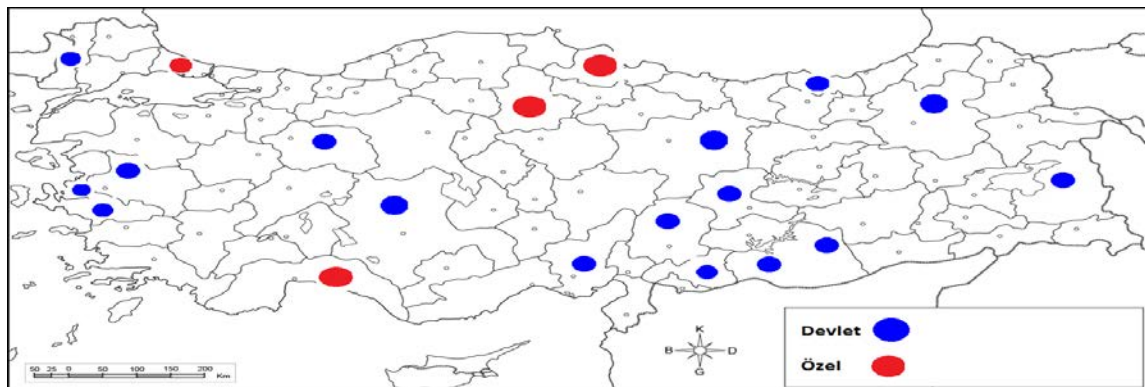
Fizik Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	Kişi Sayısı
Mesleki Tecrübe	5-10 yıl	8
	10-15 yıl	4
	15-20 yıl	8
Mezun Oldukları Okul Türü	Eğitim fakültesi	14
	Fen fakültesi	6
Çalıştığı Okul Türü	Anadolu Lisesi (Özel)	4
	Anadolu Lisesi (Devlet)	4
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	1
	Proje Okulu Anadolu Lisesi	1
	Meslek Lisesi	2
	Anadolu Meslek Lisesi	5
	Anadolu İmam Hatip	2
	Sosyal bilimler Lisesi	1
Çalıştığı Bölge	Akdeniz	3
	Doğu Anadolu	3
	Ege	3
	Güneydoğu Anadolu	3
	İç Anadolu	3
	Marmara	2
Karadeniz	3	

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı bölgeler görselleştirilmesi açısından aşağıdaki Türkiye haritasında işaretlenmiştir. Mavi noktalar devlette görev yapan öğretmenleri temsil etmekte iken kırmızı noktalar özel kurumlarda çalışan öğretmenleri temsil etmektedir.

Şekil 1

Çalışmaya katılan fizik öğretmenlerinin çalıştıkları bölgeler

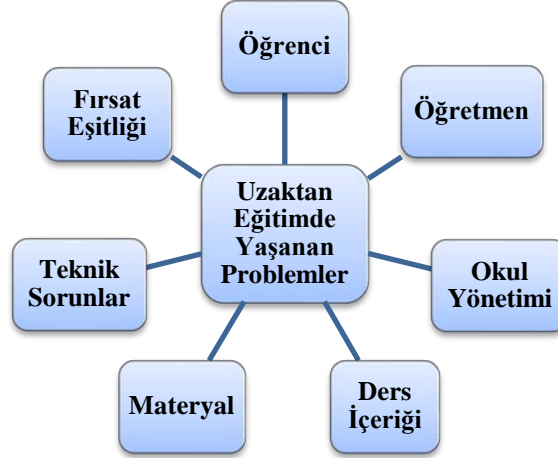


BULGULAR

Yapılan görüşmeler neticesinde fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde karşılaştığı bir takım problemler belirlenmiştir. Bu problemler belirli temalara ayrılarak her bir tema için öğretmenin vermiş olduğu yanıtlardan örnekler, doğrudan verilmiştir. Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadığı problemlere ilişkin temalar Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Uzaktan Eğitimde Yaşanan Problemler



Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemlerin, öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, ders içeriği, materyal, teknik sorunlar ve fırsat eşitliği temaları çerçevesinde incelenebileceği görülmüştür. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıdaki bölümlerde ayrı ayrı sunulmuştur.

3.1. Öğrenci

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde uzaktan eğitim süresince öğrenci kaynaklı problemlere ilişkin temalar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Uzaktan eğitim süresince öğrenci kaynaklı problemler

Kod	Katılımcılar	Frekans
Derse katılım	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18	12
Cevap vermemesi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö17, Ö19	10
Gürültü olması	Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20	9
Kameranın kapalı olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö14	8
Davranış gelişimi	Ö2, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17	7
Öğrencinin bir işte çalışması	Ö2, Ö9, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18	6
Derse devam	Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	4
Başarı-gelecek kaygısının olmaması	Ö5, Ö8, Ö19	3
Özgürlük verilmesi	Ö7, Ö8, Ö12	3
Hazırbulunuşluk	Ö2, Ö8	2
Farklı kişilerin derse girmesi	Ö6, Ö9	2
Müzik dinleme	Ö3, Ö12	2
Rehberlik	Ö6, Ö16	2

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin ders sırasında kameralarının kapalı olması, öğretmenlere cevap vermemesi, derse katılım noktasında eksikliklerin olması, müzik dinleme, mikrofonları açık iken buldukları ortamın gürültüsünün derse yansımaları, öğrenci olmayan kişilerin derslere katılması gibi problemler tespit edilmiştir. Bu dönemde derslere devam zorunluluğunun olmaması, öğrencilere bir özgürlük alanı tanımaktadır. Ayrıca öğrencilerin fizik dersine ilişkin hazırbulunuşluklarında önemli eksikliklerin olması, başarı ve geleceğe yönelik kaygı yaşamamaları eğitim sürecini olumsuz etkileyen problemler olarak belirtilmektedir. Bu dönemde öğrencilerin akran ve öğretmen iletişimlerinin sınırlı olması davranış gelişimini etkilemiş olup rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesini zorlaştırdığı görülmektedir. Tüm bunların dışında bazı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin bir işte çalışmasının eğitim öğretim faaliyetlerine katılmalarını engellediği görülmektedir. Tüm bu problemlere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Aşağıdaki öğretmen görüşleri, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin katılımının az olmasına örnek görüşler olarak verilebilir.

Ö5: *“Meslek liselerinden zaten normalde de katılım çok düşüktü yani sınıflardan hep birer ikişer kişi falan katılıyordu benim derslerime.”*

Ö8: *“...Onun dışında diğer büyük problemler şey öğrencilerin gelmemesiydi çok az katılım oluyordu.”*

Uzaktan eğitim döneminde Ö8'in yapmış olduğu dersin video kaydı ders gözlemi çerçevesinde incelenmiş olup yukarıda belirtmiş olduğu gibi öğrenci katılımının 18 kişilik bir sınıfta 7 kişi olduğu tespit edilmiştir. Bu gözlem Ö8'in yukarıda belirtmiş olduğu görüşü destekler niteliktedir.

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin cevap vermemesine ilişkin örnek olarak verilebilir.

Ö8: *“Ama burada işte şey sıkıntısı var. Çocukların takip edip etmediğinden çok fazla emin olamıyorduk. Derste anlatıyoruz, evet, derste üç kişi beş kişi gözüküyor ama işte bir soru sorunca bir kişiden cevap geliyor.”*

Uzaktan eğitim döneminde Ö8'in yapmış olduğu bir dersin video kaydı ders gözlemi için incelenmiştir. Derse 5 öğrenci katılmıştır. Öğretmenin derste sormuş olduğu sorulara ise sadece bir öğrenci sohbet bölümünden yanıt vermiştir. Bu gözlem Ö8'in yukarıda belirtmiş olduğu görüşü destekler niteliktedir.

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin mikrofonlarını açma durumunda gürültü olmasına örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö5: *“...hocam eğer katılım 10-15 kişi olursa çocuklara mikrofonlarını kapatıyoruz. Çünkü çok gürültü oluyor.”*

Aşağıdaki öğretmen görüşleri, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin kameralarının kapalı olmasına yönelik örnek olarak verilebilir.

Ö13: *“Çünkü kameralarını çoğu açmıyordu. Açmadığı için yüz yüze bir iletişim kuramıyorduk açıkçası.”*

Ö1: *“...açtıramadım çocuklara çünkü dedi işte ben dedi size göstermek zorunda değilim diyor.”*

Uzaktan eğitim döneminde Ö1'in yapmış olduğu dersin video kaydı ders gözlemi çerçevesinde incelenmiştir. Ö1 ders esnasında öğrencilerden kameralarını açmasını istemiş fakat öğrenciler kameralarını açmamışlardır. Bir öğrenci “Hocam şu an kamerayı açmak

istemiyorum” diye bir yanıt vermiştir. Bu gözlem Ö1’in yukarıda belirtmiş olduğu görüşü destekler nitelikte bir davranış olarak gözlemlenmiştir.

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin davranış gelişimi açısından eksikliğini belirten örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö9: “*Bu sene 9. sınıfa gelmiş olan öğrencimiz 7. sınıf öğrencisi gibi davranıyor okul bahçesinde yani bir ortaokul bahçesine gitseniz orada çocuklar kovalamaca oynarlar, birbirlerine vururlar. Üst üste atlarlar lisede biz böyle bir okul bahçesi görmeyiz aslında sakın sakın yürürler ya da çok ciddi kavga ederler. Ama şimdi görüyorum gelen 9. sınıflar 7. sınıfta nerede bırakmışlarsa oradan devam ettiler. Ancak bir dönemde biz onları toparlayabildik.*”

Aşağıdaki öğretmen görüşleri, uzaktan eğitim döneminde bazı öğrencilerin çalışıyor olmasına ilişkin örnek görüşler olarak verilebilir.

Ö2: “*Bu bölgelerin bir mevsimlik işçi problemi de var. Bizim öğrencilerimiz Nisan sonu gibi hatta Nisanın ortalarında batıya tarlalarda çalışmaya gidiyorlar zaten.*”

Ö17: “*...katulamayan çocuklardan çalışanlar vardı ailesinin yanında evde oldukları için hocam çalışıyoruz biz diyorlardı.*”

Ö18: “*Dışarıdan gelen çok fazla öğrencimiz vardı aslında bunların çoğu köyde yaşıyorlar. Okula gelmeyince hayvancılıkla vs çalışıyorlardı.*”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin derslere devam etme durumlarının düşük olmasına ilişkin örnek görüşler olarak verilebilir.

Ö8: “*Yani keyfine gelmeyen. Öğrencilere niye gelmiyorsun diye sorduğumuzda aklımdan çıkmış, canım istemedi, hocam yapamam öyle şeyler dedi.*”

Ö9: “*En büyük problem şuydu. Bir kesim de var ki ellerinde evet, derse girebilecek materyalleri ve internetleri var ama girmemeyi tercih ediyor.*”

Aşağıdaki öğretmen görüşü uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin başarı ve gelecek kaygısının olmaması ve hazırbulunuşluk durumlarına ilişkin örnek görüşler olarak verilebilir.

Ö2: “*...Ortaokuldan birçok ciddi bir bilgi eksikliği ile de giriyor. Yani bizim nice öğrencilerimiz oldu. Öğrenci sınav kağıdına adını, soyadını yazamıyor.*”

Ö8: “*...çocukların eğitimi okula olan ilgisi artarsa başarı gelecek kaygısı ya da başarı hedefleri olursa. Bu sağlanırsa daha da başarılı olacaktır. ...Bunun için mesela gözüme çarpan şey bu herkes geçti. Çocukların geçmesi yani gerçekten hazırbulunuşluk sıfır çocuklarda yani 9’u hiç görmeden 10’a geldiler. Fiziğin ne olduğunu bilmeyen öğrenciler bunlar 10. sınıfta bu çocuklar yani.*”

Aşağıdaki öğretmen görüşü uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin ders katılımlarında özgür olmasının olumsuz bir durum olmasına ilişkin örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö8: “*çocuklara özgürlük verdin. Şey, ister katıl ister katılma bu olumsuz oldu. Çünkü öğrencilerin çoğu zaten normalde de zorla gelen tipler.*”

Aşağıdaki öğretmen görüşü uzaktan eğitim döneminde farklı kişilerin derse girmesine yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö9: “*Yaşadığımız tek problem ve bence en önemlisi bizim aslında dışarıdan yabancı saldırıya maruz kalarak ders anlatmamızdı. Çünkü öğrencilerin kendileri dışında bir şekilde o linkler herkese paylaşılıyordu. Dışarıdan farklı öğrencilerden ya da farklı insanlar değil,*

öğrenci bile değil insanlar derse girmeye çalışıyordu. ...çok büyük problemler yaşandı bununla ilgili. Yani ahlaki açıdan sıkıntıların yaşandığı bir durum söz konusu.”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin ders sırasında müzik dinlemesine yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö3: “...bizim kameralarımız açıldı öğrencilerin kamerası kapalıydı o da büyük bir sıkıntıydı aslında bizim için... bir şey sormadığım sürece açmıyorlar ama bazen mikrofonunu açık unutan müzik dinliyor oldu mesela...”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin rehberlik faaliyetlerinden yararlanamamasına yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö16: “Şimdi bu süreçte özel olarak ilgilenilmesi gereken çocuklar vardı onlarla tabii ilgilenemedik her ne kadar uzaktan arayıp takip etmeye çalışsakta yüz yüze gibi olmuyor.”

3.2. Öğretmen

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde uzaktan eğitim süresince öğretmen kaynaklı problemlere ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Uzaktan eğitim süresince öğretmen kaynaklı problemler

Kod	Katılımcılar	Frekans
Yoğun Çalışma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö14, Ö16, Ö19	10
Sosyal Yaşam	Ö3, Ö15, Ö18, Ö20	4
Verimsiz Hissetmek	Ö4	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler, bu süreçte, yüz yüze eğitime kıyasla daha çok ve daha yoğun çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu kendilerini olumsuz etkilediği görüşünde bulunmuşlardır. Uzaktan eğitim süresince öğretmenlerin sosyal yaşamlarında olumsuz değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimde genellikle öğretmenler aktif öğrencilerin sürekli dinleyici pozisyonunda bulunmasından dolayı kendilerini verimsiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Tüm bu bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Aşağıdaki öğretmen görüşleri, uzaktan eğitim döneminde öğretmenin yoğun çalışmasına yönelik örnek görüşler olarak verilebilir.

Ö1: “...normal yüz yüze yapılan derslere göre çok çok daha yorucu dersler geçiyordu. Baktığınız zaman yani daha çok emek harcıyorum ve gerçekten yoruluyorum”

Ö6: “Sesim hala kısık bu arada. Çok anlatmaktan iki okulda çalışıyorum çünkü şu an.”

Görüşmeye katılan öğretmenler arasında Ö2 isimli öğretmen, uzaktan eğitim süresince sadece eğitim-öğretim faaliyetlerinde değil farklı görevlerde de çalıştıklarını belirtmiştir. Buna ilişkin örnek görüş aşağıda verilmiştir.

Ö2: “biz bu bölgede pandemi sürecinde sosyal vefa gruplarında da çalıştık. Bunlarında duyurulmasını isterim. Biz gittik korona testleri de yaptık. Beyaz tulumlar giyip. Çünkü burada sağlıklılarda yetersizdi. Yani herkesin yattı dediği öğretmenler bu kurumlarda da görev aldılar hocam.”

Uzaktan eğitimin, öğretmenlerin sosyal yaşamlarına etkilerinden bahseden örnek bir görüş aşağıda verilmiştir.

Ö15:” ...ya çok bunaldık evde sürekli ekran karşısında hiçbir şey yapamadan bekledik.”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim döneminde öğretmenin yoğun çalışmasına ve verimsiz hissetmesine yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö4: “Çok yıpratıcıydı. Evet deli gibi tek başıma konuştum. ... Psikolojik olarak çok yorulduk. Her açıdan yorulduk ama öğretmenlik olarak da çok yorulduk yani çok üzüldük. Verimsiz hissetmek korkunç bir şey yani.”

3.3. Ders İçeriği

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, uzaktan eğitim süresince ders içeriği kaynaklı problemlere öğretmenlerin anlatırken zorlandığı konular ve öğrencilerin anlamakta zorlandığı konular olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıdaki bölümde tablolar halinde (Tablo 5 ve Tablo 6) sunulmuştur.

Tablo 5

Uzaktan eğitim süresince fizik öğretmenlerinin anlatırken zorlandığı konular

Üniteler	Kod	Katılımcılar	Frekans
Elektrik ve Manyetizma	Sağ El Kuralı	Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	11
	Devre çizmek zor	Ö3, Ö5, Ö15, Ö16, Ö18	5
	Süre yetmemesi	Ö3, Ö14	2
	Harflendirme metodu	Ö3, Ö20	2
Hareket ve Kuvvet	Kavramsal anlama	Ö10, Ö14, Ö17, Ö20	4
	Şekil Çizme	Ö19	1
	Grafik	Ö1	1
Optik	Şekil Çizmek	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11	4
	Soyut kalması	Ö9	1
Enerji	Kavramsal anlama	Ö10, Ö20	2
Dalgalar	Şekil Çizmek	Ö8	1

Fizik öğretmenlerinin anlatırken zorladığı konuların elektrik ve manyetizma, kuvvet, hareket, optik, enerji, dalgalar olduğu görülmüştür. Fizik öğretmenlerinin bu konularda zorlanma nedenleri incelendiğinde, elektrik konusunda devre çizimlerinin uğraştırıcı olması, ders süresinin konu anlatımına yetmemesi, elektrik devrelerinin çözümlenmesi için kullanılan harflendirme metodunu öğrencilere aktarırken güçlükler yaşamaları gibi nedenler ortaya çıkmaktadır. Manyetizma konusunda sağ el kuralını aktarırken zorlandıklarını, kuvvet, hareket ve enerji konularında ise bazı kavramları öğrencilere anlatırken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Hareket konusunda ise konum-zaman, hız-zaman ve ivme-zaman grafiklerini anlatırken bazı güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin aşağıdaki öğretmen görüşleri örnek olarak verilebilir.

Ö3: “...bunların başında elektrik geldi. Neden elektrik geldi şimdi elektriği ben tabi ki bilgisayar biliyorum kullanmayı ama işte boş bir ekranda bir devre çizmek ya da devrenin elemanlarını çizmek beni zorladı... öğrencinin mesela orada her birinin nasıl harflendirdiğini görmek istiyorum ama buna süre yetmiyor”

Ö6: “En zorlandığım şey manyetizma sağ el kuralı. Kamerayı açıyordum. Bundan sonra ters duruyor. Çok iyi hatırlıyorum. Sağ el kuralını anlatacağım ama ben yapıyorum çocuk tersini görüyor.”

Genellikle fizik öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde elektrik ve manyetizma konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca Ö9 kodlu fizik öğretmeni bu konuda bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu duruma aşağıdaki öğretmen görüşü örnek olarak verilebilir.

Ö9: “*düşününce hiç elektrik yani elektromanyetizma ile ilgili hiç sıkıntı yaşamamışım.*”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, optik ünitesinin fizik öğretmenleri tarafından zor anlatıldığına yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö9: “*Online da anlatırken zorlandığım bir konu, hani yüz yüze kıyasla. Optiği anlatmak biraz daha zordu. Çok soyut kalıyor zaten çocuklar için.*”

Uzaktan eğitim döneminde Ö9’un yapmış olduğu bir dersin video kaydı ders gözlemi için incelenmiş olup öğretmen dersinde optik konusunu öğrencilerle aktarmıştır. Öğretmenin küresel aynalar ile ilgili çizimlerini yaparken zorlandığı ve ders süresini verimli kullanamadığı tespit edilmiştir. Bu gözlem Ö9’un yukarıda belirtmiş olduğu görüşü destekler niteliktedir.

Aşağıdaki öğretmen görüşleri kuvvet-hareket ve enerji konularının fizik öğretmenleri tarafından zor anlatıldığına yönelik örnek görüşler olarak verilebilir.

Ö10: “*...enerji kavramında, bir dinamik kavramında hep bir zorlama oldu. Bire bir yüzyüze aradık.*”

Ö14: “*...dinamikte de zorlandım aslında baya.*”

Ö19: “*dinamik konusunda baya bi zorladım. Şekil çizmek makaralara falan zordu yani.*”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, hareket konusunda grafikleri anlatırken zorluk yaşadığına yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö1: “*mesela hareket konusunda zorlanıyorum. Hareket konusunda zorlanmamın sebebi içinde grafikler var.*”

Tablo 6

Uzaktan eğitim süresince öğrencilerin anlamakta zorlandığı konular

Konular	Kod	Katılımcılar	Frekans
Elektrik ve Manyetizma	Sağ El Kuralı	Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö19, Ö20	7
	Matematik işlemi	Ö3, Ö4, Ö12, Ö15, Ö18, Ö19	6
	3 boyutlu olması	Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18	6
Madde ve Özellikleri	Matematik işlemi	Ö3, Ö7, Ö13, Ö17	4
Kuvvet-Hareket	Grafik yorumlama	Ö1, Ö8, Ö16	3
	Kavramsal anlama	Ö1	1
Tork-Denge	3 boyutlu olması	Ö12, Ö14, Ö20	3
Çizgisel Momentum	Matematik işlemi	Ö12, Ö20	2
Açısal Momentum	Soyut olması	Ö3	1
Enerji	Kavramsal anlama	Ö1	1

Uzaktan eğitim süresince öğrencilerin zorlandığı konuların elektrik ve manyetizma, madde ve özellikleri, kuvvet-hareket, açısal momentum, çizgisel momentum, tork-denge, enerji olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu konularda zorlanma nedenlerine bakıldığında öğrencilerin matematik işlemlerini yapamadığı, bazı konuların soyut kaldığı, kavramlar arası ilişki kurmakta güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir. Bu bulgulara ilişkin aşağıdaki öğretmen görüşleri örnek olarak verilebilir.

Aşağıdaki öğretmen görüşleri, elektrik ve manyetizma ünitesinde öğrencilerin sağ el kuralında zorlandıklarını belirten örnek görüşler olarak verilebilir.

Ö3: “...Elektromanyetizma sağ el kuralı yok hocam olmuyor dediler ondan sonra koştuk yani.”

Aşağıdaki öğretmen görüşü hareket ünitesinde öğrencilerin grafikleri yorumlama noktasında zorlandıklarını belirten örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö16: “ harekette baya zorlandı çocuklar grafikleri falan baya sıkıntılı geçti.”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, momentum konusunda öğrencilerin zorlandıklarını belirten örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö12: “Mesela bir momentumda çarpışmaları anlatmak yani çocuğun anlaması zor.”

Uzaktan eğitim süresince tork-denge konusundaki olguların 3 boyutlu olarak düşünülmesi gerekliliğinden dolayı öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşü buna örnek olarak verilebilir.

Ö12: “Üç boyutlu düşünemiyorlar çünkü hocam.”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim süresince kuvvet, hareket ve enerji ünitelerinde öğrencilerin zorlandığına yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö1: “Hareketten sonra dinamik, enerji. Yani şöyle şurada bir sıkıntı oluyor.”

Yukarıda belirtilen görüşlere ek olarak, Ö3 ve Ö4 uzaktan eğitimde, öğrencilerin genellikle zorlandığı konuların yüz yüze eğitimde de aynı konular olduğu yönünde görüş bildirilmiştir. Bu bulguya ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Mesela onun bence online ya da yüz yüzeden hiçbir farkı yok yani ben öğrenciye online da neyde zorlanıyorsa zaten yüz yüzedeki de onda zorlanıyordu.”

3.4. Materyal

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde uzaktan eğitim süresince materyal kaynaklı problemlere ilişkin bulgular Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7

Uzaktan eğitim süresince materyal kaynaklı problemler

Kod	Katılımcılar	Frekans
Ekran yansıtmak	Ö3, Ö6, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17	6
Materyal paylaşmak	Ö3, Ö14, Ö18	3
Kaynak bulamamak	Ö5, Ö9	2

Tablo 7 incelendiğinde uzaktan eğitim süresince materyal kaynaklı problemlere ilişkin öğretmenler materyal paylaşırken zorlandıklarını, ekran yansıtma noktasında yetersiz kaldıklarını ve öğrencilere uygun kaynak sağlanmasında birtakım problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin aşağıdaki öğretmen görüşleri örnek olarak verilebilir.

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim süresince ekran paylaşımı yaparken problem olmasına yönelik örnek görüş olarak verilebilir.

Ö6: “Pandemide bazen paylaşırken çok sorun yaşadım. İşte YouTube'dan bir şey paylaşamıyordum. İlginç şeyler, teknikler de mesela YouTube'u açıp ekran paylaşımı yapamıyordum. Onda sıkıntı yaşıyordum.”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim süresince materyal paylaşmakta sorun yaşandığı ilişkin örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö3: “...dediğim gibi materyalleri paylaşmakta sıkıntı yaşadım. ...görsellik isteyen bir ders. Şimdi görselliğini de online eğitimde ekrana yansıtmak ya da işte bir kaynak kitabı öğrencilerle paylaşmak başta çok bildiğim bir şey değildi.”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, uzaktan eğitim süresince öğretmenin öğrencilere uygun kaynak bulamamasına yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö5: “...yani beni şimdi en çok zorlayan şey şuydu. Öğrencilerin seviyesi çok düşük olduğu için öğrencilere uygun kaynak bulamadım.”

3.5. Okul Yönetimi

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde uzaktan eğitim süresince okul yönetimi kaynaklı problemlere ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Uzaktan eğitim süresince okul yönetimi kaynaklı problemler

Kod	Katılımcılar	Frekans
Öğretmenin ders programı	Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö19	7
Sınıf birleştirme	Ö3, Ö7, Ö18, Ö19	4
Ek ders ödemesi	Ö3, Ö7, Ö17	3
İkili eğitim	Ö5	1

Tablo 8 incelendiğinde uzaktan eğitim süresince okul yönetimi kaynaklı problemlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmen ders programlarının çok düzensiz hazırlanması, bazı sınıf gruplarında sınıf birleştirme yapılmasının dersin işlenişine olumsuz etki sağladığı, öğretmenlere yapılacak olan ek ders ödemelerinin belirli bir dönem yapılmadığı, ve sabahçı-öğlenci şeklinde ikili öğretimin yapılmasının olumsuz etkiler yarattığı belirtilmiştir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri, uzaktan eğitim süresince öğretmenlerin ders programlarının uygun olmamasına ve ikili eğitime yönelik örnek görüşler olarak verilebilir.

Ö8: “Çakışmalar falan çok olduğu için işte sabah 2 saat mesela 9 da 9 buçukta dersim var sonra 1’de var sonra birde 6 da var yani tüm günü de öldürebiliyor.”

Ö15: “...arka arkaya sürekli dersim vardı bu da belirli bir süre sonra yoruyor insanı sıkıldım yani.”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, öğretmenlere uzaktan eğitim süresince ek ders ödemesi yapılmamasına ve sınıf birleştirilmesine yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö3: “Bu okulda birleştirilmiş sınıflar var. Mesela 9’lar birleşti zaten anca oldu işte 10’lar birleşti vs. oldu ve karıştı biraz. ...ek derslerimizi de ders saat bazında aldığımız için birleştirildiğinde mesela bize ek ders ödemesi yapmadılar.”

3.6. Fırsat Eşitliği

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde uzaktan eğitim süresince fırsat eşitliği temasına ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Uzaktan eğitim süresince fırsat eşitliği temasına ilişkin bulgular

Kod	Katılımcılar	Frekans
İnternete Erişim	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19	10
Tablet-Telefon-Bilgisayar	Ö2, Ö3, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18	7
EBA destek noktası	Ö9, Ö10, Ö17	3

Tablo 9'a göre uzaktan eğitim süresince fırsat eşitliği temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin genel olarak internete erişimlerinde büyük sıkıntılar olduğu, bazı bölgelerdeki öğrencilerin teknolojik cihazlara ulaşmakta sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte bazı bölgelerde kurulan EBA destek noktalarına öğrencilerin ulaşmakta sıkıntı yaşadıkları ve bu noktaların verimli kullanılmadığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri, internet erişiminin kısıtlı olmasına yönelik örnek görüşler olarak verilebilir.

Ö5: “Yaklaşık benim sınıftan üç öğrenciye tablet verildi ve bunun derse girip girmedigini kontrol edeceksiniz dediler. Çocuk köyde internetim yok diyor ama ona tablet veriyoruz mesela. ...bizim çok ciddi bir teknoloji sorunumuz var yani köylerimizde internet yok çocuklarımızda tablet yok.”

Ö14: “Bizim köylerden gelen öğrencilerimiz var onların tabi internete erişmesinde ciddi sıkıntılar vardı.”

Aşağıdaki öğretmen görüşleri, uzaktan eğitim süresince öğrencilerin maddi imkansızlıktan dolayı evlerinde Tablet-Telefon-Bilgisayar teknolojik aletlerinin olmamasına yönelik örnek görüşler olarak verilebilir.

Ö2: “Hani teknolojik yeterlilik de maddi imkanlar da zayıf.”

Ö13: “Hani dahil edemedik öğrencileri sürece dahil edemedik çünkü arıyoruz velisiyle görüşüyoruz. Adam diyor ki hocam diyor, benim evimde diyor şey televizyonum bile yok diyor. Sen ne diyorsun diye.”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, fırsat eşitliği bakımından EBA destek noktasının kullanılmasına yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö10: “Bununla ilgili destek noktaları kuruldu ama öğrenci gitti mi gitmedi mi? Tartışmalı. Bizim okul da var mesela EBA destek noktası. Ama gelen öğrenci neredeyse olmadı.”

3.7. Teknik Sorunlar

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde uzaktan eğitim süresince teknik sorunlar temasına ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Teknik sorunlar temasına ilişkin bulgular

Kod	Katılımcılar	Frekans
Bağlantı sorunları	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	11
Bilgisayar donanımının yetersizliği	Ö11, Ö14, Ö15, Ö18	4

Tablo 10 incelendiğinde uzaktan eğitim süresince teknik sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde bağlantı sorunları, bilgisayar donanımının yetersizliği gibi sorunlardan

bahsetmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşü, bağlantı sorunlarına yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö4: “...Kendi kendimize işte Zoom’dan bir şeyler yapmaya çalıştık ama hep bağlantı sorunları vardı.”

Aşağıdaki öğretmen görüşü, bilgisayar donanımının yetersizliğine yönelik örnek bir görüş olarak verilebilir.

Ö15: “bilgisayarım kasma falan oluyordu. Sonra grafik tablet aldım dersler daha rahat oldu.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde uzaktan eğitim süresince öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, materyal, ders içeriği, fırsat eşitliği ve teknik problemler tespit edilmiştir.

Fizik öğretmenleri ifade etmiş oldukları görüşlerde, öğrenci kaynaklı sorunlara bakıldığı zaman öğrencilerin ders sırasında kameralarının kapalı olması, öğretmenlere cevap vermemesi, derse katılım ve devam etme noktasında eksikliklerin olmasına dikkat çekmişlerdir. Literatür incelendiğinde bu sonuca ulaşan benzer çalışmalara rastlanmıştır. Şentürk vd. (2022), fizik öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada derse katılım ve devam etme noktasında sorunlar olduğunu tespit etmişlerdir. Bakioğlu & Çevik (2020) yapmış oldukları çalışmalarında, Covid-19 pandemi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin yaşamış oldukları deneyimleri incelemişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin birtakım problemler ile karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Bu problemlere bakıldığında, öğrencilerin derse yeteri kadar katılmaması, öğrencilerle iletişim kurmada yaşanan zorlukla ve baskı gibi durumlar olduğunu tespit etmişlerdir. Orhan & Beyhan (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında çalışmaya katılan bazı öğretmenler, öğrencilerin devamının ve katılımının beklediklerinden daha düşük seviyede olduğunu, bunun uzaktan eğitimde memnuniyetsizliğe yol açtığını belirtmiştir. Öğrencilerin derse devamlarının yeterli olmaması, derse aktif katılmamalarını rapor eden başka çalışmalar da bulunmaktadır (Balaman & Tiryaki, 2021; Beşaltı, 2021; Canpolat & Yıldırım, 2021; İnce, Şahin & Yentür, 2021; Kavuk & Demirtaş, 2021; Kırtak, 2021; Özdemir, 2021; Saygı, 2021; Süğümlü, 2021; Türkmen & Öntürk, 2021).

Çalışmada öğrenci kaynaklı tespit edilen diğer problemlere bakıldığında çevrim içi dersler sırasında, müzik dinleme, mikrofonları açık iken buldukları ortamın gürültüsünün derse yansması, öğrenci olmayan kişilerin derslere katılması gibi problemler tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde yaptığımız çalışma ile benzer sonuca ulaşan birtakım çalışmaların olduğu görülmüştür. Beşaltı (2021), 25 öğretmen ile yürütmüş olduğu çalışmada, öğretmenlerin ders sırasında öğrencilerin müzik dinlemesi ve öğrencilerin derse girdiği ortamdaki gürültünün yansması gibi problemlerden bahsetmişlerdir. Benzer şekilde Türkmen ve Öntürk (2021)’ün yaptığı çalışmada öğrencilerin derse girdiği ortamdaki gelen gürültünün dersin akışını bozduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin derslere devam zorunluluğunun olmaması, öğrencilere bir özgürlük alanı tanınması, öğrencilerin eğitim sürecine olumsuz yönde etkileyen problemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin fizik dersine ilişkin hazırbulunuşluklarında önemli eksikliklerin olması, başarı ve geleceğe yönelik kaygı yaşamaları eğitim sürecini olumsuz etkileyen diğer problemlerdir. Bu dönemde öğrencilerin akran ve öğretmen iletişimlerinin sınırlı olması davranış gelişimini etkilemiş olduğu ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesini zorlaştırdığı görülmektedir. Tüm bunların dışında bazı bölgelerde

öğrenim gören öğrencilerin bir işte çalışmasının eğitim öğretim faaliyetlerine katılmalarını engellediği görülmektedir.

Pandemi döneminde öğretmen kaynaklı problemlere bakıldığı taktirde öğretmenlerin bu dönemde sosyal yaşamlarında önemli değişikliklerin olmasının onları olumsuz yönde etkilediği görüşünü belirtmişlerdir. Bu dönemde öğretmenler yüz yüze eğitime kıyasla çok daha yoğun çalıştıkları ve süreçte ciddi şekilde yorulduklarını söylemişlerdir. Marek vd. (2021), yapmış oldukları çalışmada uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin yaşadığı stres ve iş yükünün yüz yüze eğitimden daha fazla olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitimde genellikle öğretmenlerin aktif, öğrencilerin sürekli dinleyici pozisyonunda bulunmasından dolayı kendilerini verimsiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde benzer sonuca ulaşan bir çalışmaya rastlanmıştır. Karakaya vd. (2021), yapmış oldukları çalışmada uzaktan eğitim süresince öğretmenlerin etkileşim yetersizliği ve motivasyon kaybına uğradıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin verimsiz hissetmelerine neden olduğunu rapor etmişlerdir.

Covid 19 pandemisi döneminde ders içeriğine ilişkin problemler ortaya çıkmıştır. Bu problemler iki ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar, fizik öğretmenlerinin anlatırken zorlandığı konular ve öğrencilerin anlamakta zorlandığı konular şeklinde belirlenmiştir. Fizik öğretmenlerinin anlatırken zorladığı konuların elektrik ve manyetizma, kuvvet, hareket, optik, enerji, dalgalar olduğu görülmüştür. Fizik öğretmenlerinin bu konularda zorlanma nedenlerine bakıldığında elektrik konusunda devre çizimlerinin uğraştırıcı olması, ders süresinin konu anlatımına yetmemesi, elektrik devrelerinin çözümlenmesinde kullandıkları harflendirme metodunu öğrencilere aktarırken güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Manyetizma konusunda sağ el kuralını aktarırken zorlandıkları, kuvvet, hareket ve enerji konularında ise bazı kavramları öğrencilere anlatırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Hareket konusunda ise konum-zaman, hız-zaman ve ivme-zaman grafiklerini anlatırken bazı güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Şentürk vd. (2022), yapmış oldukları çalışmada fizik alanı kaynaklı problemlere ilişkin birtakım sonuçlar elde etmişlerdir. Çalışmaya katılan fizik öğretmenleri uzaktan eğitim süresince problem yaşanan konuların başında manyetizmanın geldiğini söylemişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmada, elektrik, hareket, vektörler, optik gibi konularda da fizik öğretmenlerini yaşadıkları sıkıntıların uygulama/gösterim zorluğundan (mesela sağ el kuralı, şekil ve grafik çizimleri, deneysel uygulamalar vb.) olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer ve Akkaya (2021), çalışmalarında uygulamalı derslerin işlenmesinde problemlerin olduğu hatta bu derslerin yürütülmemesinden dolayı uzaktan eğitimin dezavantajlı olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim süresince öğrencilerin zorlandığı konuların elektrik ve manyetizma, madde ve özellikleri, kuvvet-hareket, açısal momentum, çizgisel momentum, tork-denge, enerji olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu konularda zorlanma nedenlerine bakıldığında öğrencilerin matematik işlemlerini yapamadığı, bazı konuların soyut kalması, kavramlar arası ilişki kurmakta güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin manyetizma konusunda sağ el kuralını anlayamadıkları belirtilmiştir. Kırtak (2021), fizik öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada sayısal/soyut/uygulamalı konuların anlaşılmasında zorluklar olduğunu tespit etmiştir.

Fizik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda okul yönetimi kaynaklı problemlere ilişkin birtakım görüşler belirtilmiştir. Bunlar, sınıf gruplarında sınıf birleştirme yapılmasının dersin işlenişine olumsuz etki sağladığı, öğretmenlere yapılacak olan ek ders ödemelerinin belirli bir dönem yapılmadığı, öğretmen ders programlarının çok düzensiz hazırlanması ve sabahcı-öğlenci şeklinde ikili öğretimin yapılmasının olumsuz etkiler yarattığı belirtilmiştir.

Uzaktan eğitim süresince fırsat eşitliği temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin genel olarak internete erişimlerinde büyük sıkıntılar olduğu, bazı bölgelerdeki öğrencilerin teknolojik cihazlara ulaşmakta sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte bazı bölgelerde kurulan EBA destek noktalarına öğrencilerin ulaşmakta sıkıntı yaşadıkları ve bu noktaların verimli kullanılmadığına ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim ile bütün öğrencilere ulaşamadığı, her öğrencinin aynı teknolojik imkâna sahip olmadığı ve

teknolojik alt yapının bazı bölgelerde yetersiz olduğu görüşü, başka bir çalışmada araştırmaya katılan öğretmenler tarafından çok kez ifade edilmiştir (Kavuk & Demirtaş, 2022). Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik durumları, imkânlar bakımından öğrenciler arasındaki farklılıklara ve fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır (Bennett, Uink & Cross, 2020; Altınpulluk, 2021). Ülkemizde yapılan araştırmalarda da uzaktan eğitimden faydalanamayan öğrenci sayısının çok olduğu, bunun da fırsat eşitsizliği olarak değerlendirildiği ve eğitimin niteliğinin bu nedenle düştüğü ifade edilmiştir (Yılmaz vd., 2020).

Uzaktan eğitim döneminde teknik sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde bağlantı sorunları, bilgisayar donanımının yetersizliği gibi sorunlardan bahsetmişlerdir. Alanyazında bu soruna ilişkin birçok çalışma benzer bir sonuç ortaya koymuştur (Başaran vd., 2020; Fidan, 2020; Erümit, 2022; Balaman & Tiryaki 2021; Saygı, 2021; Kavuk & Demirtaş, 2021; Altınpulluk, 2021; Türker & Dündar, 2020). Şentürk vd. (2022), yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde bilişim teknolojilerinde sorunlar yaşadığını ve bunların çoğunluğunun da teknik konulardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Pınar & Akgül (2020) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitimin sağlıklı işlemediğini, yeterli olmadığını, alt yapı olarak eksik olduğunu ve teknolojiye bağımlılık yaptığını belirtmişlerdir. Yılmaz (2022), sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada, pandemi süresince yaşanan teknik sorunlar içerisinde, alt yapı ve teknik sorunların olması, internet kota sorunları yaşanmasını vurgulamışlardır. Yapılan araştırmalarda, uzaktan eğitimin öğrenme sürecinin kalitesini artırma potansiyelinin güçlü olduğu belirtilmiştir. Ancak, bu potansiyelin gerçekleşebilmesi için teknik aksaklıkların giderilmesinin önemli bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır.

4.1. Öneriler

Araştırmada, uzaktan eğitimin olumsuz yanları arasında en dikkat çeken ifade alt yapı sorunları olmuştur. Bu sorunların çözümü için ilk olarak Türkiye'nin internet altyapısının güçlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilere, canlı derslere ve EBA sistemine sorunsuz erişim sağlayabilmeleri için temel şartlar oluşturulmalıdır. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilere teknolojik araç-gereçlere erişim konusunda maddi destek sağlanmalı ve öğretmenlere teknoloji kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılımını artırmak için çeşitli önlemler alınmalı ve gerektiğinde yüz yüze eğitimde olduğu gibi devam zorunluluğu getirilmelidir.

Fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla ülkemizin tamamında EBA destek merkezlerinin kurulması gerekmektedir. EBA platformunda yer alan içerikler güncellenmeli ve zenginleştirilmelidir. Ailelere uzaktan eğitim konusunda bilgilendirme yapılmalı ve ailelerin farkındalıkları artırılmalıdır. Öğrencilerin psikolojik yardıma ihtiyaç duyabilecekleri göz önünde bulundurularak rehber öğretmenler ve uzman pedagoglar sürece dâhil edilmelidir. Materyal konusunda, Fizik ders kitabının uzaktan eğitime uygun bir şekilde olmadığı dikkat çekmiştir. Bu sebeple MEB kitap yazma komisyonu ile içerik tasarım ekibi, öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrimiçi eğitim sürecinde ihtiyaçlarını karşılayacak yönde materyal hazırlama desteği sunabilir. Uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan problemlerden biri öğrencilerin derse katılımları hususunda yasal bir mevzuatın olmamasıdır. Uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde yasal olarak herhangi bir açıklığa sebebiyet vermeyecek şekilde, öğrencilerin derse katılımına dair yönetmeliklerin hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda araştırmacılara bir takım önerilerde bulunulmuştur. Benzer konuda yapılacak başka çalışmalarda, uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarı, tutum, ilgi gibi çeşitli bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkisine yönelik deneysel çalışmalar düzenlenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde belirli bir coğrafi bölgede yaşanan sorunları ve bu sorunların nedenlerini belirleyebilmek için geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Agnoletto, R., & Queiroz, V. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5(2).
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 343-361.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.
- Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: a comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education Sciences*, 10(1). <https://doi.org/10.3390/educsci10090216>
- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89.
- Altıparmak, M. (2011). "E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri", *Malatya: Akademik Bilişim '11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı*, 319-327.
- Altunsoy, K. (2022). *Derslerini çevrimiçi yürüten fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri: zorluklar ve fırsatlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Ametepe, J. D., & Khan, N. (2021). Teaching physics during COVID-19 pandemic: implementation and report of teaching strategies to support student learning. *Physics Education*, 56(6), 065030.
- Analı K. C., & Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Bakırcı, H., Doğdu, N., & Artun, H. (2021). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-658.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaman, F., & Hanbay, Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.

- Bennett, R., Uink, B., & Cross, S. (2020). Beyond the social: cumulative implications of covid-19 for first nations university students in Australia, *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100083>
- Benzer, S., & Akkaya, M. M. (2021). Pandemi sürecinde fen bilimleri alanında uzaktan eğitim. *SBedergi*, 5(8), 19-46. <http://dx.doi.org/10.29228/sbe.49094>
- Beşaltı, M. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokları* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Pearson.
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). COVID-19 Practice in primary schools in Ireland report. National University of Ireland Maynooth, Ireland. <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.pdf>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 11-53
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C., & Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 144-147.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 273-292.
- Ersoy, M., & Kavaklıoğlu, O. (2020). Attitudes of Turkish secondary school teachers towards technology. *Research in Pedagogy*, 10(2), 324-337.
- Erümit, S. F. (2020). The distance education process in K–12 schools during the pandemic period: evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education*. 30(1), 75-94. <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856178>
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1970). *Anguish: Case study of a dying patient*. San Francisco: Sociology Press.

- Görgülü Arı, A., & Hayır, Kanat, M. (2020). Covid-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Hebebe, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- İmamoğlu, H. V., & Siyimer-İmamoğlu, F. (2020). Coronavirüs salgını ve uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmen görüşleri: şehit bülent yalçın spor lisesi ve şehit ertan yılmaz güzel sanatlar lisesi (sinop) örneği, *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(4), 742-761.
- İnce, Z., Şahin, V., & Yentür, M. M. (2021). Coğrafya öğretmenlerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim yöntemiyle coğrafya öğretimi hakkındaki görüşleri: İstanbul örneği, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(8): 707-729.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. <https://doi.org/10.47793/hp.844113>
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Teachers' views towards the effects of COVID-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30. <https://doi.org/10.17275/per.21.27.8.2>
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu, *Marmara İletişim Dergisi*, 1(21), 73-94. <https://doi.org/17829/midr.20142110299>
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *Covid-19 Özel Sayısı*(2), 283-289.
- Kırtak, N. V. (2020). Fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime dair görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(2), 78-90.
- Madhurima, V., Ramaswamy, R., Chari, D., Nanal, V., & Saha-Dasgupta, T. (2022). Response to the covid-19 pandemic: physics teaching in India. *7th IUPAP International conference on women in Physics*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2211.13482>
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 Pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 89-109.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the Gateway for Digital Learning in Mathematics Education?. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>

- O'Brien, D. J. (2021). A guide for incorporating e-teaching of physics in a post-COVID world. *American journal of physics*, 89(4), 403-412.
- Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teacher's perceptions and teaching experiences on education through synchronous video conferencing during covid-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8-44.
- Özdemir, E. B. (2021). Views of science teachers about online STEM practices during the COVID-19 period. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 854-869.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Pınar, M. A., & Dönel, Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Schleicher, A., & F. Reimers (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic is Changing Education*, OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 65-93.
- Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190.
- Şahinoğlu, A., & Sağlam Arslan, A. (2021). Covid-19 sürecinde fen grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin belirlenmesi: *Özel okul örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1898-1923. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.926826>
- Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. XII. *Akademik Bilişim Konferansı (383-389)*. Muğla Üniversitesi.
- Şentürk, M. L. , Turgut, H., & Boyacı, S. (2022). Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,1(64), 466-497.
- Tosun, N. (2021). Distance education practices at universities in Turkey: a case study during covid-19 pandemic: *Distance education practices. International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 313-333.
- Türker, A., & DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim*. 49(1), 323-342.
- Türkmen, H., & Öntürk, S. (2021). Investigation of science teachers' integrating educational technologies into the covid-19 pandemic process. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 265-274.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.

- World Health Organization, (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation report, 72.
- Yakut, S., & İçbay Ali, S. (2021). okul yöneticilerinin salgın sürecindeki yönetim deneyimleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 128-156.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(1), 7-15.
- Yılmaz, E. (2022), *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Covid-19 Salgın Süreci Ve Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- Yurtsever, E., & Ergüt, Ö. (2021). Covid-19 araştırmalarında Türkiye kaynaklı yayınların sosyal ağ analizi ile incelenmesi. *Journal Of Awareness*, 6(4), 213-221.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The COVID-19 pandemic has profoundly affected the world of education, affecting students, teachers, and educational institutions in various ways. Governments around the world have made decisions to replace face-to-face education with distance education (Reimers and Schleicher, 2020). The rapid spread of the virus has forced many countries to close their schools, colleges and universities, leading to widespread closures and significant changes in the way education is delivered. The benefits of distance education, which is quickly transitioned to, include sustainability of education, lifelong learning, reducing education costs, enabling teachers and students to meet in the same place even though they are in different places and teachers' self-esteem (Alqahtani and Rajkhan, 2020; Hebebcı, Bertiz and Alan, 2020). Its positive aspects, such as providing opportunities for their development in the technological pedagogical field (Burke and Dempsey, 2020), are listed. While expressing the difficulties encountered as well as the benefits of distance education, primarily emphasis is placed on the deficiencies in software, hardware and technical support, as well as the lack of pedagogy, attitude and belief levels (Mailizar et al., 2020).

Conceptual Framework

One of the areas most affected during the Covid-19 pandemic is education. Since the second half of 2020, there has been a significant increase in the number of studies conducted in the field of education. When we look at these studies, it has seen that the problems experienced by teachers, the problems of students, opinions of teachers, students and parents, the efficiency of distance education, how education and training activities are carried out during the pandemic are discussed (Arı & Kanat, 2020; Akgül & Oran, 2020; Bakioğlu & Çevik, 2020; Başaran vd., Çakın vd., 2020; 2020; Erümit, 2020; Fidan 2020; Hebecı vd., 2020; Orhan & Beyhan, 2020; Süğümlü, 2021; Altınpulluk, 2021; Avcı & Akdeniz, 2021; Balaman & Tiryaki, 2021; Benzer & Akkaya 2021; Canpolat & Yıldırım, 2021; İnce vd., 2021; Karaca vd., 2021; Kavuk & Demirtaş, 2021; Özdemir, 2021; Şahinoğlu & Arslan 2021; Tosun, 2021; Türkmen & Öntürk 2021). In the field of education, one of the most affected education stakeholders is teachers (Bakırcı, Doğan and Artun, 2021). It is possible to say that especially science field teachers (Physics, Chemistry, Biology) were significantly affected by this process. Especially in the

literature, it has seen that there are a limited number of studies on physics education and physics teachers during the pandemic period (Kırtak 2020; Ametepe and Khan, 2021; O'Brien, 2021; Madhurima et al., 2021; Şentürk, Turgut and Boyacı, 2022). Besides, it can be said that this study is important considering that determining the experiences of Physics teachers during the pandemic process will guide other branch teachers and shed light on future studies. It is thought that the main purpose of this research, which is to reveal the experiences of physics teachers working in high schools regarding distance education and to obtain the opinions of physics teachers about distance education, will fill this gap in the literature.

Methodology

This study is a qualitative study that aims to determine the experiences of physics teachers during distance education due to the covid-19 pandemic. Maximum diversity sampling and theoretical sampling methods, which are purposeful sampling methods, were used in the study. In order to ensure the validity and reliability of the semi-structured interview form developed by the researcher during the data collection process, it was first presented to three field experts for expert opinion, and then a pilot application was carried out with two physics teachers. In line with the pilot application results and the opinions of field experts, the interview form was finalized and made ready for application. Since the process we are in requires social isolation, the participants were interviewed via the Zoom platform and 14 open-ended questions in the interview form were asked to the participants in this way. The answers to the questions were recorded via computer. A lesson recording was requested from the interviewed teachers. The consistency of the teacher's answers to the interview form was evaluated by watching the lesson recordings. It was used as a method to increase the validity of this study.

Findings

During distance education, problems arising from students, teachers, school administration and materials have been identified. In addition to these problems, some difficulties in ensuring equality of opportunity and technical problems in general were also mentioned. A number of problems have emerged in terms of physics course content. These problems are grouped under two main headings. These were determined as topics that physics teachers have difficulty explaining and topics that students have difficulty understanding. It has been observed that the subjects that physics teachers find difficult to explain are electricity and magnetism, force and motion, optics, energy and waves. When the topics that the students had difficulty understanding were examined, it was determined that they were electricity and magnetism, matter and its properties, force-motion, angular momentum, linear momentum, torque-balance, energy.

Conclusion and Recommendations

When looking at student-related problems, they pointed out that students' cameras were turned off during the lesson, they did not respond to teachers, and there were deficiencies in terms of participation and attendance in the lesson. Considering the teacher-related problems during the pandemic period, they stated that the significant changes in teachers' social lives during this period affected them negatively. They said that during this period, teachers worked much more intensively compared to face-to-face education and were seriously tired in the process. As a result of the interviews with physics teachers, some opinions were expressed regarding the problems caused by the school administration. It has been stated that combining classes in class groups has a negative impact on the teaching of the lesson, additional lesson payments to teachers are not made for a certain period of time, very irregular preparation of teachers' lesson plans and dual teaching in the form of morning and afternoon classes have negative effects. When teachers' opinions regarding the theme of equal opportunity during distance education were examined, it was stated that students generally had great difficulties in

accessing the internet, and that students in some regions had difficulties in accessing technological devices.

In the research, the most striking statement regarding the negative aspects of distance education was infrastructure problems. In order to solve this situation, Turkey's internet infrastructure must first be improved, and minimum conditions must be provided for students in disadvantaged regions to access live lessons and the EBA system.

As a result of the findings obtained in the study, some suggestions were made to researchers. Other studies on similar issues can be renewed in individual organizations regarding the effects of distance education on various medical and affective characteristics such as academic achievement, attitude and interest. Comprehensive investigations can be conducted to determine the problems experienced in a particular region during the distance education process and their causes.

Sınıf Öğretmenleri Web 2.0 Araçları Kullanımında Ne Kadar Yetkin? Fen Bilimleri Dersi Örneği

How Competent are the Classroom Teachers in Using Web 2.0 Tools? Sample of Science Course

Melis İrem Can¹, Ümit İzgi Onbaşılı², Feride Ercan Yalman³

¹Sorumlu Yazar, Atatürk İlkokulu, Öğretmen, melisiremcant1999@gmail.com, (https://orcid.org/0009-0006-4473-8148)

²Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, umitizgi@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-7655-3037)

³Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, feride.edu@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0003-1037-1473)

Geliş Tarihi: 17.11.2023

Kabul Tarihi: 30.01.2024

ÖZ

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde Web 2.0 araçları kullanımında ne kadar yetkin olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desene göre yürütülmüştür. Çalışmanın nicel boyutunda Mersin ilinde görev yapan 113 sınıf öğretmenine “Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda sekiz katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sekiz sınıf öğretmenin yaptığı sınıf içi uygulamalar (katılımcı ürünleri) doküman inceleme kapsamında incelenmiştir. Nicel veriler bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile nitel veriler de içerik analizi ile analiz edilmiştir. “Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği”nden elde edilen sonuçlar bazı değişkenler (cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, internet kullanım sıklığı, hizmetiçi eğitim vb.) açısından incelenmiştir. Katılımcıların genel olarak Web 2.0 kullanımlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü gibi değişkenlerin Web 2.0 araçlarına yetkin olmada anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte eTwinning projesinde yer alma, internet kullanım sıklığı, lisansüstü eğitim ve hizmetiçi eğitim alma gibi faktörlerin Web 2.0 araçlarını kullanmada olumlu etkilerinin olduğu ve anlamlı düzeyde farklılıklar oluşturduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutundaki görüşmeler sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğu fen bilimleri dersinin Web 2.0 araçlarını kullanmada en uygun derslerden birisi olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar tarafından Web 2.0 araçlarının aktif öğrenme ve motivasyon sağlama açısından olumlu özellikleri ifade edilmiştir. Buna karşın altyapı yetersizliği, zaman sınırlılığı ve öğretmenlerin düşük teknoloji okuryazarlığı gibi noktalar da olumsuz özellikler olarak dile getirilmiştir. Katılımcı ürünleri incelendiğinde Web 2.0 araçlarından Kahoot ve LearningApps gibi değerlendirme uygulamalarının daha çok tercih edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, yetkinlik, sınıf öğretmeni, fen bilimleri dersi.

ABSTRACT

This study was conducted so as to find how competent classroom teachers were in using Web 2.0 tools in teaching science. This study was conducted in convergent parallel design- one of the mixed research

model. 113 classroom teachers teaching in schools located in Mersin were given the scale of competence in using Web 2.0 tools on the quantitative dimension of the study. Semi-structured interviews were held with 8 classroom teachers on the qualitative dimension of the study. Besides, the in-class applications of the eight participants (participants' products) were also put to document analysis. Quantitative data were analyzed by t-test for independent groups and one-way analysis of variance (ANOVA), and qualitative data were analyzed by content analysis. The results obtained in the scale were analysed in terms of a number of variables (such as gender, educational status, professional experience, types of school, frequency in using the internet, in-service training, etc.). This current study found that the participants' rate of using Web 2.0 tools was middle. It was concluded that variables such as gender, professional experience and types of school did not cause significant differences in competence in Web 2.0 tools. However, such factors as participation in e-Twinning project frequency in using the internet, receiving post-graduate education and in-service training were found to have positive effects on and to cause significant differences in using the tools. Majority of the participants stated in the interviews held for the qualitative part of the study that the science course was one of the most suitable courses in using Web 2.0 tools. The participants mentioned the positive characteristics of Web 2.0 tools in ensuring active learning and motivation. On the other hand, the qualitative data also indicated such negative points as inadequate infrastructure, time limitation and teachers' low literacy in technology. An examination of participants' products demonstrated that such applications as Kahoot and Learning Apps- Web 2.0 tools- were chosen for use more frequently.

Keywords: Web 2.0 tools, competence, classroom teacher, science course.

GİRİŞ

Eğitimde teknoloji yansımalarının görülmeye başlanması, öğretmenlerin ders materyali olarak bilinenin dışına çıkmasını sağlamış, teknoloji kullanımını gerektiren materyallere yönelmelerini sağlamıştır. Teknolojiyle doğrudan bağlantılı olan ve yetkin bir teknoloji kullanımı gerektiren uygulamalardan biri de Web 2.0 araçlarıdır. Web 2.0 araçları, iletişimi daha kolay hâle getirmeyi sağlayan, bireyler arasındaki iş birliği ve bilgi paylaşımını güvence altına almak amacıyla tasarlanmış olan ikinci nesil web hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (Faboya & Adamu, 2017). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimler ve gelişmelerle eş zamanlı olarak ortaya çıkan Web 2.0 araçları, kullanıcılara interaktif öğrenme olanakları sunarak, zamana ve mekâna bağlı olmadan öğrenme ortamları ve içerikleri tasarlamayı sağlamaktadır (Çelik, 2021). Bu özelliği, bireylerin istediği zaman Web 2.0 araçlarına erişebileceği ve içerik tasarlama sayesinde yaratıcılıklarını geliştirebileceğini ifade edebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde özellikle Covid-19 sürecinde Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim sürecine sağladığı yararlar ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Azid vd., 2022; Başal ve Eryılmaz, 2020; Martinez vd., 2020). Öğrencilerin yaratıcı ve üst düzey düşünme becerilerine (Gündüzalp, 2021); okuma-heceleme çalışmalarına (Başaran & Kılınçarslan, 2021) olumlu etkisi olduğu ve başarıyı arttırdığı (Türegün Çoban & Adıgüzel, 2022) yapılan araştırmalarda görülmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecinde EBA ve Web 2.0 araçlarından yararlandıkları bulgusuna ulaşılmaktadır (Tatlı vd., 2021).

Web 2.0'ın uygulamaları ve hizmetlerinin amacı, kullanıcıların teknik sorunlarla karşılaşmadan içerik üretmelerini ve paylaşımlarını ve aynı zamanda internetin işbirliği ve etkileşim özelliklerinden faydalanmalarını sağlamaktadır (Horzum, 2010). Web 2.0 uygulamalarında bulunan bağlantıların kullanılması sayesinde öğrenciler, akıl yürütme ve analiz etme gibi önemli ve üst düzey becerilerini geliştirerek daha derin bilgilere ulaşma fırsatını elde edebilmektedir. Proje gibi etkinliklerde işbirliği içinde çalışmaları sayesinde dünyadaki birçok insan ile bilgilerini paylaşabilmekte ve diğer kullanıcıların birçok yayınına ulaşabilmektedirler (Şengür & Anagün, 2021). UNESCO (2018), Partnership-21 ve International Society for Technology in Education (ISTE, 2015) gibi uluslararası raporlar incelendiğinde 21. yüzyılda öğretmenlerde bulunması beklenen temel becerilerde; yaratıcılık, işbirliği, iletişim, bilgi iletişim

teknolojileri okuryazarlığı, sosyal ve kültürel beceriler, problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerilerin ön planda olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde Web 2.0 araçlarının, özellikle doğumundan itibaren teknolojiye aşina olan çocukların derslerde dikkatini çekme, motivasyonunu sağlama, katılımı artırma gibi faydalar sağladığı düşünülmektedir (Çelik, 2020; Özmen vd., 2012). Web 2.0 araçlarıyla zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrenme ortamları tasarlanabilmesi, özellikle son yıllarda gündemde olup eğitime de etkisini gösteren pandemi sürecinde öğretmenlerin işini kolaylaştırabilmektedir. Dinler ve Dündar (2021) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yaşadığı sorunları; sanal dersin zorluğu, iletişim aksaklığı, hazırlıksız yakalanma, takip zorluğu, öğrenci motivasyonu olarak belirtmişlerdir. Web 2.0 aracı kullanımı bu sorunların çözümünde önemli bir rol oynamaktadır. Alfa çağı çocuklarının derse motivasyonunu sağlamada, iletişim kurmada büyük rol oynadığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda Web 2.0 araçlarının öğrencilere 21. yy. becerilerini kazandırmada etkisi büyük olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada öncelikle sınıf öğretmenlerin fen bilimleri dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımında ne kadar yetkin olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Yetkinlik; UNESCO'ya göre (2018) “Mesleki bir standartta başarılı bir şekilde bir şeyler yapmak için gerekli olan beceri, bilgi ve kavrama” anlamına gelmektedir. OECD'e (2018) göre; bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aynı çatı altında toplanmasıyla yetkinlikler oluşmaktadır. Buna göre yetkinlik; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları içinde barındıran bir kavram olarak tanımlanabilir. Bir alanda yetkin olabilmek için o alana ait bilgileri öğrenmek, sonrasında bu bilgileri uygulamaya geçirmek önemlidir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin (2015) belirlediği anahtar yetkinlikler içerisinde yer alan teknolojiye yetkinlik ve dijital yetkinlikler pandemi döneminde daha çok ön plana çıkmıştır. Bu yetkinliklerde, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma, internet aracılığıyla iletişim kurmadan bahsedilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını özellikle fen öğretiminde kullanım yetkinlikleri ve pandemi döneminde kullanımları dikkate alınarak yapılmıştır. Ayrıca Web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri, kullanımındaki avantajları ve dezavantajları, pandemi etkisiyle değişen öğrenme ortamlarında Web 2.0 araçlarının etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Web 2.0 araçları kullanımının dersleri tekdüzelikten kurtardığı ve bir materyal olarak kabul edildiği için öğrencilerin dikkatini çektiği bilinmektedir (Çelik, 2021). Özellikle pandemi sürecinde öğrencilerin derse olan motivasyonunu yükseltmenin, dikkat sürelerini uzatmanın daha zor bir hâl aldığı söylenebilir. Bu nedenle özellikle yaş bakımından daha küçük ve buna bağlı olarak dikkat seviyeleri daha düşük öğrencilerin bulunduğu ilkökul kademesindeki öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle çalışmak tercih edilmiştir. Özellikle fen bilimleri dersine yönelik bir çalışma olmasının nedeni ise Web 2.0 araçlarının; çeşitli deney tasarlama ve yapma, sanal gerçeklik uygulamalarıyla soyut konuları somutlaştırma gibi durumlarda fen bilimleri konularına uyarlanmasının oldukça uygun olabileceği düşünülmektedir. İlkokulda özellikle fen bilimlerinde yer alan soyut konuların öğrenciler tarafından zor anlaşılacağı düşünüldüğünden öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını ne kadar yetkin kullanabildikleri belirlenmek istenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ilkökul öğretmenlerine “Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği” uygulanmış ve eş zamanlı olarak öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik aldığı eğitim, mesleki ve öğrenci açısından katkıları, sınırlılıkları ve pandemi döneminde kullanımı hakkında sorular sorulmuş ve bilgiler toplanmıştır.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersi bağlamında Web 2.0 araçlarını kullanımında ne kadar yetkin olduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerini incelemek amacıyla araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri hangi düzeydedir?

- Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri; *cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, bilgisayar kullanım düzeyi, öğretim amaçlı internet kullanım sıklığı* vb. değişkenler bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde Web 2.0 araçlarını kullanımına ilişkin görüşleri nedir?

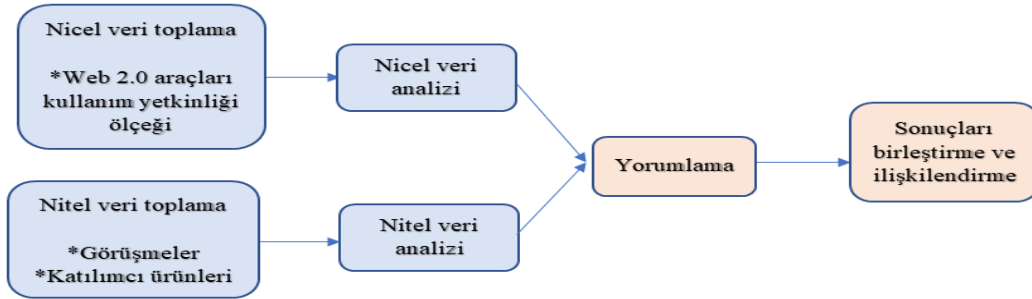
YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanımındaki yetkinliğinin incelendiği bu araştırma, karma araştırma yaklaşımlarından yakınsayan paralel desene göre tasarlanmıştır. Mevcut çalışmanın nicel boyutunda tarama çalışması, nitel boyutunda ise durum çalışması yapıldığı ifade edilebilir. Creswell ve Plano Clark'a (2018) göre paralel desen; nicel yöntemler ile geniş örneklemeler üzerinde genellemeler yapabilirken nitel yöntemler ile de ayrıntıları ve derinliği yakalayabilmektedir. Bir diğer ifade ile paralel desen araştırmalarında nicel ve nitel boyutun güçlü yönleri bütüncül bir şekilde birbirini tamamlayarak verilebilmektedir (Teddle & Tashakkori, 2015). Morse ve Niehaus (2009) yakınsayan paralel deseninin sürecini $NİC+NİT=Elde\ edilen\ sonuçları\ birleştirme\ şeklinde\ sembolleştirmektedir.$ Hem yakınsayan paralel deseni hem de araştırma sürecini daha açık bir şekilde gösterebilmesi için Şekil 1 aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1

Yakınsayan Paralel Desene Göre Yürütülen Araştırma Süreci



Şekil 1’de görüldüğü gibi yakınsayan paralel desende nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanıp analiz edilse bile verilerin eş zamanlı toplanması ve sonuçta harmanlanması söz konusudur. Ayrıca bu süreçte nicel ve nitel verilere eşit derecede öncelik verilmesi, verilerin birbirini onaylaması veya varsa farklılıkları ortaya çıkarması öngörülmektedir. Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 kullanımındaki yetkinlikleri hem sayısal veriler üzerinden incelenmekte hem de öğretmenlerin görüşleri ve dokümanları üzerinden ayrıntılı bir şekilde irdelenmektedir. Bir diğer söylem ile mevcut araştırmada iki veri formunun birleştirilmesi ile veri çeşitliliğinden bahsetmek mümkündür. Araştırma verilerinin eş zamanlı toplandığı, analiz edildiği ve eşit baskınlıkta olduğu ifade edilebilir. Yukarıda bahsedilen kriterler göz önünde bulundurulduğunda mevcut çalışmanın yakınsayan paralel desenin doğasına uygun şekilde yapıldığı düşünülmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunu gerçekleştirebilmek için Mersin ilinde görev yapan 113 sınıf öğretmeni araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Nicel boyutta katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında olabildiğince fazla katılımcıya ulaşabilmek için Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınarak katılımcılara Web 2.0 Yetkinlik Ölçeği'nin ulaştırılması amaçlanmıştır. Elektronik form (Googleform) şekline getirilen ölçeği yanıtlayan 113 katılımcının farklı özelliklere (mesleki yıl, görev yaptığı okul, lisansüstü eğitim durumu vb.) sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın nicel boyutuna dâhil olan katılımcıların geniş bir yelpazeden gelerek araştırmaya dâhil olduğu ifade edilebilir. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların demografik dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler Kişi sayısı	Kategoriler Kişi sayısı	Kategoriler Kişi sayısı
Cinsiyet	77 kadın	36 erkek	
Mesleki Kıdem	7 kişi (1-10 yıl)	45 kişi (11-20 yıl)	61 kişi (20 yıl üzeri)
Eğitim Durumu	92 kişi (lisans)	20 kişi (yüksek lisans)	1 kişi (doktora)
eTwinning'e Katılım durumu	60 kişi (katıldı)	53 kişi (katılmadı)	
Bilgisayar kullanım düzeyi	3 kişi (başlangıç)	93 kişi (orta)	17 kişi (ileri)

Tablo 1'de 77 kadın ve 36 erkek olmak üzere 113 öğretmenin araştırmaya dâhil edildiği görülmektedir. Söz konusu öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde ise; 7 öğretmenin 10 yıl ve altı kıdem yılı olduğu, 45 öğretmenin 10 yılın üstünde görev yaptığı ve 61 öğretmenin ise 20 ve üstü kıdem yılı olduğu görülmektedir. 113 katılımcının 21'i lisansüstü eğitim almışken 92 öğretmen lisans düzeyinde eğitim almıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının (60 kişi) eTwinning projelerinde yer aldığı görülürken, 53 öğretmenin bu tür projelerde yer almadığı söylenebilir. Bilgisayar kullanım düzeyleri açısından katılımcı grubu incelendiğinde 3 öğretmenin başlangıç düzeyinde 93 öğretmenin orta düzeyde ve 17 öğretmenin ise ileri düzeyde bilgisayar kullanabildiği bilgisine ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunu gerçekleştirebilmek için sekiz sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel boyutun katılımcılarını belirleme kısmında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre çalışma grubu oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre maksimum çeşitlilik örneklemesinde çeşitlilikten kaynaklanan olumsuz ve olumlu örneklerin tamamı görebilmek mümkündür. Bu noktadan hareketle çalışma grubunda yer alan her türlü katılımcı örneğinden (ölçekten düşük, orta ve yüksek puan alma) kesitler olarak araştırmanın nitel boyutunun katılımcıları tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Web. 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği (WAKYÖ)

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan “Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği” 39 maddelik beşli likert tipinde hazırlanmış olup Çelik (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 1=Hiçbir zaman, 2= Nadiren, 3=Ara sıra, 4= Sıklıkla, 5=Her zaman anlamını taşımaktadır. Ölçekten alınabilecek en az puan 39 iken, en çok puan 185’tir. Tek boyutlu olan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı Çelik (2021) tarafından .98 düzeyinde belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayısı ise .99 düzeyindedir.

2.3.2. Nitel Veriler İçin Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırmada öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcı ürünleri (dokümanlar) kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış sorular sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu tanımda da vurgulandığı gibi sorular önceden hazırlanmış olup görüşmenin durumuna göre esneklik göstermektedir. Soruların hazırlık aşamasında nitel araştırma deneyimine sahip iki alan uzmanı tarafından sorular incelenmiş ve ardından bir kişi ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası gerekli düzenlemeler (soruların daha açık yazılması, dilbilgisi kuralları vb.) yapılmış ve görüşme formunun nihai hali oluşturulmuştur. Pilot uygulama sonucunda soruların işlevsel olduğu ve araştırmanın amacına hizmet ettiği kanısına varılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 25 dakika sürmüş ve katılımcılar tarafından tüm sorular yanıtlanmıştır. Görüşmede kullanılan sorular Ek-1’de sunulmuştur.

Katılımcı Ürünleri (Dokümanlar)

Bu araştırmanın nitel boyutunda asıl veri toplama aracı olarak görüşmelerin yer alması uygun görülmüştür. Ancak hem veri çeşitliğini sağlayabilmek adına hem de geçerlik ve güvenirliği arttırabilmek adına öğretmenler tarafından oluşturulan/kullanılan Web 2.0 araçlarının da katılımcı ürünleri (ders planları, etkinlikler, örnekler vb.) adı altında incelenmesine araştırmacılar tarafından karar verilmiştir. Bu bağlamda katılımcı ürünleri araştırmacılar tarafından incelenerek uygun somut örnekler bulgularda sunulmuştur. Söz konusu örnekler ve dokümanlar araştırma sonunda verilerin ilişkilendirilmesi ve yorumlanmasında kolaylık sağlayarak dolaylı şekilde araştırmaya katkıda bulunmuştur. Söz konusu katkılardan dolayı katılımcı ürünlerinin araştırmanın nitel boyutunda ikincil veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel boyutunda Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinlikleri Ölçeği’nden (WAKYÖ) elde edilen veriler parametrik test varsayımlarını (verilerin normal dağılımı ve varyansların homojenliği) sağlayabilme açısından test edilmiştir. Gruplardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği “çarpıklık, basıklık katsayıları” ve “Kolmogorov-Smirnov testi” ile varyansların homojenliği ise “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi ve Levene testi sonucunda p değerleri 0,05’den büyük ve çarpıklık-basıklık katsayıları istenilen aralıkta olduğu için (-1, +1 sınırları içinde) verilerin dağılımının normal ve varyanslarının homojen olduğu söylenebilir. Yapılan analizlerden sonra verilerin parametrik test koşullarını karşıladığı görüldüğü için parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin WAKYÖ'den aldıkları puanların ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla sözü edilen ölçekten elde edilen puanlara dayalı olarak aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük değerler hesaplanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların WAKYÖ'den elde ettikleri puanların cinsiyete, eTwinning'e katılma durumu, öğrenim durumuna ve bilgisayar kullanım düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine bağımsız gruplar için t testiyle bakılmıştır. Mesleki kıdem, okulun teknoloji durumu, haftalık internet kullanım sıklığı, Web 2.0 araçlarıyla ilgili alınan eğitime göre farklılık gösterip göstermediğine ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır.

Bununla birlikte araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmada etki büyüklükleri (eta-kare- (η^2) ve cohen d) değerleri hesaplanmıştır. Bu doğrultuda 0,01, 0,06 ve 0,14 düzeyindeki eta-kare değerleri aynı sırayla küçük, orta ve büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanırken; 0,2, 0,5 ve 0,8 düzeyindeki cohen d değerleri de aynı sırayla küçük, orta ve büyük etki olarak yorumlanmıştır. Verilerin analizi SPSS 23 istatistik programında yapılmıştır. Verilerin analizinde, I. Tip hatayı kontrol etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmesi (correction) yapılmıştır. Bonferroni düzeltilmesi anlamlılık düzeyi / grup sayısı formülü ile belirlenmektedir (Vialatte & Cichocki, 2008). Bu araştırmada anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltilmesi ile grup sayısı 2 olduğunda $0.05/2=0.025$, grup sayısı 3 olduğunda 0.016; grup sayısı 4 olduğunda 0.012 ve grup sayısı 5 olduğunda ise 0.01 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla gruplar arasındaki farkın test edilmesi için kullanılan anlamlılık düzeyi grup sayısına bağlı olarak yukarıdaki şekilde belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve dokümanların (katılımcı ürünleri) analizine yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde Miles ve Huberman'ın (1994) izlediği verileri indirgeme, verileri sergileme, sonuç çıkarma ve doğrulama basamakları takip edilmiştir. İçerik analizine göre analiz edilen görüşme verilerinde öncelikle kayıt altına alınan görüşmeler transkript edilerek önemli noktalar belirlenmiştir. Ham verilerden yola çıkarak önceden belirgin olmayan kod ve temaların ortaya çıkarılması sağlanmıştır (Veri indirgeme). Ulaşılan kod ve temaların bir bütün olarak görülebilmesi için matrisler oluşturulmuştur. Matrislerden yola çıkarak verilerin daha anlaşılır bir şekilde sunulabilmesi için kavram ağları (görseller) aracılığı ile bulgular görselleştirilmiştir (Verileri sergileme). Bulgular arasındaki ilişkiler ortaya konarak sonuca ulaşılmıştır (Sonuç çıkarma). Analiz sürecinde elde edilen verilerin doğru bir şekilde analiz edilip edilmediğini teyit etmek amacıyla gerek araştırmacılar arasında gerekse araştırmacılar ile katılımcılar arasında sürecin sağlanması yapılmıştır (Doğrulama). Görüşmelerde ispat niteliğinde öğretmenlerden Web 2.0 araçlarıyla ilgili yaptıkları etkinlik, ders planı veya somut örnekler istenmiştir. Öğretmenlerden istenilen dokümanlar da incelenerek analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Dokümanların analizinde de içerik analizine göre veri setleri incelenmiştir. Ancak elde edilen dokümanların çeşitliliği sebebiyle ortak kriterler doğrultusunda analiz edilmesi mümkün olamamıştır. Katılımcı ürünleri araştırmacılar tarafından incelenerek kategorilere ayrılmış ve her kategorinin birkaç somut örneğinin okuyucu ile paylaşılması gerektiği düşünülmüştür. Bu şekilde dokümanların görüşme bulgularını güçlendirilebileceği kanısına varılmıştır.

2.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada geçerlik, güvenilirlik, inandırıcılık, aktarılabilirlik gibi anahtar kavramlar göz önünde bulundurulmuştur. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda “inandırıcılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik (onaylanabilirlik)” kavramlarının her birinin ayrı ayrı önem arz ettiğini belirtmektedir. Aşağıda bu kavramların her birisi için yapılan uygulamalar ayrıntılı şekilde anlatılmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda ölçeğin Cronbach Alfa değeri mevcut çalışma grubu için tekrar hesaplanmış ve .99 düzeyinde bulunmuştur. Kalaycı (2009) tarafından Cronbach Alfa katsayısı 0.80'in üzerinde tespit edilen ölçme araçlarının yüksek derecede güvenilir olduğu

belirtilmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın nicel boyutunda yüksek güvenilirliğe sahip bir veri toplama aracının kullanıldığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek adına öncelikle hem veri toplama araçlarından biri olan görüşme sorularının oluşturulma sürecinde hem de verilerin analizi sürecinde üç araştırmacı da görev almıştır. Öncelikle araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamak ve veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilmek için verilere hiçbir yorum katılmadan kayıtlar transkript edilmiştir. Transkriptler üzerinden kodlar ve temalar oluşturulurken araştırmacılar ilk aşamada bireysel olarak çalışmış daha sonrasında oluşturulan kod ve temaları karşılaştırabilmek için bir araya gelmişlerdir. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen uyum yüzdesine göre görüş birliği ve görüş ayrılığı olan noktalar belirlenerek sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından %70 ve üzeri uyumun kabul edilebilir olduğu dile getirilmektedir. Mevcut araştırmada uyum yüzdesinin %90 düzeyinde olmasının güvenilirliğe bir kanıt oluşturduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmacıların olası yanlış anlamalarına sebebiyet vermemek adına görüşmeler esnasında ve sonrasında gereken noktalarda katılımcı teyidi alınmıştır. Bu inceleme sonucunda öneriler dikkate alınarak kodlar tekrar oluşturulmuştur. Bu aşamada tekrar tekrar ham verilere dönmüştür. Bu sürecin de araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ölçek + Görüşme + Doküman= Veri çeşitlemesi eşliğinde ilerleyen araştırmada verilerin benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak süreci güvenilir bir şekilde bütünüyle gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada inandırıcılığı ve aktarılabirliği sağlayabilmek için de hem uygulama aşaması hem de raporlaştırma aşamasının olabildiğince açık şekilde betimlenmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırmanın hem geçerlik ve güvenilirliğe kanıt olması açısından hem de inandırıcılığı ve aktarılabirliği sağlaması açısından katılımcıların görüşmelerde verdiği cevapların bazı bölümleri alıntılar halinde bulgular kısmında sunulmuştur. Bununla birlikte katılımcı ürünlerinden kesitler de bulgularda sunulmuştur. Araştırmada birden fazla veri toplama aracının yer almasının veri çeşitliliğini sağlamaya katkı sağladığı ve geçerlik, güvenilirlik açısından da önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir.

2.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacılar hem nicel hem de nitel boyuta dâhil olan katılımcıların bazılarını önceden tanımaktadır. Gerek ölçeğin uygulanmasında gerekse görüşmelerin gerçekleştirilmesinde dijital ortamlardan yararlanılmıştır. Ölçek Google form şeklinde uygulanmış ve görüşmeler de çevrimiçi bir şekilde Google Meet, Zoom vb. dijital platformlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından görüşmelerde ılımlı bir atmosfer oluşturulmaya çalışılmış ve Web 2.0 uygulamalarını (etkinlik örnekleri, katılımcı ürünleri) paylaşmak isteyen katılımcılardan ürünleri talep edilmiştir.

2.7. Araştırma Etiği

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan WAKVÖ için gerekli izinler alınmıştır. Ardından çalışma grubuna araştırmacıların niyetinden ve çalışmanın kapsamından bahsedilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların onayı alındıktan sonra görüşmelere başlanmıştır. Bir diğer ifade ile araştırma sürecinde de gönüllük ilkesine göre katılımcılar dâhil edilmiştir. Araştırmada bireysel mahremiyete dikkat edilmiş ve araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Katılımcılar için Ö₁, Ö₂ gibi kodlar kullanılmıştır. Raporlaştırma aşamasında ise verilere sadık kalınmış olup verilerin sınırları içinde hareket edilmiştir.

BULGULAR

3.1. Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda WAKYÖ aracılığı ile edilen sonuçlar tablolar ile sunulmuştur. Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinlikleri Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

WEB 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri	N	En düşük (Min)	En yüksek (Max)	\bar{X}	Ss
Toplam	113	39	195	120.24	53.60

Tablo 2 incelendiğinde Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 195 iken, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçeğin toplamında aldıkları puan ortalamasının ise 120.24 olduğu görülmektedir. Toplam puanın (120.24), madde sayısına (39) bölünmesiyle (120.24/39=3.08) elde edilen değer (3.08) ölçeğin “Ara Sıra (3)” kısmına denk gelmektedir. Buna göre katılımcıların Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri 3 olarak puanlanan “ara sıra” kısmına denk geldiğinden sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanımında *orta düzeyde* yetkin oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “bağımsız gruplar için t testi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar için T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	77	121.83	55.09	0.46	0.65
Erkek	36	116.83	50.87		

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(111)}=0.46$ $p>0.05$). Bununla birlikte puanlar arasındaki farklılık anlamlı olmamakla birlikte ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin ($\bar{X}=121.83$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=116.83$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin Etwinning’e katılma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “bağımsız gruplar için t testi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin e-Twinning'e Katılma Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

e-Twinning'e katılma durumu	N	\bar{X}	Ss	t	p
Katıldım	60	147.53	43.52	6.83	0.00*
Katılmadım	53	89.34	46.98		

*p<0.025

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin eTwinning'e katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(111)=6.83$, $p<0.025$). Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri eTwinning'e katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. eTwinning'e katılan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri ($\bar{X}=147.53$) katılmayanlara ($\bar{X}=89.34$) göre daha yüksektir. Yapılan analizler sonucunda t testi için etki büyüklükleri incelendiğinde, etki değeri (d) 1.28, etkinin derecesi (η^2) ise 0.30 olarak bulunmuştur. Buna göre Etwinning'e katılan öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri katılmayanlardan 1.28 standart sapma daha fazladır. Etki yüksek düzeyde olup Web 2,0 araçlarını kullanım yetkinlikleri arasındaki farkın sadece %30'u e-Twinning'e katılma durumu değişkeniyle açıklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "bağımsız gruplar için t testi" yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}	Ss	t	p
Lisans	92	113.75	52.66	2.77	0.01*
Lisansüstü	21	148.67	49.32		

*p<0.025

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(111)=2.77$, $p<0.025$). Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri ($\bar{X}=148.67$) lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=113.75$) göre daha yüksektir. Yapılan analizler sonucunda t testi için etki büyüklükleri incelendiğinde, etki değeri (d) 0.67 etkinin derecesi (η^2) ise 0.06 olarak bulunmuştur. Buna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerden 0.68 standart sapma daha fazladır. Etki orta düzeyde olup öz yeterlik algıları arasındaki farkın %6'sı öğrenim durumu değişkeniyle açıklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Mesleki Kıdeme Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	26192.64	4	6548.16	2.39	0.05
Gruplarıçi	295629.91	108	2737.31		
Toplam	321822.55	112			

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(4-112)}=2.39$, $p>0.01$). Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin okulun teknoloji durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Okulun Teknoloji Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	3426.48	3	1145.49	0.39	0.76
Gruplarıçi	318386.07	109	2920.97		
Toplam	321822.55	112			

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin okulun teknoloji durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-112)}=0.39$, $p>0.012$). Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin bilgisayar kullanım düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “bağımsız gruplar için t testi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Bilgisayar kullanım düzeyi	n	\bar{X}	Ss	t	p
Başlangıç ve orta düzey	96	114.61	50.80	2.72	0.01*
İleri düzey	17	152.00	59.41		

* $p<0.025$

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin bilgisayar kullanım göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(111)=2.72$, $p<0.025$). Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri bilgisayar kullanım düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bilgisayarı ileri düzeyde kullanan öğretmenlerin ($\bar{X}=152.00$) Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri başlangıç ve orta düzeyde kullanan öğretmenlere ($\bar{X}=114.61$) göre daha yüksektir. Yapılan analizler sonucunda t testi

için etki büyüklükleri incelendiğinde, etki değeri (d) 0.72, etkinin derecesi (η^2) ise 0.06 olarak bulunmuştur. Buna göre bilgisayar ileri düzeyde kullananların yetkinlikleri başlangıç ve orta düzeyde kullananlardan 0,72 standart sapma daha fazladır. Etki orta düzeyde olup yetkinlik düzeyleri arasındaki farkın %6'sı bilgisayar kullanım düzeyi değişkeniyle açıklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin haftalık internet kullanım sıklığına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Haftalık İnternet Kullanım Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	37091.13	3	12363.71	4.73	0.00*
Gruplarıçi	284731.42	109	2612.21		
Toplam	321811.55	112			

*p<0.012

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin haftalık internet kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir $F_{(3-112)} = 4.73$, $p < 0.012$). Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri haftalık internet kullanım sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, interneti haftalık 5 saatten az kullananların ($\bar{X} = 88.00$) Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin 16 saatten fazla kullananlardan ($\bar{X} = 136.62$) daha düşük olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde, etkinin yüksek düzeyde olduğu ($\eta^2 = 0.11$) ve haftalık internet kullanım sıklığının, Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %11’ünü açıkladığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili alınan eğitime göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerininweb 2.0 Araçlarıyla İlgili Alınan Eğitime Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	43993.99	2	21996.97	8.71	0.00*
Gruplarıçi	277828.56	110	2525.71		
Toplam	321822.55	112			

*p<0.016

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili alınan eğitime göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir $F_{(2-110)} = 8.71$, $p < 0.016$). Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri Web 2.0 araçlarıyla ilgili alınan eğitime göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, çevrimiçi kursa ($\bar{X} = 119.40$) ve yüzyüze kursa ($\bar{X} = 138.80$)

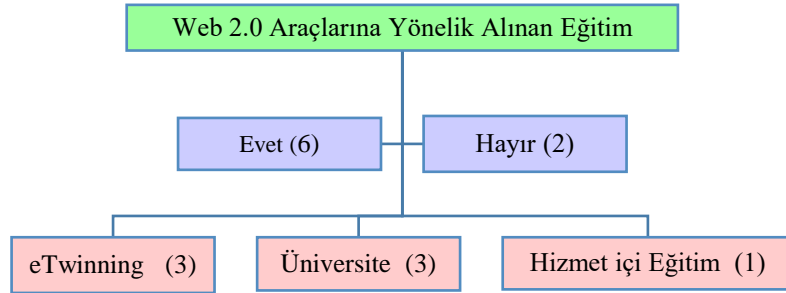
katılanların Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin katılmayanlardan ($\bar{X} = 76.81$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda etki büyüklüğü incelendiğinde, etkinin yüksek düzeyde olduğu ($\eta^2 = 0.14$) ve Web 2.0 araçlarıyla ilgili alınan eğitimin, Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri puanlarındaki varyansın %14'ünü açıkladığı söylenebilir.

3.2. Nitel Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik aldıkları eğitim durumları ve teknoloji kullanım düzeyleri Şekil 1 ve 2'de sunulmuştur.

Şekil 1

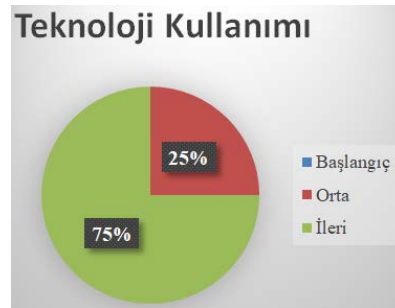
Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Eğitim Durumları



Şekil 1 incelendiğinde altı sınıf öğretmeninin Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim aldığı ve iki sınıf öğretmeninin ise Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim almadığı görülmektedir. Web 2.0 araçlarına yönelik alınan eğitimlere bakıldığında; üç öğretmenin eTwinning aracılığıyla, üç öğretmenin üniversitede ve bir öğretmenin ise hizmet içi eğitimle Web 2.0 araçlarına yönelik eğitimler aldığı görülmektedir. Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim almayan öğretmenler ise bireysel çabalarıyla öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bireysel çabasıyla öğrendiğini belirten Ö1: “Web 2.0 araçlarını tanıyıp öğrenip onlarla ilgili video izleyerek onlarla ilgili çalışmalar yaparak kendimi geliştirmeye çalıştım.” ifadelerini kullanmıştır.

Şekil 2

Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Düzeyleri

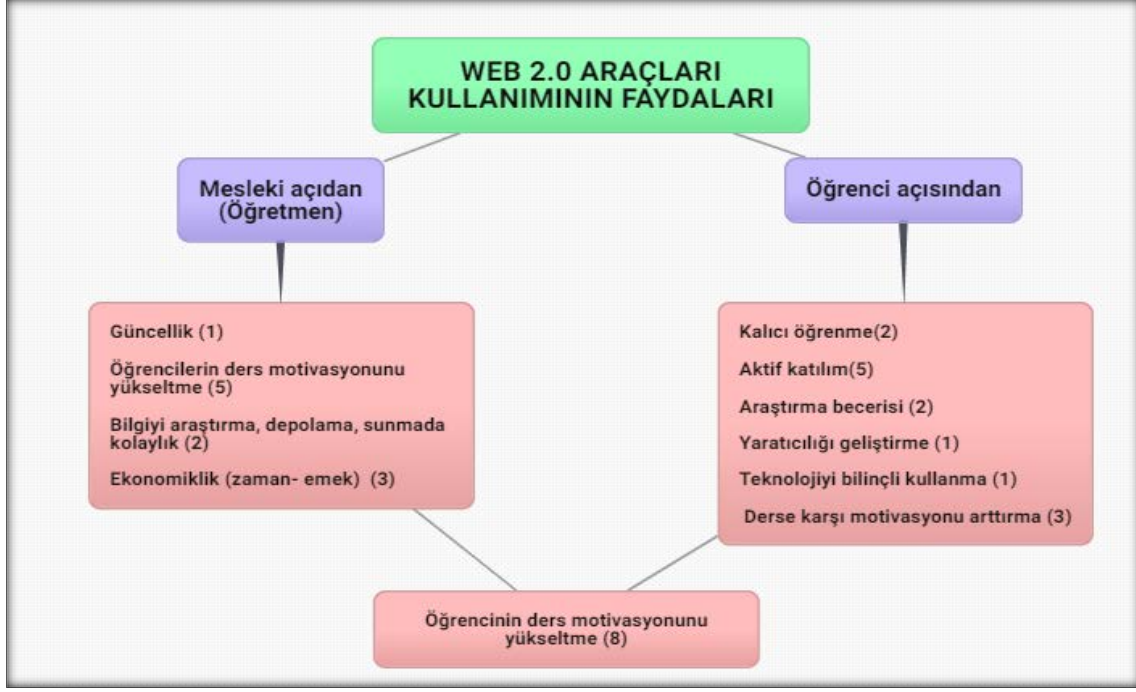


Şekil 2'de sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma düzeylerine yönelik düzeyleri incelendiğinde; iki öğretmenin (%25) orta, altı öğretmenin (%75) kendisini ileri seviyede gördüğü tespit edilmiştir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde başlangıç seviyesinde olduğunu belirten bir öğretmen olmadığı görülmektedir. Teknoloji kullanım düzeyini ileri olarak belirten Ö2 kodlu öğretmen: “Derste kullanım bakımından ileri

düzyeyim ama format atmak gibi üst bilgilere de hâkim değilim.” ifadeleriyle eğitimde kullanma açısından teknolojiye hâkim olduğunu ifade etmiştir.

Şekil 3.

Web 2.0 Araçlarının Öğretmen ve Öğrenci Açısından Yararları



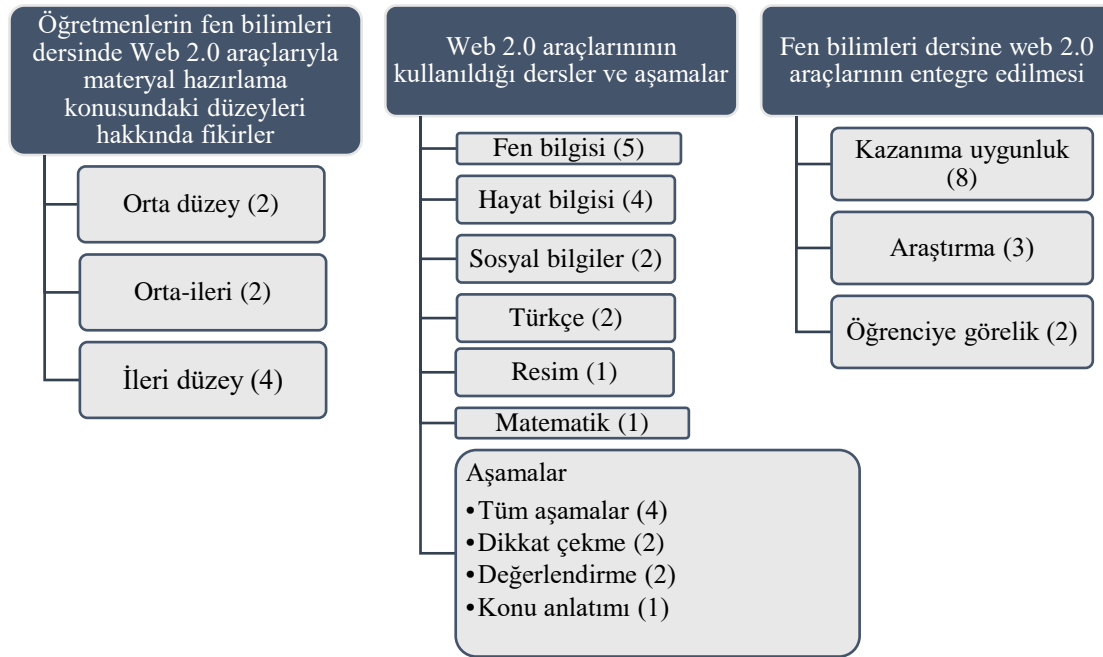
Şekil 3'te ise Web 2.0 araçlarının faydalarıyla ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerine Web 2.0 araçlarının hem öğretmen hem de öğrenci açısından faydaları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Web 2.0 araçlarının mesleki açıdan faydaları sorusuna; bir öğretmen güncellik, beş öğretmen öğrencilerin ders motivasyonunu yükseltmede yardımcı, iki öğretmen bilgiyi araştırma, veri depolama, sunmada kolaylık, üç öğretmen ise ekonomiklik cevaplarını vermişlerdir. Web 2.0 araçlarının ekonomikliği sağladığını belirten Ö6 kodlu öğretmenin görüşleri “Mesleki donanım olarak sınıf öğretmeninin bir nevi yükünü hafifletici olan bu araçlar ekonomiklik ilkesine de hizmet eder. Zamandan ve emekten tasarruf ederek bizi kazanımlara ulaştıran en kısa yolu tercih ederken bu araçları kullanmak yerinde olacaktır.” ifadeleri ile anlatılmıştır. Web 2.0 araçlarının sağladığı fayda olarak; bilgiyi araştırma, depolama ve sunmada kolaylık olduğunu belirten Ö3: “İdareci ve öğretmen olarak bilgiyi araştırma, depolama, sunma konusunda çok katkısı oluyor bana. Yaklaşık 9-10 projenin kurucusuyum. E -book kitabında ve padlette bilgileri depoluyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

Sınıf öğretmenlerine Web 2.0 araçlarının öğrenciler açısından faydaları sorulduğunda ise; iki öğretmen kalıcı öğrenme, beş öğretmen aktif katılım, iki öğretmen araştırma becerisi kazanma, bir öğretmen yaratıcılığı geliştirme, bir öğretmen teknolojiyi bilinçli kullanma ve üç öğretmen ise derse karşı motivasyon artışı cevapları vermiştir. Hem öğretmen hem de öğrenci açısından faydası sorusuna “derse karşı motivasyon artışı” ortak cevap olmuştur. Bu düşünceleri desteklemek adına Ö1 kodlu öğretmenin görüşü “Öğrencileri hem zihin hem beden olarak dört duvar arasından çıkartmak lazım. Bununda en kolay en güzel yolu bilişim destekli araçları kullanabilmek. Bunu kullandığımız zamanda çocuklar o farklı dünyayı keşfettiği zaman çok daha keyif alıyor ve kalıcı oluyor eğitimler.” cümleleri ile dile getirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine Web 2.0 araçlarını hangi derslerde ve hangi amaçla kullandıkları sorulmuştur. Ardından fen bilimleri dersinde daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu sorunun ardından öğretmenlere fen bilimleri dersine Web 2.0 araçlarını nasıl entegre ettikleri ve bu konuda kendilerini ne düzeyde gördükleri sorulmuştur. Alınan cevapla doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar aşağıda Şekil 4’te yer almaktadır.

Şekil 4

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullandıkları Ders ve Aşamaları, Fen Bilimleri Dersine Entegre Etmeleri ve Bu Konuda Kendilerini Değerlendirmeleri



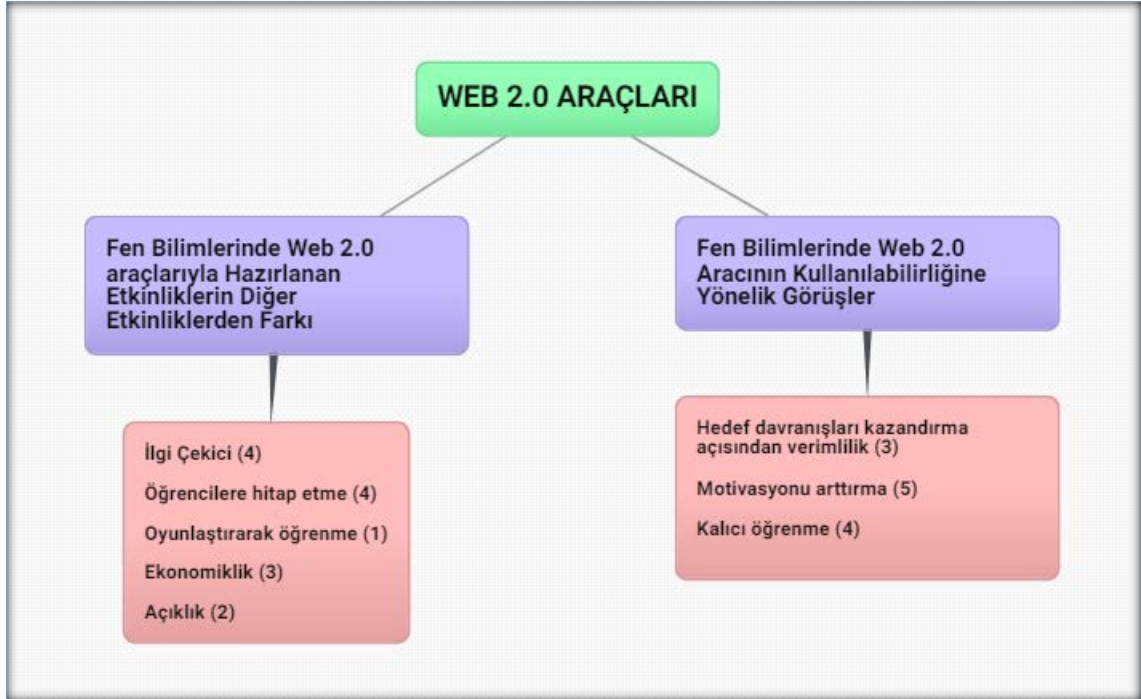
Sınıf öğretmenlerine Web 2.0 araçlarını fen bilimleri dersine nasıl entegre ettikleri sorulduğunda; 8 öğretmen araçların kazanıma uygun olmasına dikkat ettiğini, 3 öğretmen araştırma yaparak entegre ettiğini ve 2 öğretmen araçların öğrenciye uygun olmasına dikkat ettiğini ifade etmişlerdir. Kazanımları dikkate alarak entegre ettiğini söyleyen Ö2 bu durumu “Önce konuya bakıyorum. Sonra hâkim olduğum Web 2.0 araçlarını gözden geçiriyorum. Genelde ölçmeye veya dikkat çekmeye yatkın oluyor. Kazanıma ve dersin hangi aşamasında kullanacağıma göre Web 2.0 aracını belirliyorum.” cümleleriyle ifade etmiştir. Kazanıma uygunluk ve öğrenciye göreliği dikkate alan Ö3 ise: “Öncelikle fen bilimleri dersine uygun olan modeli seçerim. Konuya uygun olarak 5E gibi modeller kullanırım. Ardından öğrencileri aktif kılacak ve dersin aşamalarına uygun olacak şekilde web 2.0 materyalleri belirleyip etkinlikleri ya kendim hazırlarım ya da uygun olan hazır etkinlikleri kullanırım.” ifadeleriyle düşüncelerini dile getirmiştir.

Sınıf öğretmenlerine fen bilimleri dersinde Web 2.0 materyali hazırlama konusunda kendilerini hangi seviyede gördükleri sorulduğunda; 2 öğretmen kendisini orta düzeyde, 2 öğretmen orta-ileri arasında ve 4 öğretmen de ileri düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. İleri seviyede olduğunu belirten Ö4: “Teknoloji kullanma becerilerimin iyi olduğunu düşünüyorum. Masaüstü yazılımlara hâkim olduğum için Web araçlarını kısıtlı zamanım olduğu durumlarda tercih ediyorum. Herhangi bir Web uygulamasını birkaç dakika içerisinde kullanmayı

öğrenebilir ve uygulayabilirim.” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. Aşağıda yer alan Şekil 5’te sınıf öğretmenlerinin, fen bilimlerinde Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan etkinliklerin diğer etkinliklerden farkı ve fen bilimlerinde Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliğine yönelik düşünceleri yoluyla oluşturulan kodlar yer almaktadır.

Şekil 5

Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimlerinde Web 2.0 Araçlarıyla Hazırladıkları Etkinliklerin Diğer Etkinliklerden Farkına Yönelik Görüşleri Ve Fen Bilimleri’nde Web 2.0 Araçlarının Kullanılabilirliğine Yönelik Görüşleri

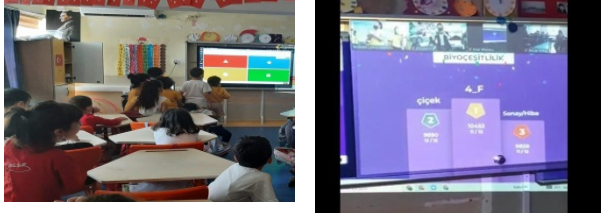




Sınıf öğretmenleri, fen bilimleri dersinde Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan etkinliklerin diğer etkinliklerden farkına yönelik görüş bildirirken dört katılımcı ilgi çekici olma ve öğrencilere hitap etmesi noktalarını dile getirmiştir. Bir katılımcı Web 2.0 araçlarının oyunlaştırarak öğrenmeyi sağlamasına vurgu yaparken üç öğretmen Web 2.0 araçlarının ekonomik yönüne değinmiştir. İlave olarak iki katılımcı Web 2.0 araçlarının konuya açıklık getirdiğini ve konuyu daha anlaşılır şekilde anlatabildiklerini ifade etmiştir. Bu konuda Ö6: “*Öğrencilerimin öğretimi bütünleştirmesi, öğretmenin materyallerin ve etkinliklerin uyarlaması kolaylaştırması, konuyu açık kılma, zamandan ve emekten tasarruf etmek gibi farklardan söz edebilirim.*” cümlelerini kullanarak düşüncelerini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerine fen bilimleri dersinde Web 2.0 araçlarının verimlilik, motivasyon, kalıcılık boyutunda kullanılabilirliğine yönelik görüşleri sorulduğunda; 3 öğretmen hedef davranışları kazandırma boyutunda verimli olduğunu, 5 öğretmen öğrencilerin motivasyonunu sağladığını ve 4 öğretmen ise kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinden fen bilimleri dersinde Web 2.0 aracı kullanmanın diğer etkinliklerden farkı ve kullanılabilirliğine yönelik görüşlerini destekleme amaçlı hazırladıkları etkinlik örnekleri istenmiştir. Bu etkinlikler analiz edilerek fen bilimleri dersiyle alakalı olanlar seçilmiş ve aşağıda yer alan Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11

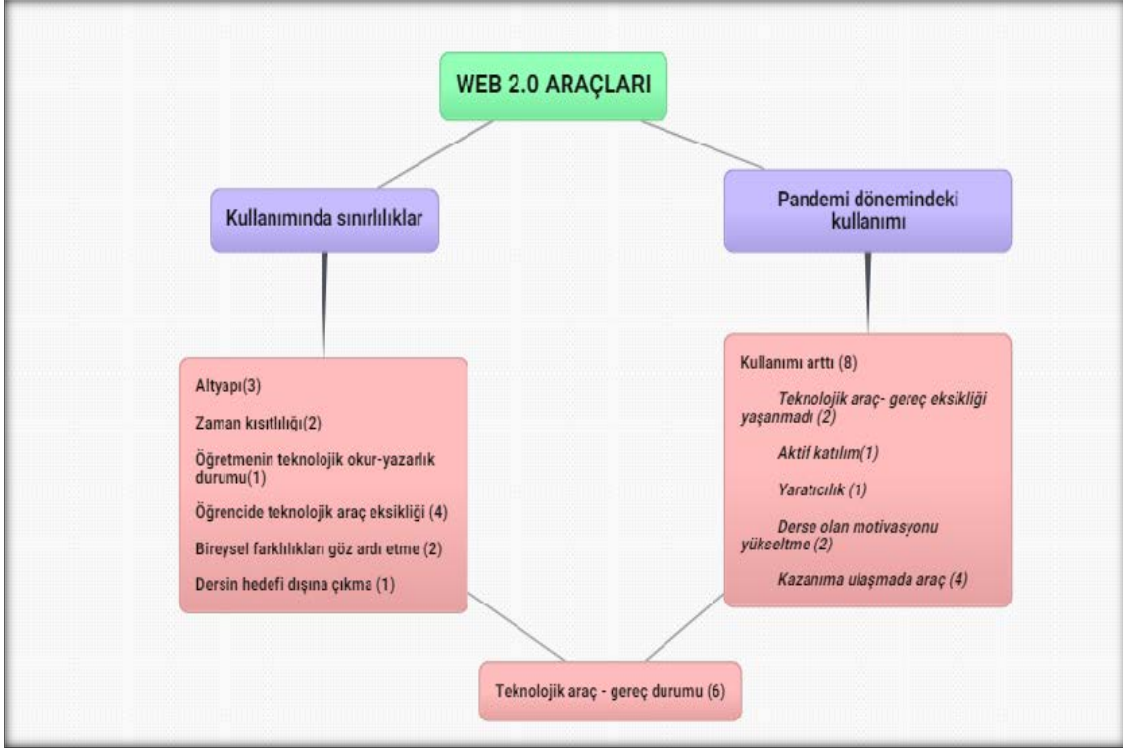
Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersinde Web 2.0 Araçları ile Oluşturduğu Çeşitli Etkinlik Örnekleri

Fen bilimleri konusu	Kullanılan Web 2.0 Aracı	Etkinlik Görseli
Canlılar dünyası	Kahoot	
Geri dönüşüm	Popplet	
Besin piramidi	LearningApps	

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin birbirinden farklı Web 2.0 araçlarını derslerine entegre edebildikleri ve genellikle değerlendirme amaçlı etkinlik hazırladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine fen bilimleri dersinde Web 2.0 araçlarıyla hazırladıkları etkinliklerin diğer etkinliklerden farkları sorulduğunda; daha ilgi çekici olması, öğrenciye hitap etmesi, oyunlaştırarak öğrenme sağlama cevaplarını verdikleri Şekil 5’de görülmektedir. Bu cevapları destekleyici öğrencilerinde içinde bulunduğu dokümanlar Tablo 11’de görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine Web 2.0 araçları kullanımındaki sınırlılıkları ve pandemi dönemindeki kullanımına yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler analiz edilerek aşağıda yer alan Şekil 6’da belirtilmiştir.

Şekil 6

Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarının Kullanımındaki Sınırlılıklar ve Pandemi Dönemindeki Kullanımına Yönelik Görüşleri



Şekil 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanımındaki sınırlılıklarına yönelik; 3 öğretmenin altyapı sorunu, 2 öğretmenin zaman kısıtlılığı, 4 öğretmenin öğrencide teknolojik araç- gereç eksikliği, 2 öğretmenin Web 2.0 araçlarının bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, 1 öğretmenin dersin hedefi dışına çıkma ve 1 öğretmenin ise öğretmenin teknolojik okur-yazarlık durumunu sınırlılık olarak gördüğü tespit edilmiştir.

Bu verileri desteklemek amacıyla Ö2 kodlu öğretmenin görüşleri aşağıda belirtilmiştir: *“İnternet sıkıntısı yaşayabiliyoruz. Bazen de Web 2.0 aracıyla ilgili önceden hazırlık yapmadıysanız hazırlık sürecinde zamansal problemler yaşayabiliyorsunuz. İnternet ve zamanı iyi ayarlamak gerekiyor. Öğretmenin Web 2.0 hâkim olmaması da bir sınırlılıktır.”* Bireysel farklılıkları göz ardı ettiğini dile getiren Ö7 ise bu görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Kaynaştırma öğrencisi gibi akranlarından geride gelişim gösteren öğrencilerim var Bu tür öğrencilerin Web 2.0 araçları ile yapılan etkinliklerde dersi takip edemiyorlar. Bunun için öğretmen daha önceden öğrencilerin düzeylerine uygun olan Web 2.0 araçlarında gerekli uyarılama yapılmalıdır. Bu uyarlamalar ne öğrencinin hızını düşürmeli ne de öğrencileri kazanımların dışına çıkarmalıdır. Uygun seçim ve uyarlamalarla sınırlılıklar azaltılabilir.”*

Sınıf öğretmenlerine göre Web 2.0 araçlarının Covid-19 pandemi dönemindeki kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde ise görüşmeye dâhil olan 8 öğretmen pandemi döneminde Web 2.0 araçlarının kullanımının arttığını düşünmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerine pandemi döneminde Web 2.0 araçlarını kullanımına yönelik görüşleri sorulduğunda; iki öğretmen teknolojik araç- gereç eksikliğinin yaşanmadığını söylerken bir öğretmen teknolojik araç- gereç sıkıntısı yaşanmadığı için aktif katılım sağlandığını dile getirmiştir. Dört öğretmen pandemi döneminde Web 2.0 araçlarının kazanımlara ulaşmada araç olduğunu belirtmiş ve 2 öğretmen ise öğrencilerin derse olan motivasyonunu yükselttiğini

belirtmiştir. Bu verileri desteklemesi amacıyla Ö1 kodlu öğretmenin “*Uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını daha sağlıklı kullandım diye düşünüyorum. Çünkü çocukların ellerinin altında olunca bilgisayar, cep telefonu, tableti anında geri dönüş sağlayabiliyorlardı. Maalesef yüz yüze eğitimde biz sadece sınıfta sadece akıllı tahtaya bağlı kaldığımız için Web 2.0 araçları kullanımı çok da sağlıklı olmuyordu ama uzaktan eğitim sürecinde çok faydalı oldu.*” cümlesi sunulabilir. Bununla birlikte motivasyon konusunda Ö4 ise: “*Web 2.0 aracının önemi bence pandemide ortaya çıktı. Pandemi boyunca çocukları biraz daha hareketli hale getirdik. Dışarı çıkmadıklarından dolayı moralleri bozulmasın diye oyunlarla dersleri işlemeye başladık. Web 2.0 araçlarıyla dijital içerikler hazırladık. Bulmaca, şarkı, resim yapma gibi etkinlikleri web 2.0 aracıyla hazırladık. Pandemi boyunca motivasyonları arttı.*” ifadelerini kullanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanımındaki sınırlılığa en fazla verdikleri cevabın öğrencideki teknolojik araç- gereç eksikliği olduğu görülmektedir. Aynı cevaba pandemi dönemindeki kullanımı temasında da rastlanmaktadır. Pandemi dönemindeki kullanımının artışında etkili olan nedenlerden birinin öğrencilerde teknolojik- araç gereç sıkıntısının yaşanmaması olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular genel olarak değerlendirildiğinde her üç veri toplama aracından elde edilen ortak sonuçlardan bahsedilebilir. Öğretmenlerin hem ölçek sonucunda hem de görüşmelerde Web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin orta-ileri düzeyde olduğu söylenebilir. Web 2.0 araçlarının kullanımına dair başarılı örnekler araştırmacılar tarafından da görülmüştür. Web 2.0 araçlarını kullanmada öğretmenin yetkin olup olmamasında cinsiyet, okul türü gibi faktörlerin etkisinin olmadığı görülmüştür. Buna karşın lisansüstü eğitim, eTwinning projesinde yer alma, bilgisayar kullanma durumu gibi faktörlerin ise öğretmenlerin yetkinliğini belirlemede önem arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer söylemle öğrenmeye ve gelişime açık olup lisansüstü eğitim almak, projelere dâhil olmak, bilgisayar ve internet konusunda kendisini geliştirebilen öğretmenler Web 2.0 araçlarını kullanmada da daha yetkin bir pozisyonda olabilmektedir. Söz konusu yetkinliklerini genellikle fen derslerinde kullanabilen ve kullanmayı tercih eden öğretmenler Kahoot, LearningsApp, Poplet gibi uygulamaları sıklıkla deneyimlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını birçok amaç ve öğretim aşaması için kullanabilmesi bu araştırmadaki ortak sonuçlardandır.

Nicel verilerin analiz sonuçları, Nicel analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda **orta düzeyde** yetkinliğe sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin biraz daha yüksek ortalama puanlar sergilemesine rağmen, cinsiyetin Web 2.0 yetkinliğini önemli ölçüde etkilemediği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler arasında Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda gözlemlenen yetkinlik umut vericidir ve teknolojinin eğitim ortamına etkili bir şekilde entegre edilmesine yönelik olumlu bir eğilime işaret etmektedir. Yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir cinsiyet eşitsizliğinin olmaması, Web 2.0 araç kullanımının kapsayıcı olduğunu ve cinsiyet yanlılığından etkilenmediğini göstermektedir. İlgi çekici sonuçlardan biri, eTwinning projelerine katılımın, lisansüstü eğitimin ve hizmet içi eğitimin Web 2.0 aracı yetkinliği üzerindeki etkisidir. Bu deneyimlerin öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerini önemli ölçüde artırdığı görülmektedir. Bu nedenle, Web 2.0 araçlarını kullanmaya teşvik etmek ve kolaylaştırmak, öğretmenler arasında teknolojik yeterliliğin geliştirilmesinde stratejik bir yaklaşım olabilir. Lisansüstü eğitim düzeyi ile Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlik düzeyleri arasındaki bağlantı da oldukça önemli bir bulgudur. Bu, teknolojik becerilerin geliştirilmesinde lisansüstü eğitimin öneminin altını çizmekte ve eğitimcilerin hızla gelişen teknolojik ortamda yeterli olabilmelerini sağlamak için sürekli mesleki gelişim ihtiyacını vurgulamaktadır. Buna karşılık, mesleki kıdem ve okulun teknolojik alt yapısı öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerini anlamlı düzeyde etkilememiştir. Ancak haftalık internet kullanım sıklığı ve Web 2.0 araçlarına yönelik alınan

eğitimlerin yetkinlik düzeylerini etkileyen önemli faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Sık internet kullanan ve Web 2.0 araçları konusunda eğitim alan öğretmenlerin yetkinliklerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki deneyim ile doğrudan bir ilişkinin bulunmaması, hem yeni hem de deneyimli öğretmenler için hedeflenen eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğunu gösterebilir. Ayrıca, okullardaki teknolojik altyapı sınırlamalarının ele alınması, etkili Web 2.0 aracı entegrasyonu için uygun bir ortam yaratılması açısından zorunludur.

Araştırmanın nitel verilerinin analiz sonuçlarına göre katılımcılar, Web 2.0 araçlarının fen bilimleri dersini geliştirmeye uygunluğunu vurgulamış, aktif öğrenme ve öğrenci motivasyonunu artırma açısından dikkate değer faydalar sağladığını belirtmişlerdir. Ancak, yetersiz altyapı, zaman kısıtlamaları ve öğretmenler arasındaki sınırlı teknolojik okuryazarlık dâhil olmak üzere katılımcılar tarafından belirlenen zorlukların ele alınması sonucu da oldukça önemlidir. Altyapıya ve hedefe yönelik eğitim programlarına yapılan yatırımlar, Web 2.0 araçlarının entegrasyonunu daha uygulanabilir ve etkili hâle getirerek bu zorlukların hafifletilmesine yardımcı olabilir. Nitel bulgular; sınıf öğretmenlerinin teknolojik yeterlilik düzeylerine ilişkin bakış açıları, Web 2.0 araçlarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için yararları, entegrasyon için tercih edilen konular, entegrasyon amaçları, entegrasyonla ilgili hususlar, Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği ve sınırlamaları üzerine daha derin bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler sınıfta teknoloji entegrasyonunun boyutlarını anlamak için hayati öneme sahiptir ve niceliksel bulgulara değerli bir bağlam sağlamaktadır. Araştırmamızın nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlarını literatürdeki diğer çalışmalarla birlikte yorumlarken şu başlıklar halinde tartışmak uygun olacaktır:

Öğretmenlerin Teknolojik Yetkinlikleri

Nicel bulgularla paralel olarak nitel bulgular, sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımında ağırlıklı olarak kendilerini *orta* veya *ileri* düzeyde gördüklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu, eğitimcilerin teknolojiyi öğretim uygulamalarına aktif olarak entegre etmeden önce genellikle belirli bir düzeyde yetkinliğe sahip olmaları gerektiğini öne süren araştırmalarla uyumludur. Örneğin; Ertmer vd. (2015) araştırmasında öğretmenlerin teknoloji hakkındaki inançlarının sınıfta teknoloji kullanımlarını nasıl etkilediğini ve bu inançların 21. yüzyıl öğretme ve öğrenme hedefleriyle nasıl uyumlu olduğunu anlamayı amaçlamıştır. Araştırmalarının sonucu, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusundaki güvenlerinin teknoloji entegrasyonu uygulamalarında önemli bir rol oynadığını da ortaya çıkardı. Teknolojiyi kullanma becerilerine daha çok güvenen öğretmenlerin, teknolojiyi öğretimlerine dâhil etme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Web 2.0 Araçlarının Derslerde Kullanımının Faydaları

Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının faydalarına bakıldığında hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından motivasyon arttırmada etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuç, teknolojinin kullanımının derslere aktif katılımı arttırdığını vurgulayan diğer araştırmalarla benzerdir. Örneğin; Crompton (2014) Web 2.0 araçları da dâhil olmak üzere mobil teknolojilerin kullanımının, aktif katılım ve iş birliği fırsatları sağlayarak öğrenci motivasyonunu artırabileceğini savunmaktadır. Bu, Web 2.0 araçlarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için motivasyonu etkili bir şekilde artırabileceği fikriyle uyumludur. Ayrıca Web 2.0 araçlarının araştırma becerilerini ve kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak kabul edilmesi, bunların eğitimdeki dönüştürücü rolünü vurgulamaktadır. Yine Rogers-Estable (2014) araştırmasına katılan öğretmenler, Web 2.0 araçlarının öğrenme sürecini daha verimli hâle getirmesi, motivasyonu ve kalıcılığı sağlaması nedeniyle kullanılmasını tavsiye etmişlerdir. Bu araçlar etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme ortamları sağlayarak öğretme ve öğrenme deneyimlerini geliştirme potansiyeline sahiptir (Kárpáti, 2009). Means ve arkadaşları (2014) çevrimiçi öğrenme çalışmalarının bir meta-analizini ve yapmış ve çoğunlukla Web 2.0 araçlarını içeren çevrimiçi öğrenmenin daha iyi öğrenci sonuçlarına yol açabileceğini bulmuştur. Yazarlar,

çevrimiçi öğrenme ortamlarında Web 2.0 araçlarının kullanımının araştırma becerilerini geliştirebileceğini ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edebileceğini öne sürmüşlerdir. Sonuç olarak literatür, Web 2.0 araçlarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için motivasyonu arttırmada fayda sağladığı fikrini desteklemektedir. Web 2.0 araçları da dâhil olmak üzere teknolojinin kullanımı öğrencilerin dikkatini çekebilir, işbirliğini teşvik edebilir, derslere aktif katılımı artırabilir ve araştırma becerilerini ve kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Bu bulgular, Web 2.0 araçlarının eğitimdeki dönüştürücü rolünü vurgulamakta ve bunların öğretim ve öğrenme uygulamalarına dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Fen Bilimleri Dersinde Web 2.0 Araçlarını Kullanımı ve Etkileri

Web 2.0 araçlarının sınıf öğretmenleri tarafından fen bilimleri dersinde yaygın şekilde benimsenmesi, literatürdeki diğer araştırmalarla uyumludur. Tondeur ve arkadaşlarının (2012) yaptığı araştırmalarla paralel olarak, öğretmenlerin özellikle fen derslerinde Web 2.0 araçlarını tercih ettiği gözlemlenmiştir. Bu araştırmalar, Web 2.0 araçlarının çeşitli entegrasyon amaçları için fen derslerinde geniş bir şekilde kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu amaçlar, öğrencilerin dikkatini çekme ve değerlendirmeyi kolaylaştırma gibi unsurları içermektedir. Web 2.0 araçlarının çok yönlülüğü, çeşitli öğretim yöntemlerini ve stratejilerini desteklediği bulgusuyla vurgulanmıştır. Bu bağlamda, fen derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımı, etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin dikkatini çekebilir. Örneğin öğretmenler, öğrencilerin bilimsel kavramlara olan ilgilerini ve anlayışlarını geliştirmek için çevrimiçi simülasyonlardan, sanal laboratuvarlardan veya multimedya sunumlarından yararlanabilirler. Ayrıca Web 2.0 araçları, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler için fırsatlar sağlayarak fen derslerinde değerlendirmeyi destekleyebilir. Öğretmenler, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki anlayışlarını ve ilerlemelerini değerlendirmek için çevrimiçi sınavları, tartışma panolarını veya işbirlikçi projeleri kullanabilir. Bu araçlar aktif katılım, işbirliği ve bilimsel kavramların gerçek dünyadaki uygulamalarının araştırılması için fırsatlar sunmaktadır. Sonuçlar, Tondeur ve ark. (2012) öğretmenlerin özellikle fen derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanmayı tercih ettikleri gözlemini desteklemektedir. Bu araçların çok yönlülüğü, öğrencilerin dikkatini çekmek ve değerlendirmeyi kolaylaştırmak da dâhil olmak üzere çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerine entegre edilmelerine olanak tanır. Web 2.0 araçlarının fen derslerinde kullanımı, teknoloji entegrasyonu yoluyla öğretim ve öğrenmeyi geliştirme hedefiyle uyumludur. Kırıkkaya ve Yıldırım (2021) öğretmenlerin fen bilimleri dersine Web 2.0 araçlarını dâhil etmeleri durumunda öğrencilerin fen başarısında artış olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde Arslan ve Yıldırım (2021) , Web 2.0 araçlarıyla desteklenen çevrimiçi fen bilimleri dersinin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, çevrimiçi derslerde Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu durum Web 2.0 araçlarının fen derslerine entegre edilmesinin öğrencilerin öğrenmesi için faydalı olabileceği fikrini desteklemektedir. Ancak Şahin-Topalcengiz ve Yıldırım (2020), öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının sınıfta uygulanması konusunda çabalarına rağmen, birçok öğretmenin hâlâ bu araçları öğretim uygulamalarında etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olmadığını tespit etmiştir. Bu durum öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma konusundaki yeterliliklerini geliştirmek için daha kapsamlı eğitim ve desteğe ihtiyaç olabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak araştırma, Web 2.0 araçlarının fen derslerinde kullanımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini öne sürüyor. Ancak öğretmenlerin bu araçları öğretimlerine etkili bir şekilde entegre edebilmeleri için gerekli yeterliliğe ve eğitime sahip olmaları önemlidir. Web 2.0 araçlarını derse entegre etme sürecinde, öğrencilerin dikkatini çekmek ve değerlendirmeyi kolaylaştırmak gibi amaçları, Ertmer (2005) tarafından yapılan araştırmayla da örtüşmektedir. Ertmer, etkili teknoloji entegrasyonunun yalnızca pedagojik iyileştirmeleri değil aynı zamanda öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayarak ilgilerini çekmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Elde edilen bulgular, Mishra ve Koehler'in (2006) etkili öğretim için içerik, pedagoji ve teknolojinin birlikte değerlendirilmesinin önemini vurgulayan “Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi” (TPAB)

çerçevesiyle de uyumludur. Elde edilen bulgular, teknoloji entegrasyonunun, eğitimcilerin teknolojiyi kendi öğretim yöntemlerine ve konularının özel gereksinimlerine uyacak şekilde uyarlayabildikleri zaman en etkili olacağını vurgulayan Hew ve Brush'un (2007) bulgularıyla da tutarlıdır. Öğrencilerin katılımını ve fenle ilgili kavramları anlamalarını geliştirmek için Web 2.0 araçlarının kullanılması, fen eğitiminde etkileşimli simülasyonların ve multimedya sunumlarının öğrencilerin ilgisini teşvik etme ve soyut kavramlara ilişkin anlayışlarını derinleştirme potansiyelini vurgulayan Hsu ve Ching (2013)'un araştırmasıyla da uyumludur. Bu çalışmada bahsedilen Web 2.0 araçlarının değerlendirme yetenekleri, öğrenme sürecinde biçimlendirici değerlendirmenin önemini vurgulayan Black ve Wiliam (2010) tarafından yapılan araştırmayla paraleldir. Web 2.0 araçları, eğitimcilere öğrencinin anlayışı ve ilerlemesi hakkında gerçek zamanlı bilgiler sağlayarak dinamik değerlendirme fırsatları sunar. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları Web 2.0 araçlarını eğitime entegre ederken konuya özgü bağlamların, çeşitli pedagojik yaklaşımların ve uyarlanabilirliğin dikkate alınmasının önemini güçlendirmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar özellikle Fen Bilimleri dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımının derse katılımı artırdığını, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını desteklediğini ve karmaşık kavramların daha iyi anlaşılmasını teşvik ettiğini vurgulamaktadır.

Covid-19 Pandemisinin Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Etkisi

Covid-19 salgını eğitimde etkili teknoloji entegrasyonu ihtiyacını daha da vurgulamıştır. Öğretmenlerin özellikle pandemi döneminde Web 2.0 araçlarının kullanımında bir artış olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonucun da pandemi sırasında çevrimiçi ve uzaktan öğrenmeye yönelik küresel değişimle uyumlu olduğu açıkça görülmektedir (Hodges vd., 2020). Acil uzaktan eğitime geçiş, web tabanlı öğretim ve öğrenme araçlarının önemini daha çok vurgulamıştır. Ancak bu hızlı geçiş, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu araçları kullanma konusundaki sınırlı deneyimlerine ilişkin zorlukları da ortaya çıkarmıştır. Özellikle Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda eğitim ortamlarında destekleyici stratejilerin gerekliliği gündeme gelmiştir (Karimian vd., 2021).

Web 2.0 Araçlarının Kullanılabilirliği ve Sınırlılıklar

Öğretmenler Web 2.0 araçlarının verimlilik, motivasyon ve öğrenmenin kalıcılığı açısından kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Ancak altyapı sınırlamaları ve zaman kısıtlamaları gibi zorlukları da vurgulamışlardır. Bu bulgular da, eğitim teknolojisinin hem potansiyelini hem de sınırlamalarını ortaya koyan önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Pegrum, 2014). Ancak mevcut çalışma aynı zamanda öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanırken karşılaştıkları altyapı sınırlamaları ve zaman kısıtlamalarıyla ilgili zorluklara da ışık tutmaktadır. Bu sınırlılıklar literatürde belirtilen diğer endişelerle de tutarlıdır. Diğer bir sınırlılık olan zaman kısıtlaması faktörü de Ertmer'in (2005) bulgularıyla uyumludur; Bu çalışmada eğitimciler, zamanı etkili teknoloji entegrasyonunun önünde önemli bir engel olarak tanımlamışlardır. Bu kısıtlama, Web 2.0 araçlarının eğitim ortamına sunduğu faydaları ve entegrasyonunu engelleyebilir. Belirlenen sınırlamalar, teknoloji entegrasyonuna yönelik kapsamlı bir yaklaşım gerektirmektedir; yalnızca faydalara değil, aynı zamanda engellerin ve zorlukların ele alınmasına da odaklanmak oldukça önemlidir (Means vd., 2014). Web 2.0 araçlarının potansiyeli hakkındaki olumlu görüşlere rağmen öğretmenlerin inançları ile bunların sınıftaki fiili uygulamaları arasında bir boşluk olabileceği de araştırmalar da belirtilmektedir (Rogers-Estable, 2014). Öğretmenlerin bireysel farklılıklarından kaynaklı olarak da bu teknoloji tabanlı araçları benimsemekte zorlanabileceği de dikkate alınmalıdır (Carta vd., 2011). Bu gibi etmenler, eğitimcilere yeni öğrenme teknolojileri konusundaki uzmanlıklarını geliştirmek için eğitim ve destek sağlamanın önemini açıkça göstermektedir (Ross vd., 2015). Bu bağlamda altyapı zorluklarının ele alınması, yeterli eğitim ve desteğin sağlanması ve teknoloji entegrasyonuna özel zaman ayrılması, Web 2.0 araçlarının etkin kullanımını sağlamak için oldukça önemli adımlardır.

Araştırma sonuçlarına göre genel bir kaniya varıldığında Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılabilirliği; verimlilik, motivasyon ve öğrenmenin kalıcılığı açısından kabul gördüğü söylenebilir. Ancak altyapı kısıtlamaları, zaman kısıtlamaları ve inanç ile uygulama arasındaki boşluk gibi sınırlamalar da dikkate alınmalıdır. Yeterli eğitim, destek ve kaynakların sağlanması, bu zorlukların üstesinden gelmek ve eğitimde Web 2.0 araçlarının potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için çok önemlidir. Covid-19 salgını, etkili teknoloji entegrasyonunun önemini ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına başarılı bir şekilde uyum sağlamak için destekleyici stratejilere olan ihtiyacı göstermiştir. Covid-19 salgınının teknolojinin benimsenmesi üzerindeki etkisi, eğitim kurumlarının ve politika yapımcıların teknolojik altyapıya yatırım yapmalarının ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için teknolojiye eşit erişim sağlamalarının aciliyetini daha da vurgulamıştır. Altyapı kısıtlamaları ve zaman kısıtlamaları gibi belirlenen zorlukların ele alınması, etkili Web 2.0 araç entegrasyonu için uygun bir ortam yaratmak ve sonuçta eğitimin ve öğrenme çıktılarının kalitesini artırmak açısından zorunludur.

Sonuç olarak bu çalışma, nitelikli bir fen eğitimi için Web 2.0 araçlarının potansiyelinden yararlanmanın hem eğitimcileri hem de eğitim kurumlarını içeren ortak bir çabanın önemini vurgulamaktadır. Yetkinlik seviyelerini etkileyen ve ilgili zorlukları hafifleten faktörleri ele alarak, eğitimcilerin daha ilgi çekici ve etkili bir öğrenme ortamı yaratabileceği ve öğrencilere fayda sağlayabileceklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde de Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin artırılması için araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulabilir:

- **DeneySEL Çalışmalar Yapmak:** Araştırmacılar, Web 2.0 araçlarını içeren farklı öğretim uygulamalarının etkililiğini araştırmak için deneysel çalışmalar yapabilirler. Araştırmacılar, bu uygulamaların öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini inceleyerek öğretmenlerin yetkinliklerini artırmaya yönelik kanıta dayalı öneriler sunabilirler.

- **Mesleki Gelişimi Teşvik Etmek:** Hizmet içi eğitim, eTwinning ve lisansüstü eğitim gibi unsurların öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanmalarına katkı sağladığı araştırmamızda açıkça görülmektedir. Bu nedenle uygulayıcılar, öğretmenlerin bu araçları kullanma becerilerini geliştirebilmeleri için mesleki gelişim fırsatları sağlamaya odaklanmalıdır. Öğretmenlerin gelişiminin çeşitli etkinlik ve kaynaklarla desteklenmesinde üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili diğer kurumların iş birliği büyük önem taşımaktadır.

- **Web 2.0 Araçlarının Entegrasyonuna Öncelik Vermek:** Okul yöneticileri ve eğitim kurumları Web 2.0 araçlarının okullara entegrasyonuna öncelik vermelidir. Yöneticiler, bu araçların önemini vurgulayarak, öğretmenlerin bunları öğretim uygulamalarına dâhil etmelerini teşvik eden bir ortam yaratabilirler. Bu, öğrenciler için daha etkileşimli, ilginç ve etkili öğrenme deneyimleri ile sonuçlanacaktır.

- **EBA Platformunun Etkili Kullanımı:** Ülkemizde EBA platformu, özellikle pandemi döneminde çevrimiçi eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli rol oynamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin EBA platformunu yaratıcı bir şekilde kullanmaları ve öğrenme materyallerini öğrencilerle paylaşmaları teşvik edilmesi gerektiği söylenebilir. EBA platformunun Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili paydaşlar tarafından sürekli iyileştirilmesi, etkin kullanımının sağlanması ve öğrencilere aktif bir öğrenme deneyimi sağlanması açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Arslan, K., & Yıldırım, M. (2021). Effect of online science course supported with web 2.0 tools on the academic achievement of fifth grade students and student opinions. *Science Education International*, 32(4), 311-322.
- Azid, N., Shi, L.Y., Saad, A., Man, S. C., & Heong, Y. M. (2022). The COVID-19 Pandemic: Web 2.0 tools as an alternative instruction for science in secondary schools. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(6), 467-475 <https://doi:10.18178/ijiet.2022.12.6.1643>
- Başal, A., & Eryılmaz, A. (2020). Engagement and affection of pre-service teachers in online learning in the context of COVID 19: engagement-based instruction with web 2.0 technologies vs direct transmission instruction. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 131-133, <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1841555>
- 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.
- Bilgiç, H. G., Duman, D. & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-7.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Carta, T., Paternò, F., & Santana, V. F. d. (2011). Web usability probe: a tool for supporting remote usability evaluation of web sites. *Human-Computer Interaction*, 349-357. https://doi.org/10.1007/978-3-642-23768-3_29
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crompton, H. (2014). A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 3-14). Routledge.
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. <https://doi.org/10.9779.pauefd.700181>
- Dinler, S.S. & DüNDAR, H. (2021), Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler, *International Journal of Field Education*, 7(2), 112-133.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., & Tondeur, J. (2015). Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st-century teaching and learning. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), 161-180.
- Faboya, O. T. & Adamu, B. J. (2017). Integrating web 2.0 tools into teaching and learning process through mobile device technology in Nigerian schools: Current status and future directions. *International Journal of Education and Research*, 5(5), 113-124.
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1158-1177.

- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1). 603-634.
- Hsu, Y. C., & Ching, Y. H. (2013). Mobile microblogging: Using Twitter and mobile devices in an online course to promote learning in authentic contexts. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 1-24.
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2015). About ISTE, <http://www.iste.org/about>
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. 2. Baskı. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karimian, Z., Farrokhi, M., Moghadami, M., Zarifshanaiey, N., Mehrabi, M., Khojasteh, L., & Salehi, A. (2021). Medical education and Covid-19 pandemic: a crisis management model towards an evolutionary pathway. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3299-3320. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10697-8>
- Kárpáti, A. (2009). Web 2.0 technologies for net native language learners: a “social call”. *ReCALL*, 21(2), 139-156. <https://doi.org/10.1017/s0958344009000160>
- Kırıkkaya, E. B., & Yıldırım, İ. (2021). Investigating the effect of using Web 2.0 tools on 7th-grade students' academic achievements in science and self-directed learning with technology. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 18(3), 439-460.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publication.
- Martinez-Lopez, R., Yot-Domínguez, C., & Trigo, M. E. (2020). Analysis of the internet use and students' Web 2.0 digital competence in a Russian university. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(3), 316-342. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2020.107986>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2014). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Project Report. Centre for Learning Technology.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed methods design: Principles and procedures*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- OECD, (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD

- Onbaşı İzgi, Ü. (2020). The effects of science teaching practice supported with Web 2.0 tools on prospective elementary school teachers' self-efficacy beliefs. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 91-110. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.241.7>
- Özmen, F., Aküzüm, C. & Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *NWSA: Education Sciences*, 7(2), 496-506.
- Pegrum, M. (2014). *Mobile learning: Languages, literacies and cultures*. Palgrave Macmillan.
- Prensky, M. (2001), "Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?", *On the Horizon*, 9 (6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>.
- Rogers-Estable, M. (2014). Web 2.0 use in higher education. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(2), 130-142. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0024>.
- Ross, C. R., Maninger, R., LaPrairie, K., & Sullivan, S. (2015). The use of twitter in the creation of educational professional learning opportunities. *Administrative Issues Journal Education Practice and Research*, 5(1). <https://doi.org/10.5929/2015.5.1.7>
- Şahin-Topalcengiz, E., & Yıldırım, B. (2020). Teachers' opinions about distance web 2.0 tools training and teachers' in-class web 2.0 practices. *Journal of Turkish Science Education*, 17(4), 561-577.
- Şengür, S. & Anagün, S. Ş. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri ve eğitimde Web 2.0 uygulamaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 6(2), 128-150
- Tatlı, Z., Er Nas, S., Turan, Ş. & Yaman, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme-değerlendirme ihtiyaçlarının tespiti. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 953-987. <https://doi.org/10.17679/inuefd.901997>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144.
- Türegün Çoban, B. & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (2015). <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/tuerkiye-yeterlilikler-cercevesi>
- Unesco, (2018). http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf
- Vialatte, F., & Cichocki, A. (2008). Split-test Bonferroni correction for QEEG statistical maps. *Biol. Cybern*, 98(4), 295-303.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the applications which is directly connected with technology and which require competent use of technology is web 2.0 tools. A review of literature showed that studies on the benefits Web 2.0 tools offered to teaching process during Covid-19 pandemic were available (Azid et al., 2022). It was found accordingly that classroom teachers in particular had used EBA and Web 2.0 tools for measurement and evaluation in distant education (Tatlı et al., 2021). This study was conducted so as to find how competent classroom teachers were in using web 2.0 tools in teaching science.

Method

Research Model

This study was conducted in convergent parallel design- one of the mixed research models. It may be said that this is a study of literature review quantitatively and as case study qualitatively. The strong aspects of qualitative and quantitative dimensions can be used in a way to complement each other in parallel design studies (Teddlie & Tashakkori, 2015).

The Research Sample

113 classroom teachers teaching in schools located in Mersin were given the scale of competence in using Web 2.0 tools on the quantitative dimension of the study. Semi-structured interviews were held with 8 classroom teachers on the qualitative dimension of the study. Besides, the in-class applications of the eight participants were also put to document analysis. Convenience sampling method was used in selecting the participants on the quantitative dimension. The study group was formed maximum variation sampling method- which was one of the purposive sampling methods- in selecting the participants for the qualitative dimension of the study.

Data Collection Tools

The scale of Competence in Using Web 2.0 Tools, which was developed by Çelik (2021), was prepared in 5-pointed Likert type and contained 39 items and one factor. Semi-structured interviews and documents were used in collecting the qualitative research data. The questions on the 15-item interview form were examined by two experts who had experience in qualitative research at the stage of preparation, and then a pilot scheme was carried out with one participant. Using the interviews as the main tool of data collection in the qualitative component of the study was considered appropriate. Yet, the decision was also made to analyse the web 2.0 tools created or used by the teachers under the title of participants' products (such as lesson plans, activities, examples, etc.) so as to vary the data and to promote the validity and reliability.

Data Analysis

While the quantitative data reached were analysed on the SPSS 23 package programme, the qualitative data were put to content analysis. The Cronbach's Alpha was calculated again for the current study in the quantitative part of the study and was found as (0.99). The results obtained in the scale were analysed in terms of a number of variables (such as gender, educational status, professional experience, types of school, frequency in using the internet, in-service training, etc.). In addition to that, whether or not the scores received from the SCUWT had differed according to gender, joining or not joining in e-Twinning, educational status and level of using the computer was checked through t test for independent groups. On the other hand, whether or not the scores differed according to professional experience, the level of technology at schools, weekly frequency of using the internet and training about web 2.0 tools was checked with variance analysis (ANOVA).

Primarily the recorded interviews were transcribed and the significant points were determined in the interview data- which were put to content analysis. The codes and themes were distinguished on the basis of raw data. The findings were visualised through concept webs to be able to present the data in a more understandable way. The correlations between the findings were revealed and thus, conclusions were reached. The process was crosschecked to confirm that the data were accurately analysed in the analysis process.

All three researchers participated in formulating the interview questions and in analysing the data so as to attain validity and reliability in the qualitative part. The points of agreement and disagreement were determined according to the percentage of agreement developed by Miles and Huberman (1994) and the results were compared. It is pointed out by researchers that agreement of 70% or above is acceptable. The fact that agreement of 90% was reached in this study can be considered as evidence for reliability.

Result and Discussion

This current study found that the participants' rate of using Web 2.0 tools was at the middle level. It was concluded that variables such as gender, professional experience and types of school did not cause significant differences in competence in Web 2.0 tools. However, such factors as participation in eTwinning project frequency in using the internet, receiving post-graduate education and in-service training were found to have positive effects on and to cause significant differences in using the tools. The connections between the level of post-graduate education and the level of competence in using Web 2.0 tools is also a very important finding obtained in this study.

Majority of the participants stated in the interviews held for the qualitative part of the study that the science course was one of the most suitable courses in using Web 2.0 tools. The participants mentioned the positive characteristics of Web 2.0 tools in ensuring active learning and motivation. The results similar to the ones obtained in this study were also obtained in other studies in the literature (Crompton, 2014; Rogers-Estable, 2014). On the other hand, the studies also indicated such negative points as inadequate infrastructure, time limitation and teachers' low literacy in technology. Thus, it may be said on the basis of these results that technological infrastructure limitations in schools is one of the hurdles in front of Web 2.0 tool integration. An examination of participants' products demonstrated that such applications as Kahoot and Learning Apps- Web 2.0 tools- were chosen for use more frequently. It was also found on examining participants' products that teachers could use Web 2.0 tools for several purposes and at several stages of teaching.

EKLER

Ek 1- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Web 2.0 araçlarına yönelik bir eğitim aldınız mı?
2. Teknoloji kullanım düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Derslerinizde Web 2.0 araçlarından yararlanıyor musunuz? Açıklar mısınız?
4. Derslerinizde Web 2.0 araçlarını hangi amaçla kullanıyorsunuz?
5. Web 2.0 araçlarını özellikle hangi konularda kullanmayı tercih ediyorsunuz?
6. Derste Web 2.0 araçlarının kullanımının mesleki açıdan size faydaları var mıdır? Açıklar mısınız?
7. Derste Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencileriniz açısından faydaları var mıdır? Açıklar mısınız?
8. Derste Web 2.0 araçlarının kullanımında ne gibi sınırlılıklar olabilir? (Öğretmen-öğrenci-okul açısından değerlendirebilirsiniz). Karşılaştığınız olumsuz bir durum varsa paylaşır mısınız?
9. Pandemi dönemi ve öncesini kıyasladığınızda eğitimde Web 2.0 araçlarını kullanımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Fen bilimleri dersinde ders materyali hazırlamak için neler yapıyorsunuz?
11. Fen bilimleri dersine web 2.0 araçlarını entegre edebilmek için neler yaparsınız?
12. Fen bilimleri dersinde web 2.0 materyali hazırlama konusunda kendinizi nasıl değerlendirebilirsiniz?
13. Fen bilimleri dersinde Web 2.0 araçlarını kullanmanın diğer etkinliklerden farkları nelerdir?
14. Fen bilimleri dersinde Web 2.0 araçlarını verimlilik, motivasyon, kalıcılık boyutunda kullanılabilirliğine yönelik görüşleriniz nelerdir?
15. Web 2.0 uygulamalarını kullanmayı diğer öğretmenlere de tavsiye eder misiniz? (Neden tavsiye ederdiniz?)

Tarih Öğretimine Yönelik Sanal Gerçeklik Uygulamasının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi*

Development and Evaluation of Virtual Reality Application for History Teaching

Hüseyin Narin¹, Ercan Akpınar², Banu Çulha Özbaş³

¹Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, huseyin.narin@ogr.deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-9310-6837>)

²Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, ercan.akpinar@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-2128-3308>)

³Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, banu.culha@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-4691-875X>)

Geliş Tarihi: 24.11.2023

Kabul Tarihi: 27.03.2024

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik teknolojisi ile etkileşimli bir öğrenme ortamının geliştirilmesi ve değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda, tasarım ve geliştirme araştırması (TGA) yöntemi ile Efes Örenyeri'nin sanal gerçeklik uygulaması geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın nihai çalışma grubunu 4 alan uzmanı ve 4 öğrencinin oluşturduğu bu çalışmada, sanal gerçeklik uygulamasının geliştirilme sürecinde çekirdek öğretim modellerinden ADDIE öğretim tasarım modeli benimsenmiştir.

Araştırmanın ihtiyaç analizi basamağında elde edilen bulgular, literatür ve alan uzmanlarının görüşleri ışığında sanal gerçeklik uygulamasını geliştirilme ve değerlendirme sürecinde iki adet pilot ve bir adet nihai uygulama, Oculus Quest 2 sanal gerçeklik gözlüğü aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, anket, araştırmacı günlüğü ve Gökoğlu ve Çakıroğlu (2019)'nun sanal gerçeklik ortamlarında bulunuşluk hissi ölçeği kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden, nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, tarihi alanların öğretiminde sanal gerçeklik teknolojisi kullanımının, aktif öğrenmeyi ve kalıcılığı sağladığı, motivasyon ve derse karşı ilgiyi artırdığı ortaya konmuştur. Ayrıca katılımcıların sanal gerçeklik ortamında bulunuşluk hissi düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Disiplinlerarası bir bakış açısıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonuçlarının sanal gerçeklik alanında, uygulayıcılara, geliştiricilere ve öğrenme ortamlarındaki etkileri üzerinde yapılacak araştırmalara kaynak olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bulunuşluk hissi, sanal gerçeklik, tarih, üç boyutlu öğrenme ortamı.

* Bu çalışma "Tarih Öğretimine Yönelik Sanal Gerçeklik Uygulamasının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" yüksek lisans tezinin bir parçasıdır. Çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2021.KB.EGT.003 proje numarası ile desteklenmiştir.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to develop and evaluate an interactive learning environment with virtual reality technology for history teaching. For this purpose, the virtual reality application of Ephesus was developed and evaluated with the design and development research (DDR) method. The final study group of the research consists of 4 field experts and 4 students. The ADDIE instructional design model, one of the core instructional models, was used in the development of the virtual reality application.

Two pilots and one final application were carried out through the Oculus Quest 2 virtual reality glasses during the development and evaluation process of the virtual reality application in light of the findings obtained from the needs analysis step of the research, the literature and the opinions of field experts. In the research, a semi-structured interview form, observation form, survey, research diary, and Gököğlü and Çakıroğlu's (2019) sense of presence scale in virtual reality environments were used. Descriptive statistics were used to analyze quantitative data and content analysis was used to analyze qualitative data.

As a result of the research, it was revealed that the use of virtual reality technology in teaching historical areas provides active learning and permanence, and increases motivation and interest in the course. In addition, it was determined that the participants had a high level of sense of presence in the virtual reality environment. The results of this interdisciplinary research are expected to be a resource for practitioners, developers and research on the effects of virtual reality in learning environments.

Keywords: Sense of presence, virtual reality, history, three dimensional learning environment.

GİRİŞ

Tarih disiplini, belirli bir zamandaki olayları, süreçleri ve ilişkileri anlamak ve yorumlamak için sözel ve soyut düşüncenin gücünden yararlanır. Bu disiplin, geçmişin karmaşıklığını anlamak ve bugünkü toplumları etkileyen süreçleri açıklamak için kapsamlı bir yaklaşım sunar. Sözel ve soyut anlatımları içeren bu disiplinin öğretimi konusunda ise derslerin yapılandırıcılığı çerçevede dışında öğretilmeye çalışılması öğrenenlerde istenilen davranış değişikliklerinin ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasını güç kılmaktadır (Avcı & Öner, 2015; Demircioğlu, 2007). Ulusoy ve Gülüm (2009)'e göre soyut kavram ağırlıklı olan tarih öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel materyaller, yalnızca metinlerin kullanıldığı materyallere göre daha etkili olmakta; bu materyalleri kullanan z kuşağı, bir diğer adıyla dijital yerliler (Rothman, 2016; Singh, 2014; Turner, 2015) ise, kendisinden önceki kuşaklara göre bilimsel, irdelleyici, çok yönlü bir bakış açısı ile derse karşı davranış sergilemektedir. Ayrıca derslerini geleneksel yöntemlerin aksine güncel bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla sürdüren dijital yerliler, bilgiye daha etkili ve hızlı erişmektedirler (Rothman, 2016; Seemiller & Grace, 2017). Anlık bilgi ve iletişimin yüksek olduğu bu çağda, görsel imgeleme yeteneklerinin daha çok geliştiği dijital yerlilerin derslerini işbirlikçi projeler, etkileşimli görsel ve işitsel yazılımlar, eğitsel oyunlar ve videolar gibi çeşitli çoklu ortam materyalleri ile sürdürmeleri süreci etkili kılmaktadır (Cilliers, 2021; Rothman, 2016). Gelişen teknoloji ile birlikte bu bireylerin teknolojileri kullanma alışkanlıkları da derslerin işleniş yöntemlerinden kaynaklı değişiklik göstermiştir (Demir & Akpınar, 2016). Bu bağlamda, eğitimde teknoloji entegrasyonu bugünün öğrenenleri odağında çeşitli disiplinler için beklenen etkiyi sağlasa da sözel anlatımların yoğun olduğu bu disiplinde, ders kitapları, elektronik dokümanlar veya videolar aracılığıyla sağlanan eğitim sonucunda öğrenciler geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurmakta güçlük çekmekte, etkili ve kalıcı öğrenme sağlayamamaktadırlar (Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; Ulusoy & Gülüm, 2009; Yıldız, 2003). Ortaya çıkan bu durumun temel nedenleri arasında milenyumun teknoloji dünyasında doğan neslin, geleneksel anlatıma uygun hareket eden öğretmenler ile arasında bir bağ kuramayışı ve teknolojinin eğitime beklenen ölçüde entegre edilememesi yer almaktadır (Avcı & Öner, 2015; Bayraktar, 1999; Dolmaz & Kılıç, 2017). Milenyum sonrası, eğitim öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımı bir ayrıcalık değil; zorunluluk haline gelmiştir (Tatlı & Ayas, 2012). Öztaş (2008) mevcut durumu, tarih konularının eğitimin her kademesinde tekrarlanmasından kaynaklı öğrencilerde derse karşı olumsuz tutum ve davranışların sergilenmesi olarak ele alırken; Bayraktar (1999) ise, lisansüstü

programlarda derslerin işlenişinin lisans programlarından farklı olmadığını, kullanılan öğretim yöntem ve teknikler ile materyallerin yetersizliğine dikkat çekmektedir. Ayrıca Aktekin (2009), Türkiye’de tarih öğretiminde Dünya tarihi ile arasında denge olmaması, çağdaş tarihin eksikliği, konuların tekrarı, öğretim yöntem ve teknikler gibi çeşitli sorunlara değinmektedir.

Yüzlerce yıllık tarihin, bir öğretim programına sığdırılarak öğrenenlere aktarılmasının güç olduğu düşünüldüğünde, bugünün imkânlarının modern eğitim anlayışı çerçevesinde “*öğrenmenin öğretilmesi*” ve 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Demircioğlu, 2007; Dolmaz & Kılıç, 2017; Eryılmaz & Uluyol, 2015; Wagner, 2008). Bu çerçevede, öğrencilerin eleştirel, analitik ve demokratik düşünme gibi becerilerinin gelişimine katkıda bulunan tarih dersine karşı önyargıların en aza indirgenmesi, derslerin tekdüzelikten çıkarılması, kalıcı ve istendik davranışların sağlanması için “*öğretim teknolojileri açısından zengin ve aktif öğrenme ortamları hazırlanmalıdır*” (Demircioğlu, 2007, s. 78; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Öğrenmenin en üst düzeyde sağlanabilmesi için en fazla duyu organına ulaşması gerekmekte iken, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin sağlanması ise gözler yardımı ile bireyin yaparak-yaşayarak öğrenmesinden geçmektedir (Ataman-Kömez, 2018; Tanık, 2018). Ancak tarih öğretiminde doğrudan maksathı yaşantılar elde etmek ekonomiklik ve zaman açısından maliyetli, üst düzey sorumluluk gerektiren bir yöntemdir (Avcı & Öner, 2015; Gökkaya & Yeşilbursa, 2009). Başarılı bir eğitim süreci için mevcut problem durumlarına pragmatik ve rasyonel çözüm önerileri geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğretmenler ders süresince öğrencilerin birer tarihçi gibi hissetmelerini sağlayarak, derse karşı ilgi ve güdüyü yüksek tutmalıdırlar (Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; Yıldız, 2003). Bu kapsamda, günümüzde ise yenilenen öğretim programları, öğrenci merkezli aktif öğrenme ortamlarının oluşmasını hedeflemekte, kitaplar yerine farklı materyal ve kaynaklar kullanımını destekleyen etkinlikler ile öğrenci becerilerine önem vermektedir (Aktekin, 2009). Ancak bu gelişmeler tarih disiplini özelinde karşılaştırıldığında, içerik, görsel ve etkinlik açısından eksikliklerin ve yeterli doygunluğun olmadığı görülmektedir (Aktekin, 2009). Hali (2014)’e göre tarih ders kaynaklarında sözel ve soyut ağırlıklı anlatımın benimsenmesi hatırlama düzeyini olumsuz etkilemekte iken; öğrencilerde ezberci yaklaşım ve bilgi yoğunluğundan kaynaklı derse karşı “*sıkıcı ve ezber dersi*” algısına neden olmaktadır.

Bu araştırmada tarih öğretiminde yaşanan mevcut problemlerin çözümüne yönelik temel yaklaşım, “*Tarih dersinin tarihi alanlara yönelik konuları nasıl kalıcı hale getirilebilir?*”, “*Tarih dersi nasıl ilgi çekici kılınabilir?*”, “*İlgili konular nasıl öğretilmelidir?*” sorularına aranan yanıtlar çerçevesinde şekillenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalar ilgili literatür ışığında ele alındığında, aktif öğrenme yöntemlerinden olan yaparak-yaşayarak öğrenme, gözlem yoluyla öğrenme, müzeler, tarihi alan gezileri ve teknolojik cihazlar aracılığıyla öğrenme gibi tarih dersine yönelik yapılandırmacı yaklaşımların, literatürde yer aldığı görülmektedir (Avcı & Öner, 2015; Demircioğlu, 2007; Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009; Yıldız, 2003). Tarih öğretiminde “*filmler aracılığıyla öğretim*” (Demircioğlu, 2007; Öztaş, 2008) ulusal ve uluslararası düzeyde aktif olarak kullanılmakta iken; filmlerin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin öğrencilere kazandırılmasında kolaylaştırıcı birer materyal olduğu ifade edilmektedir. Öztaş (2008)’a göre filmler aracılığıyla öğretim, öğrencilerin konuyu pekiştirmesine, daha iyi kavramasına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bir diğer açıdan tarihi alanların öğretiminde sıklıkla kullanılan sanal müzeler, değişen müzecilik anlayışının teknolojik birer ürünü olmakla birlikte bilgi ve imgeye dayalı, kolay ulaşılabilen ve etkileşimli yapıdadırlar (Barlas-Bozkuş, 2014; Karataş, Yılmaz, Kapanoğlu & Meriçelli, 2016; Kaya & Okumuş, 2018; Peker, 2014; Yıldırım & Tahiroğlu, 2012). Karataş ve diğerleri (2006), sanal müzelerin öğrenci başarısını artıracığına, derse karşı olumlu tutum ve davranışların sergilenmesinde rol alacağına yönelik görüşleri irdelerken; Kaya ve Okumuş (2018) ise, etkinliğe daha fazla zaman ayrılması gerekliliğini, görsellerin çözümlülüğünün artırılması, ortama ses ve etkileşimin eklenmesi gibi çoklu ortam boyutundaki görüşleri ele almışlardır. Literatürde yer alan bu yöntem, ders kitapları, haritalar, filmler aracılığıyla öğretim gibi çeşitli yöntemlere kıyasla başarıya ulaşırsa da, turizm ve

tanıtım odaklı geliştirilmeleri, çoklu ortam ilkelerine uygun tasarlanmamaları, etkileşim unsurlarını barındırmamaları açısından günümüz eğitim yeterliliklerini karşılamadığı görülmektedir (Barlas-Bozkuş, 2014).

Sosyal bilimler alanı içerisinde tarih konularının daha etkili bir hale getirilmesi için disiplinlerarası bir yaklaşım izlenmelidir (Avcı & Öner, 2015). Günümüzde müzeler ve tarihi alanlar bilginin sunulmasını ve korunmasını sağlamakta iken, buldukları coğrafyanın eğitim kurumu görevini de üstlenmektedirler (Barlas-Bozkuş, 2014). Bu tarihi alanların öğrencilere aktarılması için güçlü ve etkileyici hikayelerinin yanı sıra geçmişte yaşanan olaylar hakkında empati kurma ve orada olma deneyimi gibi çeşitli boyutlara da etkisi olduğu görülmektedir (Avcı & Öner, 2015). Tarihi alanlar her ne kadar keşfedilmeyi bekleyen birer sınıf konumunda olsa da, çeşitli sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıklar şunlardır:

- Öğrencilerin tarihi alanlara ulaşımı maliyetli olmaktadır,
- Öğretmenlerin gezi planları zaman açısından ekonomik değildir,
- Maddi açıdan incelendiğinde, her öğrenci geziye katılamayabilir,
- Gerekli bürokratik işlemler süreci uzatabilmektedir,
- Üst düzey sorumluluk gerektirmektedir (Avcı & Öner, 2015; Dolmaz & Kılıç, 2017, Gökkyaya & Yeşilbursa, 2009; Yeşilbursa, 2008).

Tarih öğretiminde temel amacın, “*tarihin hareketlendirilmesi ve dinamikleştirilmesi*” (Avcı & Öner, 2015) olduğu düşünüldüğünde, araştırmada ele alınan tarihi alanların öğretimi problem durumuna ilişkin çağın gereksinimlerine uygun, yenilikçi ve modern bir çözüm önerisi aranmıştır. Tarihi alanların öğretiminde doğrudan doğruya maksatlı yaşantılara yakın bir deneyim sağlayan eğitim teknolojileri kullanımı, Molenda (2003)’ya göre öğrenmenin kolaylaştırıldığı ve performansın arttığı etik bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca teknoloji-eğitim ilişkisi incelendiğinde, “*eğitimin sinema, radyo ve televizyon gibi teknolojik cihazları kucakladığını*” (Chadwick, 2002) ve eğitimde teknoloji kullanımı ve entegrasyonuna ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir (Georgina & Hosford, 2009; Rogers, 2000; Sadik, 2008). Bu bağlamda araştırma kapsamında, yükseköğretim kurumlarında verilen tarih dersinin tarihi alanların öğretimine yönelik konularında öğrenme sürecindeki kalitenin artırılması, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin sağlanması amacıyla sanal gerçeklik uygulamalarından yararlanılmıştır.

Sanal gerçeklik (virtual reality), eldiven, kontrol kumandaları ve başa takılan bir kask ile gerçek zamanlı olarak 360 derecelik sanal bir ortamda imgelerle dolu kullanıcının etkileşime girdiği ortamlar olarak tanımlanmaktadır (Heim, 1993, s.109; Steuer, 1992, s.5). Bir başka açıdan sanal gerçeklik, dijital ortamlarda oluşturulan 3 boyutlu dünyalarda, çevrimiçi veya çevrimdışı olarak ortam ile etkileşime girilebilen, orada olma deneyiminin yaşandığı güncel teknolojilerdir. Kayabaşı (2005) sanal gerçekliği, insan zihnine gerçek bir ortamda bulunma hissi yaşatılması ve etkileşime girilmesi yani gerçekliğin yeniden inşa edilmesi olarak ele almakta iken; bu ortamların bulunma (presence), daldırma (immersion) ve algılama (perception) boyutlarına sahip olduğu görülmektedir (Boas, 2013; Helsel, 1992; Kuo & Levis, 2002; Witmer & Singer, 1998). Ayrıca gerçekleştirilen literatür taramasında eğitimde sanal gerçekliğin fen bilimleri, özel eğitim, tarih, matematik, müzik ve tıp eğitimi gibi çeşitli disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir (Çavaş & diğerleri, 2004; Özeren, Tosunoğlu, Pekiş, Seyhan & Karaoğlu-Yılmaz, 2021; Urhan, 2019). Gerçek ortamda gösterilmesi zor ve tehlikeli olan nesnelerin bu ortamlarda sunulması, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak, öğretimi zor olan konuları öğrenmesine, yeni deneyimleri yaparak yaşayarak öğrenmesine ve güdü düzeyini artırmasını sağlamaktadır (Emre, Selçuk, Budak, Bütün & Şimşek, 2019; Freina & Ott, 2015; Martín-Gutiérrez & diğerleri, 2017). Ayrıca bu teknoloji, Jensen ve Konradsen (2018)’e göre görsel-uzamsal zeka, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere olumlu katkısının yanı sıra, Karasar (2004)’ın araştırmasını yaptığı dönemin aksine günümüzde erişilebilir ve uygun fiyatlı olması da çalışmanın yaygın etkisi açısından önem arz etmektedir (Emre & diğerleri, 2019; Martín-Gutiérrez & diğerleri, 2017).

Bu araştırmada, tarihi alanların öğretiminde sanal gerçeklik teknolojisi kullanımı ile alanda var olan mevcut eksikliklerin en aza indirildiği, derse karşı ilgi ve kalıcılığın arttırıldığı, anlamlı öğrenmenin ve işbirlikçi bir çerçevede aktif öğrenmenin sağlandığı, çoklu ortam ilkelerinden kullanışlılık ile zaman ve mekândan tasarruf sağlandığı yenilikçi bir bakış açısı benimsenmiştir. Bu bakış açısı doğrultusunda araştırmada “*Tarih dersine yönelik tasarım ve geliştirme araştırması yöntemi ile sanal gerçeklik uygulamasının geliştirme ve değerlendirme süreci nasıl olmalıdır?*” ana problem cümlesine ve aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulaması geliştirme süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulamasının kullanımı sonucunda gerçekleştirilen değeriklikler veya iyileştirmeler nelerdir?
- Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulamasına ilişkin alan uzmanı görüşleri nelerdir?
- Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- Uygulamayı kullanan öğrencilerin sanal gerçeklik ortamlarında bulunma hissi düzeyleri nedir?
- Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulamasında karşılaşılan güçlükler nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, “*tarih öğretimine yönelik etkileşimli bir sanal gerçeklik uygulamasının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*” amacına yönelik tasarım ve geliştirme araştırma yöntemi (design and development research) kullanılmıştır. Tablo 1’de araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1

Yöntemle ilgili alışmalar

Araştırma Deseni	alışma Grubu	Verilerin Toplanması	Verilerin Analizi
*Tasarım ve geliştirme araştırması (design and development research)	*İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri ve öğretim üyeleri *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyeleri	*Gözlem Formu *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu *Ölçek *Anket *Araştırmacı Günlüğü	*Uzman İncelemesi *İçerik Analizi *Tanımlayıcı İstatistik

2.1. Araştırma Modeli

Tasarım ve geliştirme araştırması yöntemi, eğitim amaçlı veya eğitim amaçlı olmayan teknolojik ürünlerin (eğitsel yazılımlar, internet siteleri, öğrenme sistemleri (LMS), materyaller) tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesidir (Richey & Klein, 2007). Ayrıca günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara ürün geliştirme hedefiyle somut ve uygulanabilir çözümler üretmek için de uygun bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2017; şengel, 2013). Tasarım ve geliştirme araştırması ürün ve araç araştırmaları (Tür 1) ve model araştırmaları (Tür 2) olarak iki

kategoride ele alınabilmektedir (Şengel, 2013). Bu araştırmada öğretim programları, eğitsel yazılımlar ve ders materyallerinin geliştirilmesine imkân sağlayan ürün ve araç araştırmaları türü tercih edilmiştir.

Geliştirilen sanal gerçeklik ortamının geliştir-uygula-değerlendir-revize et süreçlerini içermesi, farklı disiplinlerden uzmanların yer alması, ürünün öğretim yöntem ve teknikler ışığında alan uzmanlarınca geliştirilmesi ve sürecin uzun, maliyetlerin ise fazla olmasından kaynaklı proje yönetimi yapılmıştır. Bu bağlamda tasarım ve geliştirme araştırma yönteminde yaygın olarak kullanılan öğretim tasarım modellerinden ADDIE model benimsenmiştir. Öğrenci merkezli, yenilikçi öğrenme ortamlarının geliştirilmesini destekleyen ve Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme basamaklarını içeren model, performansa dayalı öğrenmenin yapılandırılması, sanal gerçeklik ortamının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında kullanılmıştır (Allen, 2006; Branch, 2009; Goodwin, Wiltshire & Fiore, 2015; Peterson, 2003).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasında yer alan tarihi alanlara yönelik terminolojik bilgilerin, yükseköğretim kurumları düzeyinde olmasından kaynaklı, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin verilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Çalışma Grubu	Yer Aldığı Aşama	Bölüm/Meslek	Öğrenim Durumu	Cinsiyet
Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri		Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri (n=50)	Lisans	K (n=23) E (n=27)
K1		Öğretmen	Lisans	K
K2		Öğretmen	Yüksek Lisans	E
K3	Analiz	Öğretmen	Yüksek Lisans	E
K4		Öğretmen	Lisans	K
K5		Öğretmen	Yüksek Lisans	E
K6		Öğretmen	Yüksek Lisans	E
K7		Öğretmen	Yüksek Lisans	E
U1		Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi	Doktora	K
U2		Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi	Doktora	E
U3	Tasarım, Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme	Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi	Doktora	E
U4		Öğretmen	Yüksek Lisans	E
Ö1				E
Ö2		Tarih Öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri	Lisans	K
Ö3				E
Ö4				E

2.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplama, araştırma problemi ve alt problemlerine aranan yanıtlar doğrultusunda bilgi toplamayı amaçlayan birbiri ile ilişkili faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2015). Verilerin toplanma sürecinde gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, ölçek, anket ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır.

Süreç içerisinde gerçekleştirilen literatür taraması, Web of Science, Education Resources Information Center: ERIC, Springer LINK Contemporary, ULAKBİM, Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar ve erişimi sağlanan tüm dizinlerde ilgili anahtar kelimeler ile gerçekleştirilmiş ve eleme kriterlerine tabii tutularak 145 yayın araştırmaya dahil edilmiştir. Glesne (2013)'e göre dinamik bir yapıda araştırma süresince devam eden literatür taraması, araştırma konusunun mevcut bulgu, kuram ve çalışmaların ötesine geçip geçemediğine karar verilen bir aşamadır. Ayrıca literatür taraması ile birlikte mevcut çalışmaların irdelenmesi, araştırma problemi ile ilgili mevcut çalışmaların yöntemlerine ve yaklaşımlarına hakim olarak araştırmacının yükünü hafifletmektedir (Creswell, 2015; Merriam, 2013). Tablo 3'de araştırma sorularından hareketle verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3

Verilerin toplanması

Araştırma Sorusu	Çalışma Grubu	Verilerin Toplanması	Verilerin Analizi
1. Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulaması geliştirme süreci nasıl gerçekleşmiştir?	*50 Öğrenci *7 Öğretmen *4 Öğrenci *4 Alan Uzmanı	*Gözlem Formu *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu *Anket *Araştırmacı Günlüğü	
2. Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulamasının kullanımı sonucunda gerçekleştirilen değişiklikler veya iyileştirmeler nelerdir?	*4 Öğrenci *4 Alan Uzmanı		*Uzman İncelemesi *İçerik Analizi *Tanımlayıcı İstatistik
3. Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulamasına ilişkin alan uzmanı görüşleri nelerdir?	*4 Alan Uzmanı	*Gözlem Formu *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu *Ölçek *Araştırmacı Günlüğü	
4. Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?	*4 Öğrenci		
5. Uygulamayı kullanan öğrencilerin sanal gerçeklik ortamlarında bulunma hissi düzeyleri nedir?			
6. Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulamasında karşılaşılan güçlükler nelerdir?	*4 Öğrenci *4 Alan Uzmanı		

ADDIE öğretim tasarım modelinden hareketle ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi aşamasında, “*Tarih Dersi ve Öğretim Araçlarına İlişkin İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” öğretim üyesi ve öğretmenlere; “*Tarih Dersi ve Öğretim Araçlarına İlişkin İhtiyaç Belirleme Aracı*” ise Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 50 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin irdelenmesi ve literatür taramasının ardından tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulamasını geliştirme sürecinde

“Sanal Gerçeklik Uygulamasını Geliştirme Aşamasına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” pilot uygulamaların ardından; “Sanal Gerçeklik Uygulamasına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ise geliştirilen ortamın nihai uygulamasının ardından 4 alan uzmanı ve 4 öğrencinin yer aldığı çalışma grubuna uygulanmıştır. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla araştırmaya nitel bir bakış açısıyla yaklaşılarak problem durumu derinlemesine irdelenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun çalışma grubuna uygulanmasının ardından, Gökoğlu ve Çakıroğlu (2019) tarafından Türkçe’ye 5 faktörlü olarak uyarlaması gerçekleştirilen ve sanal gerçeklik ortamlarında bulunma hissi düzeyinin ölçülmesini amaçlayan ölçek, 4 alan uzmanı ve 4 öğrenciyi oluşturan çalışma grubuna uygulanmıştır. Katılım (involvement), uyum/çevreleme (adaptation/immersive), duyuşal bağlılık (sensory fidelity), arayüz kalitesi (interface quality) ve etkileşim (interaction) olmak üzere 5 faktörlü yapıya sahip olan bulunuşluk hissi ölçeğinin, toplam varyansı 41.197% ve Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı ise .844 (n=431) olarak hesaplanmıştır (Gökoğlu & Çakıroğlu, 2019). Elde edilen verilerin kapsamında alan uzmanları ve öğrencilerin sanal gerçeklik ortamında bulunuşluk hissi düzeyleri çalışmanın bulgular bölümünde irdelenmiştir.

Sanal gerçeklik ortamlarında daldırma (immersion), kullanıcının sanal teknolojiler ile çevrelenerek, fiziksel olarak orada bulunma algısı olarak nitelendirilmekte iken (Boas, 2013; Helsel, 1992; Wu, Lui, Wang & Zhao, 2015); bulunma (perception) ise, sanal gerçeklik ortamlarında orada olma deneyimi ve hissi olarak tanımlanmaktadır (Ijsselsteijn & Riva, 2003; Steuer, 1992). Bu açıdan, geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasında bulunuşluk hissini ölçülmesi diğer veri toplama araçları ile birlikte geçerlik ve güvenilirliğe katkı sağlamaktadır. Ayrıca geliştirilen ürünün değerlendirilmesi kapsamında sayısal değerler ile yazılı ve sözlü geri bildirim ve görüşlerden elde edilen verilerin sınırlılığı düşünüldüğünde, çalışma grubunun ortama ilişkin olgu, kavram ve davranışlarının gözlemlenebilmesi amacıyla uygulamalar süresince gözlem tekniğinden yararlanılmıştır (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2006). Gözlem süresince beş duyu organı aracılığıyla, fiziksel çevre, katılımcılar, etkileşimler gibi farklı boyutların incelenmesiyle katılımcıların sanal gerçeklik ortam deneyimi esnasında vermiş oldukları tepki ve dönütler kayıt altına alınmıştır (Creswell, 2015).

2.4. Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme Süreci

Tasarım ve geliştirme araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada, öğretim tasarım modelleri arasında yaygın olarak kullanılan ve “çekirdek modeller” (Şimşek, 2016) içerisinde yer alan, ADDIE modelin basamaklarından hareketle süreç ve proje yönetimi sağlanmıştır. ADDIE modelin her basamağının çıktısı, sonraki basamağın girdisi olarak ele alınmaktadır (Şimşek, 2016). Sanal gerçeklik ortamının geliştirilme sürecinde alan uzmanları ile ortak paydada bulunduğu bir proje yönetimi benimsenmiştir. Bu çerçevede geliştir-uygula-değerlendir-revize et sürecine dayalı öğretim tasarım modelinin her basamağında katılımcı ve alan uzmanlarından elde edilen geri bildirimler ve görüşler ışığında sanal gerçeklik uygulaması geliştirilmiştir.

Araştırmanın analiz basamağında, nihai hedef ve amaçlar doğrultusunda literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ışığında araştırmanın konu alanı, çalışma grubu, yöntem ve sınırlılıkları belirlenmiştir. Alan uzmanlarınca gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi amacıyla öğretim üyeleri ve öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 50 öğrenciye ise 5’li likert tipi anket uygulanmıştır. Elde edilen ham verilerin irdelenmesinin ardından tarihi alanların sanal gerçeklik teknolojisi ile öğretimine yönelik İzmir ili, Selçuk ilçesi, Efes Örenyeri’ne ortak paydada buluşularak karar verilmiştir.

Tasarım aşamasında ise, Efes Örenyeri’ne ait öğretim senaryosu oluşturulmuş, XP-Pen Deco Pro grafik tablet, Adobe Illustrator CC ve Adobe Photoshop CC paket programları aracılığıyla resimli taslaklar (storyboard) hazırlanmıştır. Ders anlatımında kullanılmak üzere

tarihsel bilgi ve seslendirme metinlerine ise Türkoğlu (1999)'nun "Efes'in Öyküsü" ile Uhri (2010)'nin "Ephesos (Efes) Gezi Rehberi" kitabından erişim sağlanmıştır. Efes Örenyeri'nde yer alan, Ticari Agora, Yamaç Evler, Celsus Kütüphanesi, Umumi Tuvalet (Latrina), Efes Antik Tiyatrosu, Devlet Agorası, Hadrianus Tapınağı, Liman Caddesi ve Meryem Kilisesi (St. Jean Kilisesi) gibi tarihi alanlar öğretim senaryosuna dâhil edilmiştir. Bu tarihi alanların öğretim sürecinde ise, lisans dersleri arasında yer alan "Tarih Öğretiminde Materyal Tasarımı" dersi kapsamında materyal hazırlama ve tasarlama; "Eskiçağ Tarihine Giriş" dersi kapsamında, uygarlıkların sosyal ve kültürel yapılarını anlayabilme, yorumlayabilme, coğrafyalarını ana hatlarını özetleyebilme hedef kazanımları gözetilmiştir. Bu tarihi alanların ders anlatımlarını içeren videolar ise oluşturulan seslendirilme metinlerinden hareketle daldırma (immersion), bulunma (presence) ve algılama (perception) boyutları gözetilerek dersin hedef ve kazanımlarına uygun bir şekilde alan uzmanı tarafından yeşil perde teknoloji aracılığıyla çekilmiştir.

Şekil 1

"Celsus Kütüphanesi" sahnesine ilişkin storyboard



Araştırma sürecinin teknik boyutunu ifade eden geliştirme aşamasında, tarihi alanların 360 derece video kamera aracılığıyla görüntüleri kayıt altına alınmıştır. Elde edilen 96 adet panoramik fotoğrafın 48'i araştırmaya dâhil edilmiştir.

Şekil 2

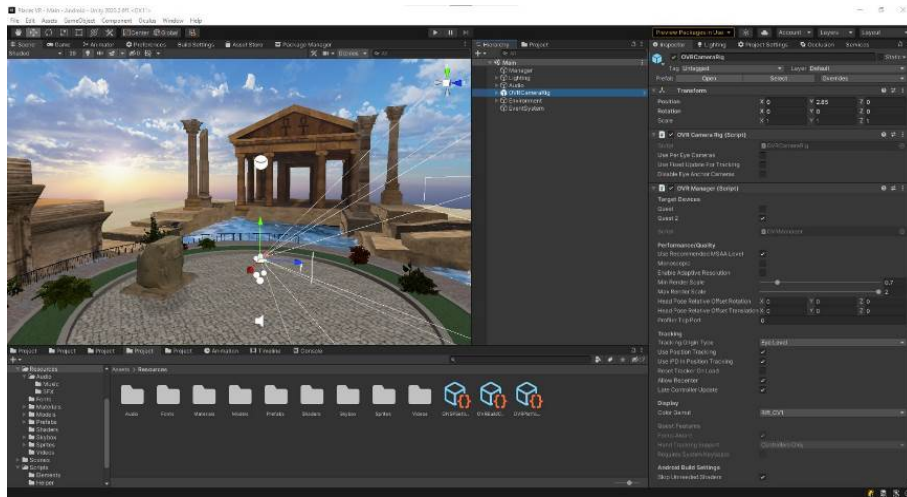
Celsus Kütüphanesi'ne ilişkin panoramik fotoğraf



Geliştirilen sanal gerçeklik ortamına aktarılmak üzere 48 adet fotoğraf Adobe Photoshop CC ve Adobe Lightroom CC paket programları aracılığıyla işlenmiş ve dijital ortamda çıktılar alınmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Öğretim Teknolojileri Araştırma ve Geliştirme Laboratuvarı'nda yer alan yeşil perde ve ekipmanlar ile ders anlatım tamamlanan videoların düzenleme ve iyileştirme çalışmaları ise Adobe Premiere Pro CC ve Adobe After Effects CC paket programları aracılığıyla gerçekleştirilerek sanal gerçeklik ortamına aktarılmak üzere hazırlanmıştır. Oluşturulan bu materyaller, Unity paket programı ve C# yazılım dili ile "Skybox" yöntemi kullanılarak sanal gerçeklik ortamına aktarılmıştır.

Şekil 3

3 boyutlu giriş ekran tasarımı



Tarih öğretimine yönelik geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının, ADDIE öğretim tasarım modelinin geliştirme aşamasında iki adet pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Oculus Quest 2 sanal gerçeklik gözlüğü aracılığıyla gerçekleştirilen pilot uygulamalar, 4 öğrenci ve 4 alan uzmanına uygulanmış olup, katılımcı görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın uygulama basamağında ise, pilot uygulamalar ardından katılımcı dönüt ve görüşlerinden hareketle nihai sürümü elde edilen sanal gerçeklik uygulamasının uygulaması içerisinde 4 öğrenci ve 4 alan uzmanının yer aldığı katılımcı grubuna uygulanmıştır. Katılımcıların geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasına yönelik görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, araştırmacı günlüğü ve bulunuşluk hissi ölçeği ile kayıt altına alınmıştır. ADDIE modelin değerlendirme aşamasında sürecin bir çıktısı olarak tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik ortamının amaç ve hedefleri problem durumundan hareketle ne ölçüde karşıladığı bulgular bölümünde literatür ışığında ele alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, araştırma sürecinde elde edilen ham verilerin “*ortaya çıkarılması ve keşfedilmesi*” (Patton, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, araştırma süresince kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, ölçek ve araştırmacı günlüğünden elde edilen ham veriler irdelenmiş ve bulgular bölümünde yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi; nicel veriler arasında yer alan bulunuşluk hissi ölçeği ve ihtiyaç analizi kapsamında kullanılan anketin analizinde ise SPSS24 paket programı aracılığıyla tanımlayıcı istatistik gerçekleştirilmiştir.

İçerik analizi, benzer verilerin bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı, fark edilmeyen kavramların ve temaların ortaya çıkarılarak kavramsallaştırıldığı bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2017; Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmanın ihtiyaç analizi, pilot ve nihai uygulamaları kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formundan katılımcıların onayı ile elde edilen ses kayıtları incelenerek dijital ortamda yazıya (transkripsiyon) aktarılmıştır. Ses kaydı alınmayan katılımcıların görüşleri ise anlık olarak not alınmıştır. Dijital ortamda çözümlenen verilerden tema ve alt temalar oluşturularak içerik analizi (content analysis) yöntemi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizini kapsayan süreç araştırmacı günlüğüne kayıt edilmiştir. Verilerin geçerlik ve güvenilirliği ise alan uzmanları ile görüş birliğine varılarak sağlanmıştır. Nicel verilerin analizinde ise SPSS24 paket programı aracılığıyla tanımlayıcı istatistikleri (aritmetik ortalama, minimum, maksimum, standart sapma) gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma problemi ve alt problemlere aranan yanıtlar doğrultusunda, ADDIE öğretim tasarımı modelinden hareketle verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

3.1. Analiz Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın analiz aşamasında, ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi amacıyla, öğretim üyeleri ve öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu; Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 50 öğrenciye ise 5’li likert tipi anket uygulanmıştır.

İhtiyaç belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birlikte, öğretim üyeleri ve öğretmenlerin tarih dersinin işlenişi, kullanılan öğretim yöntem ve teknikler, teknoloji entegrasyonu ve sanal gerçeklik teknolojileri gibi kavramlara ilişkin görüşleri toplamda 7 sorudan oluşan form aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilen içerik analizi ile birlikte, tarih dersi, teknoloji entegrasyonu, deneyim ve bilgi, tarihi alanlar öğretimi, sanal gerçeklik ile öğretim ve sanal gerçeklik uygulaması temaları ve bu temalara bağlı olarak alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4*İhtiyaç analizinin bulgularına dair temalar ve alt temalar*

Temalar	Alt temalar
Tarih dersi	Yapılandırıcılık, öğrenciye görelilik, sorgulayıcı
Teknoloji entegrasyonu	Somutlaştırma, destekleyici, işlevsellik, ulaşılabilirlik
Deneyim ve bilgi	Kullanma, bilgi sahipliği
Tarihi alanlar öğretimi	Geleneksel anlatım, gezi ve gözlem, sanal müze, yapılandırıcılık, simülasyon
Sanal gerçeklik ile öğretim	Aktif öğrenme, başarı, fırsat eşitliği, uygulama geliştirme
Sanal gerçeklik uygulaması	Tasarım, kullanışlılık, kalıcı öğrenme, erişilebilirlik

Bu form kapsamında katılımcılardan K4 ve K5 nitelikli bir tarih dersini yapılandırıcılık alt teması altında görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

K4: “*Nitelikli bir ders mutlaka görerek yaparak yaşayarak öğrenmekle olur...*” şeklinde

K5: “*Nitelikli bir Tarih dersi, öğrencinin de aktif bir şekilde katılabileceği, ezberden ziyade yoruma dayalı, yer mekân ve zamandan bağımsız olarak olayları ele alarak değerlendirip yorum yapabileceği derstir.*”

Bir diğer açıdan K7 geleneksel anlatım alt temasında, tarihi alanların öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklere yönelik “*...Çok fazla materyal kullandığımı düşünmüyorum. Meslektaşlarım harita, internet vb. araçları sıklıkla kullanmıyor.*” şeklinde görüş bildirirken; K2 ise gezi ve gözlem alt temasında, “*İmkân varsa eğer yakın çevredeki bir yere gezi yapıyoruz... Öğrenci gezileri çok ciddi sorun, prosedürleri çok ve yazışmalar ciddi zaman kaybı. Bir de işin maddi boyutu var...*” görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan K2, tarihi alanların sanal gerçeklik teknolojisi ile aktarılmasına yönelik ise başarı alt temasında, “*...Motivasyon artar, derse ilgi artar bence başarıda artar.*” şeklinde görüş bildirirken, K7 “*...sanal geziler ile yerinden kalkmadan dünyayı gezebiliriz, görsel hafıza ve öğrenme hatırdaki tutmak için çok daha başarı getirecektir.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca K7 fırsat eşitliği alt temasında, “*İmkânı olmayan okul ve sınıflar için (örneğin köy okulları) gezi planı sürekli uygulanabilecek bir çalışma olamayabilir...*” biçiminde araştırmacının yaygın etkisine yönelik görüşlerini ifade etmiştir.

İhtiyaç belirlemeye yönelik katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerden hareketle, tarihi alanların sanal gerçeklik teknolojisi ile öğretiminde öğrencilerde aktif katılım ve kalıcılığı sağlayacağı, tarihsel düşünme becerisi ve empati kurmayı geliştireceği, somutlaştırıcı ve anlamlı öğrenme ortamları sağlayacağı gibi çeşitli boyutlarda görüşler de yer almaktadır.

Katılımcılara uygulanan 5’li likert tipi anket ile birlikte aritmetik ortalama (\bar{x}), minimum (min), maksimum (maks) ve standart sapma (ss) değerleri tanımlayıcı istatistik ile incelenmiştir. Dört farklı başlık altında toplanan katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin analizi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve literatür ışığında, yenilikçi, güncel teknolojileri barındıran, öğrenci merkezli, anlamlı öğrenme ve aktif yaşantılar sağlayan, çağın gereksinimleri ile öğretim yöntem teknikleri ve çoklu ortam ilkelerine uygun bir sanal gerçeklik uygulamasının geliştirilmesi gereği duyulmuştur.

3.2. Tasarım ve Geliştirme Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın tasarım ve geliştirme sürecinde, geliştirilen sanal gerçeklik ortamının, alan uzmanı ve öğrencilere uygulanmasının ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşleri elde edilmiştir. Katılımcıların sanal gerçeklik ortam deneyimi esnasında vermiş

oldukları duyuşsal tepkiler, fiziksel davranışlar ve yaşadıkları güçlükler gözlem formu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulamasının geliştirilme sürecinde iki adet pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Toplamda yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcıların sanal gerçeklik teknolojilerine yönelik deneyim ve bilgileri, uygulamanın senaryosu, ortamın tasarımı gibi kavramlara ilişkin görüşleri gerçekleştirilen iki pilot uygulama ile elde edilmiş ve irdelenmiştir. İçerik analizi yöntemi ile irdelenen verilere ait tema ve alt temalara Tablo 5 ve Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 5

Birinci pilot uygulama kapsamında görüşme bulgularına dair temalar ve alt temalar

Temalar	Alt temalar
Deneyim ve bilgi	Kullanma, bilgi sahipliği
Öğretim senaryosu	Etkileşim, oyunlaştırma, gerçeğe yakınlık, zaman
Ortam tasarımı	Tasarım, etkileşim, ses, gerçeğe yakınlık
Ortamının özellikleri	Gerçeğe yakınlık, tasarım, işlevsellik, aktif öğrenme
Ortamın eksiklikleri	Etkileşim, düşme hissi
Sanal gerçeklik uygulaması	Tasarım, öğretim teknolojisi

Tablo 6

İkinci pilot uygulama kapsamında görüşme bulgularına dair temalar ve alt temalar

Temalar	Alt temalar
Öğretim senaryosu	Oyunlaştırma, ortam, gerçeğe yakınlık
Ortam tasarımı	Etkileşim, tasarım, ses, gerçeğe yakınlık
Ortamının özellikleri	Tasarım, gerçeğe yakınlık, fırsat ve imkân eşitliği
Ortamın eksiklikleri	Tasarım, etkileşim
Sanal gerçeklik uygulaması	Kullanışlılık, gerçeğe yakınlık, tasarım

Tarih öğretimine yönelik sanal gerçeklik uygulama deneyimi ardından katılımcıların sanal gerçeklik teknolojilerine yönelik deneyim ve bilgi teması altında bilgi sahipliği ($f=6$) ve kullanma ($f=3$) alt temaları oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan katılımcıların büyük çoğunluğu teknoloji hakkında bilgi sahibi iken, deneyim sahibi katılımcıların az olduğu görülmektedir. Katılımcılardan Ö1 bilgi sahipliği alt temasında görüşlerini, “...Bir alışveriş merkezinde kısa bir tren yolculuğu gerçekleştirerek deneyimleme imkânım oldu.” şeklinde belirtmiştir. Sanal gerçeklik teknolojileri hakkında bilgi sahibi olmayan U3 ise, “Geleceğin öğrenme perspektiflerinden birisinin sanal öğrenme olacağını düşünüyorum...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

“Sanal gerçeklik uygulamasının senaryosu hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusundan elde edilen verilerden öğretim senaryosu teması oluşturulmuştur. Bu tema altında ise, birinci pilot uygulama kapsamında, etkileşim ($f=4$), oyunlaştırma ($f=2$), gerçeğe yakınlık ($f=2$) ve zaman ($f=2$) alt temaları; ikinci pilot uygulama kapsamında ise oyunlaştırma ($f=4$), ortam ($f=3$) ve gerçeğe yakınlık ($f=2$) alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcılardan U4 etkileşim alt temasına yönelik görüşlerini, “...etkileşimin senaryoya bağlı kalınarak artırılması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde belirtirken; Ö1 ise, “...kontrol kumandaları aracılığıyla Celsus Kütüphanesi’ni ve Efes Antik Tiyatrosu’nu bir sınıf ortamında tekrardan bu şekilde gezebilmek beni şaşırttı.” olarak ifade etmiştir. U2, gerçeğe yakınlık alt teması kapsamında görüşlerini

“...ders anlatıcının varlığı ve gerçekçi Efes modellemelerinin başarılı olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Bir diğer açıdan, katılımcılara yöneltilen “Sanal gerçeklik ortamını tasarım (Ses, görüntü, orada olma deneyimi, etkileşim) açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusundan elde edilen verilerden ortam tasarımı teması oluşturulmuştur. Bu tema altında birinci pilot uygulamada tasarım ($f=6$), etkileşim ($f=5$), ses ($f=4$) ve gerçeğe yakınlık ($f=3$) alt temaları oluşturulurken; ikinci pilot uygulama kapsamında ise etkileşim ($f=6$), tasarım ($f=4$), ses ($f=4$) ve gerçeğe yakınlık ($f=3$) alt temaları oluşturulmuştur. Geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının etkileşim alt temasına yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

U2: “Anlatıcının anlatımına durdurma ve devam ettirme seçeneği eklenirse daha da verimli olabilir. ...Anlatıcı joystick yerine menü yerleşiminde olduğu gibi gözlüğün dönüş açısına paralel bir biçimde sabit bir konumda hareket edebilir.”

U4: “...tarihi alanlar arası geçiş menüsünün, kişinin baktığı açığa konumlandırılması kullanılabilirlik ve erişilebilirliği artıracaktır. Dikkat çekici tarihi nesnelere bilgilendirme notları da eklenebilir.”

Ö2: “...Video eklenmesi gezilen ortamda rehber desteği sağlamış, güzel olmuş ancak sağ elimde kalması yorucu oldu, baktığım açığa sabitlenebilir.”

Ayrıca katılımcılardan U1 tasarım alt temasında görüşlerini, “...İlk başta biraz bulanık gördüm. Gözlük düzgün bir şekilde yerleştirildiğinde sorun azaldı...” olarak ifade ederken; Ö3, “Giriş ekranında yer alan 3 boyutlu tarihi alan içerisinde gezebiliyor olmam bende şaşkınlığa yol açtı. ...menülerin bir kısmı görüş alanının sınırında kaldığı için yeniden boyutlandırılıp, konumlandırılarak görüşün daha merkezine çekilmesi kullanışlılığa olumlu yönde etki edebilir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmanın tasarım ve geliştirme basamağında yer alan pilot uygulamalar süresince katılımcıların sanal gerçeklik deneyimleri esnasında uygulamayı kullanma düzeyleri, duyuşsal tepkileri, fiziksel davranış ve yaşadıkları güçlükler gözlem formu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Birinci pilot uygulamalar ortalama 10-17 dakika arasında değişiklik gösterirken; ikinci pilot uygulamalar ise 9-16 dakika arasında tamamlanmıştır. Sanal gerçeklik uygulamasının kullanım esnasında katılımcılarda düşme ve yürüme refleksi gözlemlenirken, teknoloji adaptasyonu ve uygulamada geçirilen süre ile birlikte kullanımın içgüdüsel olarak arttığı ve sürenin kısaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca katılımcılar, fiziksel ortamdan ayrışarak, nesnelere yaklaşma ve dokunma gibi çeşitli eylemlerde de bulunmuşlardır. Çeşitli boyutlara yönelik verilerin irdelendiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlemler aracılığıyla, uygulamaların ardından alan uzmanları ile ortak paydada buluşularak iyileştirme ve geliştirmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda pilot uygulamaların ardından sanal gerçeklik uygulamasında, görüş açısı, etkileşim, gerçeğe yakınlık, ders anlatım videoları ve motivasyon gibi unsurlara yönelik geliştirme ve iyileştirmeler gerçekleştirilmiş ve nihai uygulamada kullanılmak üzere uygulamanın son sürümü hazırlanmıştır.

3.3. Uygulama ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın nihai uygulaması kapsamında verilerin toplanması amacıyla, alan uzmanı ve öğrencilerin yer aldığı çalışma grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bulunuşluk hissi ölçeği uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında ise katılımcıların uygulama sırasında vermiş oldukları duyuşsal tepkiler, fiziksel davranışlar ve uygulamayı kullanım düzeyleri gözlem formu aracılığıyla kayıt altına alınarak irdelenmiştir. Katılımcıların uygulama deneyimi ardından, katılım, uyum/çevreleme, duyuşsal bağlılık, etkileşim ve arayüz kalitesi alt faktörlerini içeren bulunuşluk hissi ölçeği ile sanal gerçeklik ortamına ilişkin bulunuşluk düzeyleri elde edilmiştir.

Katılımcıların, tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler, uygulama deneyimi, ortam tasarımı, yaşanan güçlükler ve sanal gerçeklik teknolojilerinin eğitimde kullanılması gibi kavramlara yönelik görüşleri toplamda sekiz adet sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. İçerik analizi yöntemi ile irdelenen verilere ait tema ve alt temalara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Nihai uygulama kapsamında görüşme bulgularına dair temalar ve alt temalar

Temalar	Alt temalar
Sanal gerçeklik	Sanal ortam, gerçeklik, benzetim
Ortamın özellikleri	Fırsat ve imkân eşitliği, tasarım, gerçeğe yakınlık, kullanılabilirlik
Ortamın eksiklikleri	Tasarım, ergonomi, kullanılışlık
Ortam tasarımı	Etkileşim, tasarım, gerçeğe yakınlık, ses
Uygulama deneyimi	Kullanılabilirlik, erişilebilirlik
Uygulama alanları	Fen bilimleri, tarih, dil eğitimi, tıp eğitimi, psikoloji
Sanal gerçeklik ile öğretim	Tarih, bilgisayar

Katılımcılara yöneltilen “*Sanal gerçeklik gözlüğünü ilk kullandığınız anda neler hissettiniz? Geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasını deneyimlerken, beğendiğiniz özellikler nelerdir?*” sorusundan ortamın özellikleri teması oluşturulmuş, bu tema altında ise fırsat ve imkân eşitliği ($f=4$), tasarım ($f=4$), gerçeğe yakınlık ($f=3$) ve kullanılabilirlik ($f=3$) alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcılardan U3, fırsat eşitliği alt temasında, “...tarihi alan gezilerinin maddi ve manevi boyutta zorlukları vardır. Bu uygulama ile sınıf ortamında tarihi alana yönelik deneyimler sağlanabiliyor.” görüş bildirirken, Ö2 ise görüşlerini “*Gitme imkânı bulamayacağım mekanları bu teknoloji ile gezebilme fikri ayrı heyecan verdi...*” şeklinde belirtmiştir. Ayrıca U2 “...profesyonelce geliştirilmiş başarılı bir uygulama olduğunu hissettim. Sesli anlatım, hareket duyarlı menüler, ortamların adının havada yazılı olması, anlatımı duraklatıp başlatılabilmeyi çok beğendim.” şeklinde sanal gerçeklik ortamını tasarım alt temasında değerlendirmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme kapsamında “*Geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasını deneyimlerken, beğenmediğiniz özellikler nelerdir?*” sorusundan elde edilen verilerden ise ortamın eksiklikleri teması oluşturulmuş, bu tema altında ise tasarım ($f=4$), ergonomi ($f=2$) ve kullanılışlık ($f=2$) alt temaları oluşturulmuştur. U4 ve Ö4, geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasında beğenmediği özellikleri tasarım alt temasında şu şekilde ifade etmiştir:

U4: “*Ben biraz karşılaştığım yazıların veya sembollerin ne anlama geldiğini merak eden biriyim. Uygulamanın geliştirilmesi açısından o tarz yazıların üzerine tıklanarak ne anlama geldiği yazılabildi.*”

Ö4: “*Efes’in birkaç tarihi alanının üç boyutlu modellenmesi de yapılabilirdi...*”

Ayrıca, gözlüğün ergonomik yapısından kaynaklı başa yerleştirmede ve netlemede zorluklar yaşayan kullanıcılar olduğu da görülmektedir. Bir diğer açıdan “*Sanal gerçeklik ortamını tasarım(Ses, görüntü, orada olma deneyimi, etkileşim) açısından nasıl değerlendirirsiniz?*” sorusundan elde edilen verilerden ortam tasarımı teması oluşturulmuş, bu tema altında ise etkileşim ($f=5$), tasarım ($f=3$), gerçeğe yakınlık ($f=2$) ve ses ($f=2$) alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların bu çerçevede, etkileşim açısından konu anlatım videolarının yer aldığını, etkileşimli haritanın büyük fayda sağlayarak somutlaştırıcı etkisinin olduğunu, ortamda yer alan 3 boyutlu modeller ile etkileşime girilmesinin anlamlı öğrenmeler sağladığına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Her teknolojinin dijital okuryazarlık özelinde çeşitli kullanım ve anlaşılabilirlik zorluklarının olduğu düşünüldüğünde, katılımcılar sanal gerçeklik uygulamasına yönelik kullanım ve

adaptasyon gibi sorunlar ile ilişkili görüş de bildirmişlerdir. Katılımcı grubu oluşturan alan uzmanları ve öğrenciler kullanımları sonucunda, uygulamanın yaygın etkisinin artması gerektiğini, çeşitli disiplinler için de uygulanabilir olduğunu, sanal gerçeklik uygulaması ile tarih öğretiminde kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlanacağını ifade etmişlerdir. Gözlem formundan elde edilen verilerden hareketle, katılımcılar duyuşsal açıdan heyecanlanma, şaşkınlık ve mutluluk tepkileri gösterirken; fiziksel açıdan ise düşme ve denge kaybı gibi eylemlerde bulunmuşlardır. Nihai uygulama kapsamında 10-14 dakika süren sanal gerçeklik deneyiminde U3 de, duyuşsal ve fiziksel yaşanan güçlükler ek olarak, “*Sanal gerçeklik ortamında 14 dakikalık bir deneyim sağlamanın ardından, baş ağrısını belirtmesi ile kullanımı sonlandırmıştır. Uygulama içerisinde geçirdiği süre boyunca dokunma ve yürüme eylemlerinde bulunmuştur.*” değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu ardından Gökoğlu ve Çakıroğlu (2019) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen bulunuşluk hissi ölçeği, Google Formlar aracılığıyla katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen ham verilerin aritmetik ortalama (\bar{x}), minimum (min), maksimum (maks) ve standart sapma (ss) değerleri SPSS 24 paket programı aracılığıyla incelenmiştir. Toplamda 29 maddenin yer aldığı ölçeğin alt faktörlerinin soru bazında dağılımı ise katılım (3, 4, 6, 7, 8, 10, 14, 16, 29), uyum/çevreleme (1, 20, 21, 24, 26, 27, 28), duyuşsal bağlılık (5, 11, 15, 18, 25), etkileşim (2, 9, 12, 13, 17) ve arayüz kalitesi (19, 22, 23) şeklindedir. Tablo 8’de bulunuşluk hissi ölçeğinin tanımlayıcı istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 8

Sanal gerçeklik uygulamasına yönelik bulunuşluk hissi ölçeğinin tanımlayıcı istatistikleri

Alt Faktörler	n	min	maks	\bar{x}	ss
Katılım	8	3.56	4.78	4.15	.41
Uyum/Çevreleme	8	3.43	4.71	4.32	.42
Duyuşsal Bağlılık	8	3.20	4.80	4.13	.51
Etkileşim	8	2.80	4.40	3.95	.56
Arayüz Kalitesi	8	2.00	4.67	3.71	1.06
Toplam	8	3.38	4.66	4.11	.43

Bulunuşluk hissi ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde, ölçeğin tümüne ait ortalamanın $\bar{x}=4,11$, standart sapmanın ise $ss=.43$ olduğu görülmektedir. Alan uzmanları ve öğrencileri oluşturan çalışma grubu, ortamda yer alan uyaranlara ve ortamın tasarımına yönelik katılım faktörü altında yüksek ($\bar{x}=4,15$) düzeyde görüş bildirmişlerdir. Uyum/çevreleme alt faktöründe ise bulunma (presence), daldırma (immersion) ve algılama (perception) gibi alt boyutları kapsayan maddeler aracılığıyla sanal gerçeklik ortamında çevrelenmişlik duygusu ile sağladıkları görülmektedir ($\bar{x}=4,32$). Ortamın öğretim senaryosunu içeren maddelerin yer aldığı duyuşsal bağlılık alt faktörü kapsamında da, katılımcı görüşleri yüksek düzeydedir ($\bar{x}=4,13$). Ölçek içerisinde sanal gerçeklik gözlüğü bileşenlerinin sürece etkisini tanımlamayı amaçlayan arayüz kalitesi alt faktöründe yer alan 3 madde, ölçeğin genel ortalamasının etkilenmemesi için tersine çevrilerek tanımlayıcı istatistik uygulamasına dahil edilmiştir. Bulunuşluk hissi ölçeğinin diğer alt faktörlerinden etkileşim ($\bar{x}=3,95$) ve arayüz kalitesine ($\bar{x}=4,11$) yönelik görüşler de olumlu yöndedir.

ADDIE öğretim tasarım sürecinin son basamağı olarak, tarih öğretimine yönelik geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının nihai uygulamasının ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve bulunuşluk hissi ölçeğinden elde edilen veriler alan uzmanları ile irdelenerek ortak paydada buluşulmuş ve raporlaştırılmıştır. Bu kapsamda tasarım, etkileşim, kullanılabilirlik ve öğretim senaryosu gibi çeşitli boyutlarda geliştirmeler ve değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Oculus Quest 2 sanal gerçeklik gözlüğü ile gerçekleştirilen uygulamalarda ortalama 9-17 dakika

aralığında sürmüştür. Katılımcıların, duyuşsal tepkiler, fiziksel davranışlar ve uygulamayı kullanım düzeylerinin değerlendirildiği gözlemler neticesinde, düşme, yürüme gibi eylemlere ek olarak, korku, şaşkınlık ve mutluluk gibi tepkiler verdikleri ve baş ağrısı ile baş dönmesi problemleri yaşadıkları da gözlemlenmiştir. Sanal gerçeklik ortamlarının uzun kullanımından kaynaklı olumsuz özellikleri arasında yer alan baş dönmesi ve baş ağrısını azaltmak için, nesnelere düşük gecikme süresi ve hareketlerini göz önünde bulundurmaya önem arz etmektedir (Hussein ve Natterdal, 2015; Kaleci, Tepe ve Tüzün, 2017; Tepe, 2019; Yıldırım ve Yıldırım, 2020). Bu problemin çözümüne yönelik kamera açısında değişiklikler, video süreleri, ışık düzenlemeleri gibi uygulamanın etkileşim ve tasarım boyutlarında çeşitli geliştirmeler gerçekleştirilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sanal gerçeklik teknolojilerinin potansiyeli bir öğretim teknolojisi olarak ele alındığında, eğitimde teknoloji entegrasyonu ile her geçen gün artmakta ve öğrenme ortamlarına farklı bir boyut kazandırmaktadır (Radianti & diğerleri, 2020). Bu kapsamda tarih öğretiminde teknoloji entegrasyonunun, somutlaştırma, işlevsellik, ulaşılabilirlik, erişilebilirlik ve destekleyici gibi öğrenme ortamlarına katkıları olduğu görülmekte iken, tarihi alanların öğretiminde ise geleneksel anlatımlar, gezi ve gözlem, sanal müzeler, simülasyonlar gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Katılımcı görüşleri arasında yer alan tarihi alanların mevcut öğretiminde kullanılan bu yöntem ve tekniklerin, çeşitli zorluklarının olması ve katılımcılardan elde edilen veriler, literatür ile paralellik göstermektedir. Geliştir-uygula-değerlendir-revize et sürecine dayalı öğretim tasarım modelinde iki adet pilot ve bir adet nihai uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların deneyimi ve görüşlerinin ön planda tutulduğu uygulamalar süresince, tasarım, etkileşim, gerçeğe yakınlık, öğretim senaryosu, ses gibi çeşitli boyutlar göz önünde bulundurularak sanal gerçeklik uygulamasının geliştirilmesi tamamlanmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ışığında, tarih öğretiminde sanal gerçeklik teknolojileri kullanımının, kalıcılığı, aktif katılımı, motivasyonu ve eleştirel düşünmeyi sağlayarak işbirlikli öğrenme ortamları oluşturacağı, görsel-uzamsal zeka ile bilişsel, duyuşsal açıdan çeşitli zeka alanlarına da katkı sağlayacağı görülmektedir. Vlachopoulos ve Makri (2017)'e göre, gelişen teknoloji ile birlikte eğitime entegre edilen bu uygulamaların, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, performans, başarı, motivasyon, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme gibi farklı boyutlara katkıda bulunacağını ifade etmekte iken; Jensen ve Konradsen (2018)'e göre ise, eğitimde sanal gerçeklik teknolojileri kullanımının görsel-uzamsal zeka ile bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere olan katkısı, teknolojinin eğitimde bir araç veya materyal olarak ele alınabilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca tüm sonuçlar Wagner (2008)'in öğrencilerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri ile örtüşmektedir. Araştırma süresince, Mayer (2001)'in çoklu ortam ilkelerinden tutarlık ilkesi ile Efes Örenyeri'ne yönelik bilgiler aktarılmış, gereksizlik ilkesi ile bilişsel yükü artırıcı bilgiler ve tasarımlar ortamdaki arındırılmış, dikkat çekme ilkesi ile güdü ve motivasyon artırılmış, konumsal yakınlık ve zamansal yakınlık ilkeleri ile katılımcıların ders anlatım videoları ve ortam arasındaki bağlantıları kurmaları sağlanarak, etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ilkeler doğrultusunda uygulamalar arasında geçen süre içerisinde katılımcı görüşlerinden hareketle sanal gerçeklik ortamında tasarım, ses, gerçeğe yakınlık ve etkileşim gibi boyutlar göz önünde bulundurulmuştur. Oculus Quest 2 gözlüğü ile gerçekleştirilen uygulamalar süresince, birinci pilot uygulama 10-17 dakika, ikinci pilot uygulama 9-15 dakika, nihai uygulama ise 10-14 dakika aralığında tamamlanmıştır. Gözlemler neticesinde elde edilen fiziksel davranışlar, yaşanan güçlükler ve duyuşsal tepkiler kayıt altına alınarak, katılımcıların yürüme, düşme, heyecan, mutluluk, şaşkınlık ve korku reflekslerini sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca uzun süreli kullanımlarda baş dönmesi ve baş ağrısı da gözlemler aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Bu doğrultuda, uzun kullanımından kaynaklı olumsuz durumları en aza indirmek için, nesnelere

düşük gecikme süresi ve hareketlerini göz önünde bulundurmak önem arz etmektedir (Hussein & Natterdal, 2015; Kaleci, Tepe & Tüzün, 2017; Tepe, 2019; Yıldırım & Yıldırım, 2020). Mayer (2001)'in çoklu ortam ilkeleri ve literatür ışığında sanal gerçeklik ortamının çeşitli boyutlarında geliştirme ve iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot ve nihai uygulamalar kapsamında çalışma grubunu oluşturan 4 alan uzmanı ve 4 öğrenciden elde edilen nitel verilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu bulguları ve gözlem bulguları ile nicel veri grubunu oluşturan bulunuşluk hissi ölçeği bulgularının olumlu düzeyde örtüştüğü görülmektedir.

Sanal gerçekliğin Boas (2013)'a göre birden fazla duyunun aktif olarak kullanılabildiği, gerçeğe yakın deneyimler ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının sağlandığı bir teknoloji olduğu düşünüldüğünde, araştırma süresince katılımcı görüşlerinden hareketle gerçekleştirilen geliştirmeler ve değişikliklerin, ortamın tasarım, senaryo gibi boyutlarına olumlu anlamda yansıtıldığını göstermektedir. Ayrıca sanal gerçeklik ortamlarında kullanıcılara sunulan bulunuşluk algısı ve çevrenmişlik hissi, değerlendirme aşamasında önem arz etmektedir (Gökoğlu & Çakıroğlu, 2019). Bu amaç doğrultusunda katılımcılara Gökoğlu ve Çakıroğlu (2019) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen sanal gerçeklik ortamlarında bulunuşluk hissi ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen bulgular, ortamın bulunma (presence), daldırma (immersion) ve algılama (perception) gibi farklı boyutlarını olumlu yönde etkilerken; öğrenenlerde kalıcılık, kullanışlılık, motivasyon, yansıtıcı düşünme ve bireysel farklılıklar gibi alt boyutlara da literatüre paralel bir şekilde etki ettiğini göstermektedir (Boas, 2013; Girvan, 2018; Helsel, 1992; Lee, Wong & Fung, 2010; Steuer, 1992; Witmer & Singer, 1998; Wu, Lui, Wang & Zhao, 2015). Araştırmada kullanılan bulunuşluk hissi ölçeğine ek olarak; sanal öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde Shin, Biocca ve Choo (2013) tarafından geliştirilen ve Tepe (2019) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen ölçek ile kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

Sanal gerçeklik teknolojileri, ortamları 3 boyutlu olarak etkileşimli, sesli ve dokunsal olarak kullanıcılara sunarak görselleştirme ve somutlaştırmanın önemli olduğu disiplinlere katkı sağlamaktadır (Allcoat & Mühlenen, 2018). Geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasını öğretim teknolojisi çatısı altında değerlendiren katılımcılar, hedef ve kazanımlara uygun disiplinlerde, fen bilimleri, tarih, dil eğitimi, tıp eğitimi gibi çeşitli disiplinlerde kullanılabileceğini ifade ederken; literatürde 3 boyutlu modeller aracılığıyla öğretimi amaçlayan tarih, arkeoloji ve mimarlık disiplinlerine yönelik araştırmalar da yer almaktadır (Çığır-Dikyol & Şar-İşbilen, 2020; Gürsu, 2021; İneç, 2020; Kalaycı, 2019; Varinlioğlu, 2020). Bu araştırmalarda geliştirilen ve kullanılan sanal gerçeklik ortamları ele alındığında ise, ders anlatım ve etkileşim unsurlarının yer almaması, temel odağının eğitim olmaması, farklı disiplinleri ve amaçları taşımaması açısından mevcut araştırmadan ayrıştığı görülmektedir. Bu kapsamda, katılımcı görüşleri ve literatür ışığında Efes Örenyeri'nin 3 boyutlu modelleri oluşturularak geliştirilecek bir sanal gerçeklik ortamı ile gerçeğe yakın deneyim ve öğrenme ortamları oluşturulabilir.

Tarih öğretimine yönelik geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının, araştırma problemi ve alt problemleri kapsamında irdelendiği bu araştırmanın;

- İnteraktif ders anlatımlarını içermesi,
- Etkileşimli bir yapıda gerçeğe yakın kullanıcı deneyimleri sağlaması,
- Öğrenenlerde aktif katılımı ve motivasyonu sağlaması,
- Anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri ve eleştirel düşünmeyi sağlaması,
- Problem durumundan hareketle mevcut öğrenme yöntem ve teknikleri ve materyallerden bulunuşluk, gerçeğe yakınlık ve orada olma deneyimi açısından ayrışması,
- Görsel-uzamsal zeka, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

Ancak sınırlı sayıda öğrenci ile çalışılması, sonuçların genellenebilirliğini etkilemektedir. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalar daha geniş bir evren ve örneklem ile gerçekleştirilebilir.

Tasarım ve geliştirme araştırması yönteminin benimsendiği bu çalışmada, yöntemin ve araştırma amacının ana odağı, ürünün tasarlanma ve geliştirilme sürecidir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasında ilgili konunun öğrenilmesi ve kalıcılığa etkisi kapsamlı bir bakış açısıyla araştırılmamıştır. Geliştirilen sanal gerçeklik uygulaması ile farklı çalışma gruplarına yönelik ön test ve son test grupları oluşturularak deneysel desende çalışmalar ile sanal gerçeklik uygulamasının kalıcılığa ve öğrenmeye etkisi araştırılabilir. Sanal gerçeklik teknolojilerinin eğitimde kullanımına ve geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının yaygın etkisinin artırılması amacıyla yönelik seminer, çalıştay ve forumlar düzenlenebilir. Ayrıca kullanım amacı itibarıyla çeşitli boyutları etkileyen sanal gerçeklik uygulamasının, Lee, Wong ve Fung (2010)'un da ele aldığı üzere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere olan etkisine yönelik araştırmalar da gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aktekin, S. (2009). *Türkiye 'de tarih eğitimi*. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Ed.), Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi (s. 27-44) içinde. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Allcoat, D., ve von Mühlengen, A. (2018). Learning in virtual reality: Effects on performance, emotion and engagement. *Research in Learning Technology*, 26.
- Allen, W. C. (2006). Overview and evolution of the ADDIE training system. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 430-441.
- Ataman-Kömez, S. (2018) *Öğretim Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Yediiklim Yayınevi.
- Avcı, C., ve Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 108-133.
- Barlas-Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye'de sanal müzelerin gelişimi. *International Journal of Social Science*, 26(2), 329-344.
- Bayraktar, B. (1999). Sosyal bilimler öğretmenliği bağlamında içerik açısından tarih dersleri ve bu konuda öğrenci yaklaşımlarının bir değerlendirilmesi. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11(1999), 237-245.
- Boas, Y. (2013). Overview of virtual reality technologies. Interactive Multimedia Conference. Southampton.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer Science & Business Media.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Chadwick, C. (2002). Why computers are failing in the education of our children. *Educational Technology*, 42(5), 35-40.
- Cilliers, E. J. (2021). Reflecting on social learning tools to enhance the teaching-learning experience of generation z learners. *Front. Educ.* 5.
- Creswell, J. W. (2015) *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çavaş, B., Huyugüzel-Çavaş, P., ve Taşkın-Can, B. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4).

- Çığır-Dikyol, D. ve Şar-İşbilen, E. (2020). Tarih Öğretiminde Sanal Gerçeklik Teknolojisi Kullanımı: Çatalhöyük Örneği. *Journal of History School*, 45, 677- 712.
- Demir, K., ve Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig*, 42, 77-93.
- Demircioğlu, İ. H., ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler eğitimi dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dolmaz, M., ve Kılıç, R. (2017). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 42-59.
- Emre, İ. E., Selçuk, M., Budak, V. Ö., Bütün, M., ve Şimşek, İ. (2019). Eğitim amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarında kullanılan cihazların daldırma açısından incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 12(2), 119-129.
- Eryılmaz, S., ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Freina, L., ve Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* konferansında sunulan bildiri, 1, 133-141.
- Georgina, D. A., ve Hosford, C. C. (2009). Higher education faculty perceptions on technology integration and training. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 690-696.
- Girvan, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1087-1100.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*, (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goodwin, M. S., Wiltshire, T., ve Fiore, S. M. (2015). Applying research in the cognitive sciences to the design and delivery of instruction in virtual reality learning environments. *International Conference on Virtual, Augmented and Mixed Reality* (s. 280-291) içinde. Springer, Cham.
- Gökkaya, A. K., ve Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- Gökoğlu, S., ve Çakıroğlu, Ü. (2019). Sanal gerçeklik temelli öğrenme ortamlarında bulunuşluk hissinin ölçülmesi: bulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 169-188.
- Gürsu, M. (2021). *Tarihi alanlarda genişletilmiş gerçeklik kullanımıyla mekan sentezleme: efes antik kenti üzerine bir uygulama* (Yüksek Lisans tezi). Ulusal tez merkezi veri tabanından erişildi (Tez no: 684046).
- Hali, S. (2014). Tarih eğitimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 158-166.
- Heim, M. (1993). *The metaphysics of virtual reality*. New York: Oxford University Press.
- Helsel, S. (1992). Virtual reality and education. *Educational Technology*, 32(5), 38-42.

- Hussein, M., ve Nätterdal, C. (2015). The benefits of virtual reality in education-A comparison Study.
- Ijsselsteijn, W. A., ve Riva, G. (2003). Being there: the experience of presence in mediated environments. In: Riva, G., Davide, F., & Ijsselsteijn, W. (eds.), *Being there: concepts, effects and measurement of user presence in synthetic environments*. Amsterdam: Ios Press.
- İneç, Z. F. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisi ile sosyal bilgiler öğretiminde kültür aktarımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 180-203.
- Jensen, L., ve Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515-1529.
- Kalaycı, İ. (2019). Sanal gerçeklik teknolojisiyle işlenen tarih metodolojisi dersinin öğrenci algısına etkileri. *Turkish Studies-Information Technologies and Applied Sciences*, 14(4), 569-585.
- Kaleci, D., Tepe, T., ve Tüzün, H. (2017). Üç boyutlu sanal gerçeklik ortamlarındaki deneyimlere ilişkin kullanıcı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 669-689.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri: İnternet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117-125.
- Karataş, S., Yılmaz, A., Kapanoğlu, G., ve Meriçelli, M. (2016). Öğretmenlerin sanal müzelere dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 112-125.
- Kaya, R. ve Okumuş, O. (2018). Sanal müzelerin tarih derslerinde kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 113-153.
- Kuo, E. W., ve Levis, M. R. (2002). A new Roman world: using virtual reality technology as a critical teaching tool. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana.
- Martín-Gutiérrez, J., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., ve González-Marrero, A. (2017). Virtual technologies trends in education. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(2), 469-486.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance improvement*, 42(5), 34-37.
- Özeren, E., Tosunoğlu, E., Pekiş, M. F., Seyhan, N. ve Karaoğlan-Yılmaz, F. G. (2021). Eğitimde sanal gerçeklik çalışmaları: Güncel araştırmalardaki eğilimlerin analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 390-401.
- Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 543-556.
- Patton, M. Q. (2004). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Peker, N. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları* (Yüksek Lisans tezi). Ulusal tez merkezi veri tabanından erişildi (Tez no: 376690).

- Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 227-241.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., ve Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778.
- Richey R., ve Klein, J. (2007). *Design and development research: Methods, strategies and issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogers, D. L. (2000). A paradigm shift: Technology integration for higher education in the new millennium. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 1(13), 19-33.
- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z*. Erişim adresi: http://www.mdle.net/JoumaFA_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Seemiller, C., ve Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*, 22(3), 21-26.
- Shin, D., Biocca, F., ve Choo, H. (2013) Exploring the user experience of three-dimensional virtual learning environments. *Behaviour & Information Technology*, 32(2), 203-214.
- Singh, A. (2014). Challenges and issues of generation Z. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(7), 59-63.
- Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of communication*, 42(4), 73-93.
- Şengel, E. (2013). Tasarım ve geliştirme araştırmaları. K. Çağıltay, ve Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler* (s. 327-339) içinde. Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2016). Öğretim tasarımı ve modelleri. K. Çağıltay, ve Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler* (s. 105-122) içinde. Pegem Akademi.
- Tanık, B. (2018). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Yediiklim Yayınevi.
- Tepe, T. (2019). *Başa takılan görüntüleyiciler için geliştirilmiş sanal gerçeklik ortamlarının öğrenme ve buradalık algısı üzerine etkilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ulusal tez merkezi veri tabanından erişildi (Tez no: 600551).
- Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and social interest. *The journal of individual Psychology*, 71(2), 103-113.
- Türkoğlu, S. (1999). *Efes'in öyküsü*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Uhri, A. (2010). *Ephesos (Efes) gezi rehberi*. İstanbul: Ekin Yayın Grubu.
- Ulusoy, K., ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Urhan, O. (2019). *Fen eğitimine yönelik sanal gerçeklik uygulamalarının etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal tez merkezi veri tabanından erişildi (Tez no: 571199).

- Varinlioğlu, G. (2020). Teos Üzerinden Dijital Mirasta Sanal Gerçeklik Uygulamalarını Anlamak. *Megaron*, 15(1).
- Vlachopoulos, D., ve Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-33.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need — and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.
- Witmer, B. G. ve Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence*, 7(3), 225-240.
- Wu, F., Liu, Z., Wang, J., ve Zhao, Y. 2015. *Establishment virtual maintenance environment based on VIRTTOOLS to effectively enhance the sense of immersion of teaching equipment*. Proceedings of the 2015 International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science (ETMHS 2015). Atlantis Press.
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (23), 209-222.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G., ve Yıldırım, S. (2020). Sanal gerçeklik teknolojilerinin ortaokulda kullanım ve tercih durumlarının belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 115-143.
- Yıldırım, T., ve Tahiroğlu, M. (2012). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 104-114.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 181-190.
- Tatlı, Z., ve Ayas, A. (2012). Virtual chemistry laboratory: Effect of constructivist learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 183-199.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The history discipline, which is one of the important fields of social sciences, includes verbal and abstract narratives in terms of subject area and objectives. The teaching of the subjects in this discipline, which plays an important role in establishing a connection between the past, present, and future, makes effective, permanent, and meaningful learning difficult in terms of the methods and techniques used (Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; Ulusoy & Gülüm, 2009). Today, where "21st century skills" (Wagner, 2008) are discussed, technology integration and various instructional technologies are actively used in history teaching. Active and enriched learning environments should be prepared in terms of instructional technologies in order to eliminate prejudices against the history course, ensure permanent learning, develop critical and analytical thinking skills, and remove the monotony of the course (Demircioğlu, 2007, p. 78).

In order to ensure the highest level of learning, it is necessary to reach the most sensory organs and to adopt an educational approach that is by doing-experiencing, from concrete to

abstract, from simple to complex, and from easy to difficult (Ataman-Kömez, 2018; Tanık, 2018). While the teaching methods and techniques currently used in history teaching do not provide permanent and desired behaviors; direct purposeful experiences are costly and require responsibility in terms of economy and time. Based on the current problem situation in history teaching, there are virtual reality technologies that offer the closest experience to real experiences in the teaching of historical fields (Allcoat & Mühlenen, 2018; Bricken, 1990; Helsel, 1992; Kuo & Levis, 2002).

Method

In this research, design and development research method was used for the purpose of "development and evaluation of virtual reality application for history teaching". The study group of the research consisted of 50 students and 7 teachers in the needs analysis phase; 4 students, 1 History teacher, 1 History Education faculty member, and 2 Computer Education and Instructional Technology faculty members in the pilot and final applications. In the research, a semi-structured interview form, observation form, survey, research diary, and Gököğlu and Çakıroğlu's (2019) sense of presence scale in virtual reality environments were used. Descriptive statistics were used to analyze quantitative data and content analysis was used to analyze qualitative data.

In the analysis phase of this research, in which the ADDIE instructional design model was adopted, a needs analysis was conducted and Ephesus was identified as the historical site. In the design phase, the teaching scenario, and storyboards were prepared and data collection tools were developed. In the development phase, 360-degree panoramic photographs of the historical sites in the Ephesus were taken, and the lectures of the relevant historical sites were transferred to the interactive virtual reality environment developed using green screen technology. During the research based on the development, implement, evaluate, and revise process, the development process of the virtual reality application was carried out through the Unity platform. In the implementation phase, a total of 2 pilot and 1 final application were carried out through Oculus Quest 2 virtual reality glasses, and improvements were made in the virtual reality environment in the light of the data obtained. In the evaluation phase of the research, the data obtained through data collection tools were analyzed and reported.

Results and Discussion

During the development of this study, in which the design and development research method and the ADDIE instructional design model were adopted, various themes and sub-themes such as design, interaction, sound, realism, teaching methods, and techniques were taken into consideration. While it is seen that the virtual reality application developed for history teaching provides active participation, persistence, and motivation; it is seen that it improves historical thinking skills by contributing to cognitive, affective, and psychomotor skills. The findings are in line with Jensen and Konradsen's (2018) research in which the use of virtual reality technologies in education examined the relationship between visual-spatial intelligence and cognitive, affective, and psychomotor skills. The research reveals that these technologies can make significant contributions not only as a tool or material in education but also to deepen and enhance the learning experience. While it is seen that the participants expressed their opinions about the virtual reality environment in various dimensions such as accessibility, accessibility, functionality, and usefulness, the fact that they progress in the environment at their own pace through the virtual reality application is among the factors that increase motivation. Vlachopoulos and Makri (2017) state that integrating technology into educational processes will have positive effects such as active learning, collaborative learning, student performance, achievement level, motivation, problem solving skills, and critical thinking.

In the research in which the participants were observed during the application experience, it was observed that the average use of virtual reality glasses (Oculus Quest 2) was between 10-

17 minutes. During the observation period, the participants exhibited affective reactions such as excitement, happiness, surprise, and physical behaviors such as walking and falling reflexes. In order to reduce dizziness and headache, which are among the negative features of virtual reality glasses, it is important to consider the application design (Hussein & Natterdal, 2015; Kaleci, Tepe, & Tüzün, 2017; Tepe, 2019). In order to minimize these problems, arrangements were made in the design and interaction dimensions.

In another aspect, it is seen that the sub-factor descriptive statistics of the sense of presence scale adapted into Turkish language by Gökoğlu and Çakıroğlu (2019) are high in terms of involvement ($\bar{x}=4.15$), adaptation/immersive ($\bar{x}=4.32$), sensory fidelity ($\bar{x}=4.13$), interaction ($\bar{x}=3.95$) and interface quality ($\bar{x}=3.71$). The findings obtained show that while positively affecting different dimensions such as presence, immersion, and perception, which are the main components of the virtual reality environment, it also affects sub-dimensions such as retention, usefulness, motivation, reflective thinking, and individual differences in learners in parallel with the literature (Boas, 2013; Girvan, 2018; Lee, Wong, & Fung, 2010; Steuer, 1992; Witmer & Singer, 1998).

Disiplinlerarası Eğitim Bağlamında Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı ve Öğretim Programının Coğrafi Kavramlar ve Coğrafya Müfredatı Açısından Değerlendirilmesi

The Evaluation of the Highschool Sociology Textbook and the Curriculum in the Context of Interdisciplinary Education in Terms of Geographical Concepts and Geographic Curriculum

Ziya İnce¹, Coşkun Dikbiyik²

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, zince@nku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7389-8083>)

²Dr. Öğretim Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, cdikbiyik@nku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-2006-4787>)

Geliş Tarihi: 26.11.2023

Kabul Tarihi: 05.03.2024

ÖZ

Ders kitapları belirlenen amaçlar doğrultusunda eğitim sistemi içerisinde müfredat programına bağlı olarak hazırlanan eserlerdir. Ayrıca bu eserler devletin bakış açısını da yansıtmaları bakımından önemlidir. Ders kitapları hazırlandıkları branşın bütün kavram ve terimlerini hedef öğrenci kitlesine en doğru şekilde bir sistematik ile sunarken komşu disiplinlerden de yararlanmayı ihmal etmez. Bu açıdan coğrafi kavram ve terimler bazen tarih, sosyoloji ve edebiyat gibi diğer sosyal bilimler branşlarında, bazen fizik, kimya, biyoloji gibi fen bilimlerinde bazen de İngilizce, Almanca gibi yabancı dil eğitimi branşlarında da kullanılabilir. Bu açıdan kavram kullanımını araştırarak disiplinlerarası çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada disiplinlerarası bağlamda Coğrafya ve Sosyoloji bilimlerinin birbiri ile ilişkisi ve kavram kullanım durumu ders kitapları yönünden ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 2022-2023 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında okutulan sosyoloji ders kitapları coğrafya müfredatı ve coğrafi kavramlar açısından incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada elde edilen veriler içerik ve betimsel analize tabi tutulmuş ve sonuçlar tablo ve grafikler ile sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sosyoloji ders kitaplarında kavramlar daha çok insan ve mekân kavramları çevresinde toplanmakta, beşerî ve iktisadi coğrafya alanı ile bağlantılı bulunmaktadır. Toplumsal olguların ve gerçeklerin incelenmesi açısından bu tür disiplinlerarası çalışmaların geliştirilerek farklı örneklerle yapılmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyoloji, coğrafya, ders kitapları, öğretim programı (müfredat), coğrafi kavramlar, disiplinlerarası araştırma.

ABSTRACT

Textbooks are works prepared in accordance with the curriculum within the education system in line with the determined purposes. These works are important in terms of reflecting the state's point of view. While the textbooks present all the concepts and terms of the branch in which they are prepared, to the target student group in the most accurate way, they do not neglect to benefit from neighboring disciplines. In this respect, geographical concepts and terms can sometimes be used in other branches of social sciences such as history, sociology and literature, sometimes in science such as physics, chemistry, biology, and sometimes in foreign language education branches such as English and German. In this respect, there is a

need for interdisciplinary studies investigating the use of the concept. In this research, the relationship between Geography and Sociology sciences in an interdisciplinary context and the use of concepts were tried to be revealed in terms of textbooks. For this purpose, sociology textbooks taught in secondary schools in the 2022-2023 academic year were examined in terms of geography curriculum and geographical concepts. The data obtained in the research, which was carried out with the document review method, one of the qualitative research methods, was subjected to content and descriptive analysis and the results were presented with tables and graphics. According to the results obtained from the research, concepts in sociology textbooks are mostly gathered around the concepts of people and space, and they are related to the field of human and economic geography. It is recommended that such interdisciplinary studies be developed and carried out with different samples in terms of examining social facts and realities.

Keywords: Geography, sociology, textbooks, geographical concepts, teaching programme (curriculum), interdisciplinary research.

GİRİŞ

Bireyin gelişiminde ve toplumsal hayatın düzene girmesinde eğitimin yeri önemli bir noktadadır. Çok farklı tanımları yapılsa da eğitim; bireyin davranışında, kendi hayat sürecinde ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000; Demirel, 2012; Güneş, 2015). Anaokulu ve ilkokuldan üniversiteye kadar farklı eğitim kademelerinde hem eğitim kurumlarında hem de sosyal hayatta farklı şekillerde insanoğlunun karşısına çıkan ve bireyi etkileyen eğitim, toplumların gelişimi için vazgeçilmez bir unsurdur. Okullarda farklı disiplinler adı altında gerçekleşen eğitim, disiplinlerin birbiri ile iletişimini ve etkileşimini gerektirmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında fen, sanat ve sosyal alanlarda 10'dan fazla disiplin ile eğitim ve öğretim yürütülmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilen eğitimin ayrı ayrı branşlar tarafından yürütülmesi disiplinler eğitim olarak tanımlanmaktadır. Ancak disiplinler eğitim ve öğretimin sınırlı fayda ve başarısı, diğer disiplinlerle iletişim kurmanın önemine temas eden disiplinlerarası yaklaşımı ortaya çıkarmıştır (Yıldırım, 1996). Özellikle 1980'lerden sonra disiplinlerarası eğitim; disiplinlerarası ve disiplinler ötesi eğitime doğru yönelmiştir (Klein, 1990; Lattuca, 2001; Drake & Burns, 2004).

Disiplinlerarası eğitim her geçen gün gelişen ve değişen dünyada eğitim ortamlarında ve toplumsal problemlerin çözümünde kendisine daha fazla yer bulmaya başlamıştır. (Aktan, 2007; Tercan & Yıldız-Bıçakcı, 2016; Şahin vd. 2018). Disiplinlerarası eğitim ve çalışmalar; beceri olarak ifade edilen problem çözüme, analitik düşünme, çıkarımda bulunma gibi üst düzey becerileri edinmede uygulamalı olarak kendine yer bulmuştur. Böylece 21. yüzyıldaki problemlere bütüncül ve disiplinlerarası bir bakış açısı ile çözüme kavuşturma beklentisi ortaya çıkmıştır (Uğraş, 2017). Bu anlayış doğrultusunda günümüzde eğitim-öğretim sürecinde, bilginin nereden ve nasıl elde edileceği ve nasıl kullanılacağı anlayışı ile problem çözüme becerilerine yönelik düşünceler ön plana geçmeye başlamıştır (Duman & Aybek, 2003).

Teknoloji alanındaki yenilikler ile eğitim ve öğretim alanlarında meydana gelen gelişmeler disiplinlerarasında yardımlaşmanın önemine işaret etmektedir. Aybek (2001)'e göre disiplinlerarası yaklaşımın öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği eğitim kurumlarında öğrenme ortamının daha canlı olduğu ve anlamlı öğrenin gerçekleştiği ifade edilmektedir.

Türkiye'deki eğitim sisteminde özellikle ortaöğretim kademesinde disiplinlerarası eğitim fiilen görülmektedir. Bunda Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi 12.madde 8/e fıkrası, 13.madde 6/c fıkrası, 14.madde 9/e fıkrası ve 15.madde 9/e fıkrasına göre branşlar/zümreler arasındaki işbirliğinin önerilmesinin (MEB, 2019) etkisi büyüktür. Bu doğrultuda öğretmenler sene başında yapılan zümre kurullarında disiplinlerarası işbirliğini karara bağlamaktadır.

Eğitimin önemli kaynaklarından biri de ders kitaplarıdır. Geçmişten günümüze değişmeden önemini koruyan ders kitapları Güneş (2015) ve Öncül (2000) tarafından; sistemli bir şekilde düzenlenmiş ve belli bir derste kullanılmak üzere hazırlanmış başlıca kaynak olarak tanımlanmıştır. Demirel (2012) ise doğruluğu sürekliliği ve değişkenliği irdelenebilen bir gerçeklik olan bilginin toplu hali olarak tarif etmiştir. Bu sebeple Murat Yurtsever tarafından kaleme alınan Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı adlı kaynak, ortaöğretim sosyoloji ders programına göre yazıldığı ve branşın temel konularını oluşturan güncel bir eser olduğu için tercih edilmiştir.

Literatür tarandığında disiplinlerarası eğitim yaklaşımı konusunda Dünyada ve Türkiye’de birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Alanyazına göre; Mulder (2012), Doğan (2014), Consorte-McCrea ve Newing (2015), Gürkan ve Doğanay (2016), Tange, (2016), Onan (2017), Kızılay ve Kırmızıgül (2019), Küçük (2019), Turan (2019), Öztürk, Tuncel ve Oğuz (2019), Bear ve Skorton, D. (2019), Ayık ve İlik (2020), Liegeot (2020), Aytar ve Yazar-Kaptan (2021), İnce (2019), Özkan (2021), Üredi, (2022)’nin çalışmaları bunlar arasındadır. Liegeot (2020), disiplinlerarası eğitimin öğrencilerde eğitiminin demokratik sürecine katılma, eleştirel ve bilinçli vatandaşlar olmalarına yardımcı olduğunu vurgulayarak bu bakış açısının önemini ifade etmiştir. Tange, (2016), disiplinlerarası eğitimi kapsayıcılık açısından ele alırken, Consorte-McCrea ve Newing (2015) tek bir disiplinin sınırları içine rahatça sığmayan gerçek dünya sorunlarını ele alınması bakımından önemli bir yaklaşım olduğu üzerinde durmuştur. Ayrıca Mulder (2012), gerçek hayatta faaliyetlerin süper uzmanlıklara bölünmediğini disiplinlerin birbirine ihtiyacı olduğunu, birbirini tamamladığını vurgulamıştır. Bu bağlamda dünyada disiplinlerarası eğitime sahip öğrencilere ihtiyaç duyulacağı (Bear & Skorton, 2019) bu sebeple disiplinlerarası eğitimin önemini artacağı ifade edilmiştir.

Hem coğrafya hem de sosyoloji alanında farklı konularda disiplinlerarası çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Doğan (2014)’nın çalışmasında disiplinlerarası ders işlemenin coğrafya öğretimindeki başarıya etkisi incelenirken, İnce (2021)’nin araştırmasında disiplinlerarası eğitim bağlamında coğrafya konuları ile 12.sınıf İngilizce programı ve ders kitabına göre ele alınmıştır. Ayrıca Sezer ve Şanlı (2017), Coğrafya ders kitaplarında göç kavramını araştırırken, Gezer (2022) sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders kitaplarındaki coğrafi kavramları ele aldığı çalışmalar dikkat çekicidir. Zabun (2012)’un, Türkiye’de sosyoloji dersi öğretim programlarının amaç ve içeriklerini toplumsal değişim ile beraber ele aldığı çalışması ile Eroğlu ve Zabun (2021)’un sosyoloji ders kitaplarında yaşlılığın sosyolojik eğitimi konusundaki çalışmaları önemlidir. Eren ve Özdemir (2020) yaptığı çalışmada eğitim bağlamında sosyoloji ve coğrafya arasındaki ilişkiyi analiz etmeye çalışmıştır.

Toplumların incelenmesi değerlendirilmesi diğer toplumlar ile farklı yönlerden karşılaştırılmasında önemli bir bilim dalı olan sosyoloji, birçok bilim alanı ile iç içedir ve bunlardan faydalanmaktadır. Sosyolojinin faydalandığı, ilişki kurduğu bilimlerden biri de coğrafyadır. Özellikle beşerî coğrafya konularında konu birliği ve etkileşim alanında önemli bir yakınlık ve işbirliği bulunmaktadır. Toplum olayları zaman içinde olduğu kadar alan mekân içinde de gerçekleşen olaylardır. Sosyolojinin coğrafya ile olan ilişkisinin gündeme gelmesi de bu çerçevede anlam kazanmaktadır (Eğribel & Özcan, 2006).

Coğrafya disiplininin de çeşitli bilim dalları ile güçlü kavramsal bağları vardır. Bu bağlamda, beşerî coğrafya; ekonomi, sosyoloji, siyaset, tarih, demografi ile ilişki halindeyken, fiziki coğrafya ise jeoloji, meteoroloji, hidroloji ve pedoloji ile yakın bir etkileşim içindedir (Bennetts, 2005).

Literatürden de anlaşılacağı gibi hem coğrafya hem de sosyoloji bazı konuları açıklarken farklı bilimlerden faydalanmış çok sayıda kavram ve terimi de bünyesine alarak disiplinlerarası bir yaklaşım sergilemiştir.

1.1. Amaç ve Önem

Bu araştırmada ortaöğretim sosyoloji ders kitabı ve öğretim programının disiplinlerarası eğitim açısından coğrafya dersi ile kurulabilecek ilişkisinin kavramlar düzeyinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Ortaöğretim sosyoloji ders kitabı ve öğretim programının disiplinlerarası eğitim açısından coğrafya dersi ile kurulabilecek ilişkisi kavramlar düzeyinde nasıldır?” sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

- Ortaöğretim Sosyoloji ve Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının yapısı, benzerlikleri ve farklılıkları nasıldır?
- Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında yer alan kavramların coğrafyanın ana kolları ile ilişkisine göre dağılımı nasıldır?
- Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabının disiplinlerarası eğitim bağlamında coğrafya dersinin öğretimine katkısı nasıldır?

İncelediği konular itibariyle benzerlik ve ilişki gösteren coğrafya ve sosyoloji disiplinleri kullandıkları terminoloji ve kavram ağları sebebi ile disiplinlerarası eğitim bağlamında sıkça işbirliği yapma durumundadır. Ancak literatür tarandığında coğrafya ve sosyoloji arasındaki işbirliği ve disiplinlerarası ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda sosyoloji ders kitapları ve müfredatı coğrafya müfredatı ve coğrafi kavramlar açısından incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, coğrafya ve sosyoloji branşlarında kullanılan ortak ve benzer kavramların dağılımını tespit etme, konulara göre ortak etkinlikler planlama ve alana katkı sağlayacak disiplinlerarası bir çalışmayı hedef alması bakımından önemlidir.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Coğrafya ve sosyoloji branşlarında disiplinlerarası bir çalışma olan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Cohen vd. (2013)’a göre nitel araştırmalar, belirli bir grup, durum veya olgu üzerinde derinlemesine bir araştırma yapmak istendiğinde tercih edilmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise nitel araştırmayı alguların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ele alındığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda nitel araştırmada araştırmacı, yaptığı araştırma verilerini toplayan, yorumlayan ve sonuçta hipotezini bir yapıya dönüştüren bir rolde yer almaktadır (Cooper & White, 2012). Ayrıca nitel araştırmada görüşme gözlem ve doküman analizi veri toplama yöntemleri olarak (Merriam, 1998) karşımız gelmektedir. Bu araştırmada ortaöğretim sosyoloji ders kitabı ve öğretim programının disiplinlerarası eğitim açısından kavramlar düzeyinde coğrafya dersi ile ilişkisi araştırılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinin tercih edildiği araştırmada sosyoloji ders kitaplarında yer alan kavramların coğrafya ana kolları temel alınarak kategori ve alt kategorilere göre sıralanmıştır. Doküman incelemesi nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak bazen tek başına kullanılabilirliği gibi bazen de diğer yöntemlerle beraber kullanılmaktadır. İçeriğin genel olarak taranması, çözümlenmesi, araştırma kapsamına giren dokümanların toplanarak belirli bir düzen içinde incelemesi şeklinde tanımlanmıştır (Karasar, 2013; Çepni, 2018).

Araştırmada sosyoloji ders kitabında tespit edilen kavramlar sayılar ile ifade edilmiş ancak nitel araştırmanın temel ruhuna bağlı kalınmıştır. Demirkasimoğlu (2021)’na göre nitel araştırmalarda nicel araştırma geleneğinin bir özelliği olan nicel verilerin (sayıların) kullanılmayacağı iddiası nitel araştırmanın esnek doğasına uymayan katı bir genelleme olarak görünmektedir. Ayrıca nitel araştırmalarda sayılar ve sayısal ifadelerin kullanımı, Maxwell’in (2010), iç genellenebilirlik şeklinde yorumladığı (nitel araştırmacılar bu durumu çoğunlukla transfer edilebilirlik olarak isimlendirir) özelliğe katkı sağlamaktadır (Demirkasimoğlu, 2021).

Nitel çalışmalarda bazen veriler nicelleştirilme özelliği doğrultusunda sayısallaştırılabilir (Mayring, 2011). Çalışma metninde toplanan nitel veriler, kod ve kategoriler şeklinde tasnif edilerek frekanslara dökülür, sıklık tabloları halinde sunulur. Bu konuda Karasar (2013) da nitel araştırmalarda bazı verilerin nicelleştirilerek sunulabileceğini ifade etmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı, Sosyoloji dersi öğretim programı ve Coğrafya dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Sosyoloji ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında basılan, 182 sayfa ve 6 bölümden (ünite) oluşan bir ders kitabıdır. Sosyoloji dersi öğretim programı 2009 yılında basılmış ve 84 sayfadan oluşmaktadır. Coğrafya dersi öğretim programı ise 2018 yılında basılmış ve 46 sayfadan oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı, Sosyoloji dersi öğretim programı ve Coğrafya dersi öğretim programı incelenmiştir. Ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2022-2023 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında Sosyoloji ders kitabı olarak kullanılan, Murat Yurtseven tarafından yazılan, Tuna Matbaacılık yayınevi tarafından ilk defa 2020 yılında basılan bir kitaptır. Öğretim programlarından Sosyoloji dersi öğretim programı 2009 ve Coğrafya dersi öğretim programı ise 2018 tarihlidir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğretim programları ve Sosyoloji ders kitabından elde edilen veriler betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi; incelenen dokümanlardaki metinlerin belirli kurallar doğrultusunda oluşturulan kod ve kategoriler ile çözümlendiği bir yöntem olarak tanımlanır (Yıldırım, 2015). Betimsel analizde; bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama (Yıldırım & Şimşek, 2013) temel safhaları ifade etmektedir. Bir başka deyişle araştırma verilerinde kodlama ve ayıklama yapma, kodlardan kategori oluşturma, geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve elde edilen verileri incelemek için bilgisayara aktarma (Saban, 2008) çalışmaları bu araştırmanın analiz aşamasında takip edilen faaliyetler olmuştur. Sosyoloji ders kitabı iki alan araştırmacısı ve iki alan uzmanı tarafından okunmuş ve kategorilere göre kodlanmıştır. Sosyoloji ders kitabında geçen, araştırmacı ve uzmanların üzerinde uzlaşıya vardığı kavramlar coğrafyanın bölümleri Beşerî, İktisadi, Bölgesel ve Fiziki Coğrafya kategorilerine ayrılmış ve sıklıklarına göre sınıflandırılmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için uzmanların görüşleri dikkate alınarak Miles ve Huberman (1994) formülü (Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Bu formül ile yapılan hesaplama neticesinde araştırmacılar arasındaki güvenirliliğin 0,91 olduğu tespit edilmiştir. Bu oran literatürde de (Yıldırım & Şimşek, 2013) belirtildiği üzere oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacıların üzerinde ortak karara vardıkları kavramlar kelime bulutu ve tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmada sosyoloji ve coğrafyanın kesiştiği noktalar, metinler ve görseller doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuş benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Disiplinlerarası eğitim bağlamında ortaöğretim sosyoloji ders kitabı ve öğretim programının coğrafi kavramlar ve coğrafya müfredatı açısından incelendiği bu araştırmada veri kaynakları incelenmiş, elde edilen bulgular araştırma alt problemlerine göre sunulmuştur.

3.1. Ortaöğretim Sosyoloji ve Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının Yapısı, Benzerlikleri ve Farklılıklarına Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde hem Sosyoloji hem de Coğrafya Öğretim programları detaylı incelenmiş ve benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Her iki branşın programlarına ait bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 1

Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı (2009) Kazanım Dağılım Durumu

Üniteler	Kazanım	Süre ders saati	Oran (%)
Sosyolojiye Giriş	5	6	8
Birey ve Toplum	10	10	14
Toplumsal Yapı	5	7	10
Toplumsal Değişme ve Gelişme	10	12	17
Toplum ve Kültür	8	12	17
Toplumsal Kurumlar	22	25	34
Toplam	60	72	100

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Ortaöğretim Sosyoloji dersi öğretim programı (MEB, 2009) 13 amaç, 9 ölçme-değerlendirme aracı, 6 temel ünite ve 60 kazanım maddesinden oluşmaktadır (Tablo 1). Üniteler tek tek incelendiğinde; Sosyolojiye Giriş ünitesi 5 kazanım, Birey ve Toplum ünitesi 10 kazanım, Toplumsal Yapı ünitesi 5 kazanım, Toplumsal Değişme ve Gelişme ünitesi 10 kazanım, Toplum ve Kültür ünitesi 8 kazanım ve Toplumsal Kurumlar ünitesi 22 kazanım ile temsil edilmiştir.

Tablo 2

Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı (2018) Kazanım Dağılım Durumu

Üniteler	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	Toplam
Doğal Sistemler	13	17	4	2	36
Beşeri Sistemler	4	12	20	17	53
Küresel Ortam: Bölgeler ve	3	1	9	11	24
Çevre ve Toplum	2	4	7	4	17
Toplam	22	34	40	34	130

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Ortaöğretim Coğrafya dersi öğretim programı (MEB, 2018), 15 amaç, 8 yetkinlik, 8 coğrafi beceri, 4 temel ünite ve 130 kazanım maddesinden oluştuğu (Tablo 2) görülmektedir. Coğrafya öğretim programı da ünite bazında incelendiğinde; Doğal Sistemler ünitesi 36 kazanım, Beşeri Sistemler ünitesi 53 kazanım, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ünitesi 24 kazanım, son olarak Çevre ve Toplum ünitesi 17 kazanım ile temsil edildiği görülmektedir.

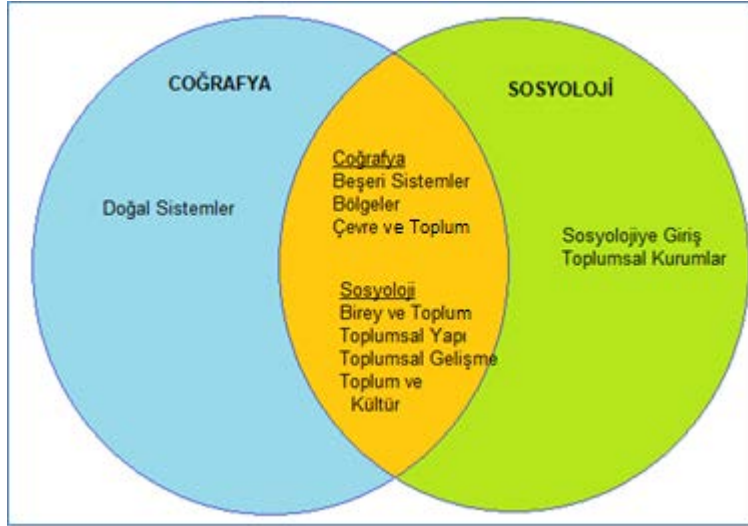
Tablo 1 ve 2 den de anlaşılacağı üzere Sosyoloji dersinin sadece bir sınıf düzeyinde programlandığı görülmektedir. Buna karşılık coğrafya dersinin dört sınıf seviyesinde programlandığı, her sınıf düzeyinde farklı sayıda kazanıma sahip olduğu, bu yapı ile sosyoloji dersinden daha fazla kazanıma ve ders saati sayısına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca coğrafya

dersi 9. ve 10.sınıflarda bütün orta öğretim kurumlarında zorunlu ders olması ders saati sayısının ve kazanım sayısının yüksek olmasında etkilidir.

Disiplinlerarası yaklaşım bakımından incelendiğinde sosyoloji ve coğrafya ünitelerinin konu, kazanım ve kavram bakımından benzerlikleri Şekil 1’de görülmüştür. Özellikle insan, mekân, yerleşme ve ekonomi kavramlarının çoğunlukla yer aldığı bölümlerin birbiri ile kesiştikleri dikkat çekmektedir.

Şekil 1

Coğrafya ve Sosyoloji Ünitelerinin Benzeştiği ve Ayrıştığı Bölümler



Şekil 1’de de görüldüğü üzere coğrafya branşının dört temel ünitesinden sadece Doğal Sistemler ünitesi sosyoloji ile konu bazında ortak noktalara ulaşamazken diğer üç ünitesi sosyoloji ile ortak noktalara ulaşmaktadır. Buna karşılık sosyoloji branşının altı temel ünitesinden sadece Sosyolojiye Giriş ve Toplumsal Kurumlar üniteleri coğrafya ile konu bazında ortak noktalara ulaşamazken diğer dört ünitesinin coğrafya ile ortak noktalara ulaştığı görülmektedir.

Her iki disiplin, öğretim programlarında ünite kazanım yapıları, kazanımların oranları, milli manevi değerler, öğretimde kullanılan öğretim materyalleri ve ölçme değerlendirme araçlarındaki çeşitlilik bakımından benzerlik görülmektedir. Buna karşılık ünite başlıkları, öğretim yöntemleri, amaçlar ve beceriler konusunda farklılıkların olduğu görülmüştür.

3.2. Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında Yer Alan Kavramların Coğrafyanın Ana Kolları ile İlişisine Göre Dağılımına Ait Bulgular

Bu bölümde Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında yer alan kavramlar hem coğrafya öğretim programı hem de coğrafyanın ana kollarına göre dağılımı ayrı ayrı detaylı olarak ele alınmış ve tablo ve şekiller ile sunulmuştur.

3.2.1. Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında yer alan kavramların coğrafya öğretim programına göre dağılımına ait bulgular

Bu araştırmada incelenen ve Yurtseven (2020) tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı” adındaki eser 184 sayfadan oluşmaktadır. Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programına (2009) göre hazırlanan kitapta bol miktarda metin, şekil, resim, etkinlik ve ölçme değerlendirme araçları yer almaktadır.

Kitapta sosyolojinin temel öğeleri ve nitelikleri, öğretim programında belirtilen ve 13 maddeden oluşan genel amaçlar doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Sosyoloji dersi öğretim programında belirtilen Sosyoloji Dersi Üniteleri (1 Sosyolojiye Giriş, 2 Birey ve Toplum, 3 Toplumsal Yapı, 4 Toplumsal Değişme ve Gelişme, 5 Toplum ve Kültür, 6 Toplumsal Kurumlar) ders kitabında da aynı sıra ve aynı yoğunlukta yer aldığı tespit edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3

Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı (2020) İçerik Yapısı

Ders Kitabındaki Üniteler	Kazanım Sayısı	Ana başlıklar	Ara Başlıklar	Sayfa Sayısı	Oran (%)
Sosyolojiye Giriş	5	5	10	21	11.41
Birey ve Toplum	10	6	4	20	10.87
Toplumsal Yapı	5	4	11	20	10.87
Toplumsal Değişme ve Gelişme	10	5	9	32	17.39
Toplum ve Kültür	8	7	18	24	13.04
Toplumsal Kurumlar	22	6	17	28	15.22
Diğer (Kapak, içindekiler,	0	0	0	39	21.20
Toplam	60			184	100.00

Tablo 3 incelendiğinde Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı, öğretim programındaki kazanım sayısından farklı olarak ünitelere hemen hemen eşit oranda sayfa sayısı ayrıldığı görülmektedir.

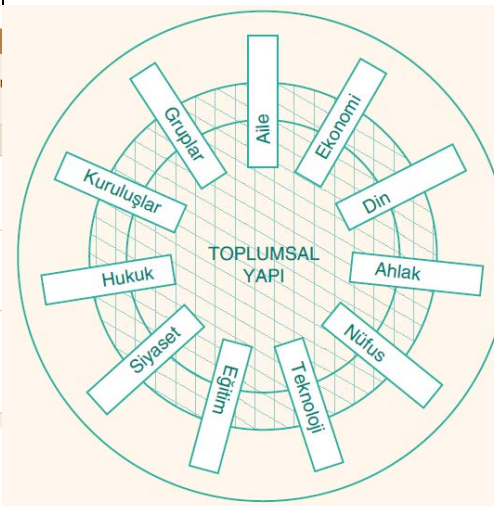
Ders kitabında Sosyolojinin coğrafya ile ilişkili yönleri incelendiğinde; bilimsel yönleme kaynaklık eden üç temel akıl yürütme şeklinin analoji, tümevarım ve tümdengelim olduğu ifade edilmektedir, Buna karşılık coğrafya bilimi konularını; sebep-sonuç, ilgi, dağılım ilkelerine göre ele almaktadır. Bunun yanında sosyoloji gündelik hayattaki meselelerin ardındaki toplumsal etkenleri açıklarken, bireylerin ve bireylerin oluşturduğu grupların birbiri ile etkileşimlerine odaklanmaktadır. Coğrafyada ise doğal ve beşerî ortamın birbiri ile etkileşimi, insanın doğaya, doğanın insana ve insanların birbirine etkisini irdelemektedir. İki disiplin arasındaki bu yapı ve benzerlikler bir işbirliğinin kolaylıkla yapılabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda durumu örneklemek açısından incelenen Yurtseven (2020)'e ait kitabın 27.sayfasındaki etkinlikte verilen örnekler tamamen coğrafya verilerine dayanılarak oluşturulan bir örnek olması bakımından dikkat çekmektedir (Şekil. 2).

Coğrafyanın özellikle beşerî-iktisadi coğrafya konuları, insanların doğa ile ilişkileri neticesinde ortaya çıkan sonuçlarını incelemektedir. Beşerî-iktisadi coğrafyada ele alınan konular ve alt dallar incelendiğinde nüfus, yerleşme, siyasi, kültür, medeniyet, tarım, sanayi, ticaret, ulaşım ve turizm gibi konuların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Buna karşılık sosyoloji de benzer şekilde toplumsal yapı ve unsurları (Şekil 3) üzerinde durmaktadır. Dikkatli incelendiğinde Yurtseven (2020)'nin kitabında sayfa 55'de yer alan etkinlikte verilen toplumsal yapı kavramını oluşturan unsurların beşerî coğrafya ile ilişkisi açıkça görülmektedir.

Şekil 2

Yurtseven (2020) Sosyoloji Kitabında yer alan etkinlik örneği

Etkinlik		
Aşağıda bilimsel yöntem kaynaklık eden üç temel akıl yürütmeye dair örnekler verilmiştir. Bunlara dayanarak tabloya ilgili akıl yürütme biçimine uygun bir örnek yazınız.		
	Örnek	Öğrenci Örneği
Analoji	Adana da Mersin de Akdeniz'in kıyı bölgesinde yer alan iki büyük şehirdir. Adana yoğun iç göç almaktadır. O hâlde Mersin de yoğun iç göç almaktadır.	
Tümevarım	Manisa'da, Muğla'da, İzmir'de ve Aydın'da tarım önemli bir geçim kaynağıdır. O hâlde Ege'de tarım önemli bir geçim kaynağıdır.	
Tümdengelim	Körfez ülkeleri için petrol önemli yer altı zenginliklerindedir. Kuveyt bir körfez ülkesidir. O hâlde Kuveyt'te petrol önemli yer altı zenginliklerindedir.	



Şekil 3

Toplumsal yapı ve unsurları (Yurtseven, 2020)


Beşerî coğrafyada yerleşme coğrafyası alt dalında kır yerleşmesi ve şehir yerleşmesi en başta gelen konular olmasına karşın, sosyolojide de toplumsal yapının iki temel unsurunun köy ve kent yapıları olduğu ifade edilmektedir. Bahsedilen köy ve kent yerleşmeleri kitabın 56.sayfasında resimler ile örneklendirilmiştir (Şekil 4).

Şekil 4


Toplumsal Yapının Unsuru Köy Yerleşimi (Sayfa 56)

Şekil 5

Toplumsal Değişme Sebep Olan Faktörleri.



Görsel 3.1: Köy yerleşimi örneği



Sosyoloji biliminde toplumlarda değişime sebep olan birbirleriyle bağlantılı birçok faktör olduğu belirtilirken bu faktörlerin zamana ve mekâna göre değiştiği ifade edilmektedir. Dikkatli bakıldığında Yurtseven (2020)'nin bir kavram ağına dönüştürdüğü sosyolojideki toplumsal

değişime sebep olan faktörler özellikle beşerî coğrafya dallarının alt dalları ile uyum sağladığı görülmektedir (Şekil. 5).

Sosyoloji disiplini ile coğrafyanın kesiştiği konulardan biri de göç olgusudur. Farklı sebepler ile kırdan kente, kentten kıra, kentten kente veya ülkeden ülkeye yapılan bir nüfus hareketi olan göç, evrensel bir gerçektir. Bu gerçek toplumları olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Göç alan veya göç veren bölgelerde gelişme, ilerleme gibi olumlu sonuçlar görülürken; gerileme, tenhalaşma gibi olumsuz sonuçlar da görülebilmektedir. Bu konu hem coğrafya hem de sosyoloji tarafından ayrıntılı ele alınmaktadır. Göç konusunda sosyoloji ders kitabının 81.sayfasındaki ifadeler bu duruma örnek oluşturmaktadır: “Nüfus sayısı ya da büyüme oranındaki her ciddi artış ya da azalış, sosyal hayatı olumlu ya da olumsuz etkiler. Tarihte sıkça görüldüğü gibi demografik değişimler kitlesel göçler, kültürel yayılma, bazen savaşlarda göçmenlerin diğer toplumların nüfus bölgelerini istilası şeklinde oluşabileceği gibi kaynakların azalması, toplumun kendi içindeki sosyal dağınıklık ve çatışma ile de oluşabilir.”

Coğrafya ekonomi konularını ele alırken üretim, tüketim ve dağıtım faktörleri göz önüne alınarak irdelenmektedir. Bunlar ekonominin temel konuları olduğu için coğrafya da buna sadık kalmaktadır. Özellikle coğrafya dersi öğretim programının 11.sınıf kazanımlarında bu konu detaylı ele alınmaktadır (MEB, 2018). Ekonomik faaliyet başladığı coğrafi mekânın fiziki ve beşerî özellikleri, ürünlerin bölgeden bölgeye nakli, ülkeden ülkeye ihracatı, insanların üretilen ürünlere olan ihtiyaçları detaylı olarak verilmeye çalışılmaktadır. Yeri geldiğinde ekonomik faaliyetleri etkileyen ulusal ve uluslararası örgütler de açıklanıp tanıtılmaktadır. Aynı şekilde sosyolojide de toplumların yaşamını etkileyen ekonomik faaliyetlere etki eden ulusal ve uluslararası örgütler yeri geldiğinde incelenmektedir. Bu bağlamda incelenen Yurtseven (2020)’nin eserinde ekonomiyi konu alan örgütlerin bazıları şu şekilde verilmiştir: “Birleşmiş Milletler, Dünya Ekonomik Forumu, Uluslararası Para Fonu, Dünya Ticaret Örgütü, Uluslararası Ticaret Odası, Kuzey Atlantik Antlaşması Teşkilatı, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı, Güneydoğu Asya Uluslar Topluluğu, Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması, Dünya Bankası, Avrupa Birliği, Afrika Birliği, G7 ve G20 gibi.” Bu konuda coğrafya dersi öğretim programının 11.3.9.b maddesindeki “Türkiye’nin küresel ve bölgesel ölçekteki siyasi, askeri ve ekonomik örgütlerle ilişkisine yer verilir” ifadesi benzer konuların ele alındığı konusunda çarpıcı bir örnektir.

3.2.2. Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında yer alan kavramların coğrafyanın ana kollarına göre genel dağılımına ait bulgular

Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabı araştırmacılar tarafından kavramlar yönünden detaylı okunarak, tespit edilen kavramlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında Yer Alan Kavramların Coğrafyanın Ana Kollarına Göre Dağılımı.

Coğrafya Alanları	Tespit Edilen Kavramlar	Oranı (%)	İlgili Kavramların Tekrarı Sayısı (f)	Oranı (%)
Beşeri Coğrafya	234	55.1	5297	75.2
Ekonomik Coğrafya	118	27.8	1080	15.3
Bölgesel Coğrafya	41	9.6	295	5.3
Fiziki Coğrafya	32	7.5	373	4.2
Toplam	425	100.0	7045	100.0

İncelenen Sosyoloji ders kitabında öncelikle 425 kavram tespit edilmiştir. Tespit edilen kavramların coğrafyanın kolları açısından dağılımında sıklık sayısına göre büyükten küçüğe doğru bir sıralama gerçekleştirilmiştir. Kitapta tespit edilen kavramların farklı sıklıklarda tekrar edilerek 7045 defa kullanıldığı görülmektedir (Tablo. 4). Tespit edilen kavramlar sıklıklarına göre kategorize edildiğinde en yüksek sıklık oranını %75,2 ile Beşerî coğrafya kavramlarının oluşturduğu görülmektedir. Bu alanda tespit edilen 234 kavram toplamda 5297 defa farklı sıklıklarda tekrar edilmiştir. İkinci sırada Ekonomik coğrafya kavramları (%15,3) gelmektedir. Daha sonra ise Bölgesel coğrafya (%5,3) ve Fiziki coğrafya (%4,2) kavramları sıralanmaktadır. İncelenen Sosyoloji ders kitabı bu hali ile bir coğrafya yardımcı kaynağı olarak görülebilir.

Tespit edilen kavramlardan en sık tekrar edilenlerden ilk 40 tanesi Tablo 5'te ve tamamı Şekil 6'da detaylı olarak görülebilir. En sık tekrarlanan kavramların; toplum, kültür, birey, aile, kurum, sosyal, insan, ekonomi, kültürel, yaşam, Türk, yer, yaş, eğitim, ülke, zaman, kadın, dünya, üretim ve köy şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Tablo 5

Sosyoloji Ders Kitabında Tespit Edilen Coğrafya ile İlişkili Kavramların Bir Kısımı.

Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık
Toplum	864	Türk	124	Çocuk	77	Toplumsal	53
Kültür	367	Yer	116	Sosyalleşme	77	Halk	52
Birey	254	Yaş	112	Hayat	74	Kent	51
Aile	244	Eğitim	110	Türkiye	71	Gelenek	50
Kurum	187	Ülke	107	Toplumsal	67	Devlet	48
Sosyal	178	Zaman	89	Okul	66	Küreselleşme	47
İnsan	168	Kadın	84	Araç	65	Demokrasi	46
Ekonomi	166	Dünya	81	Din-Dini	62	Çalışma	45
Kültürel	153	Üretim	80	Millet	59	Tüketim	44
Yaşam	146	Köy	79	Ulus	57	Nüfus	37

Sosyoloji ders kitabında tespit edilen coğrafya ile ilişkili kavramların üçgen kelime bulutu şeklinde sunulduğunda Toplum, Kurum ve İnsan kavramların ön planda olduğu görülmektedir (Şekil 6).

Şekil 6

Sosyoloji Ders Kitabında Tespit Edilen Coğrafya ile İlişkili Kavramların Kelime Üçgen Bulutu.



3.2.3. Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında yer alan kavramların Beşerî coğrafya ana koluna göre dağılımına ait bulgular

Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında yer alan kavramlar Coğrafya disiplininin ana kollarına göre detaylı olarak incelendiğinde ilk sırada Beşerî coğrafya ve onun alt dalları olduğu görülmüştür. Kavramların Beşerî Coğrafyanın alt dallarına göre sıralandığı bulgular Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6

Kavramların Beşerî Coğrafyanın Alt Dallarına Göre Genel Durumu

Coğrafya Alanı	Alt Alan	Kavram Sayısı	Oran (%)	Frekans	Oran (%)
Beşeri Coğrafya	Nüfus Coğrafyası	96	41.0	3433	64.8
	Yerleşme Coğrafyası	78	33.3	456	8.6
	Kültürel Coğrafya	45	19.2	1131	21.4
	Siyasi Coğrafya	15	6.4	277	5.2
	Toplam	234	100.0	5297	100.0

Tablo 6 incelendiğinde Beşerî Coğrafyanın alt dallarında toplam 234 kavramın 5297 kez kullanıldığı görülmektedir. Bu alt dallar içinde yer alan kavramların %41’i Nüfus coğrafyası, %33,3’ü Yerleşme coğrafyası, %19,2’si Kültürel coğrafya ve %6,4’ü Siyasi coğrafya alt dalında toplandığı tespit edilmiştir.

Tespit edilen Beşerî Coğrafyanın alt dallarına ait coğrafi kavramlarından en sık tekrar edilenlerden ilk 20 tanesi Tablo 7’de görülebilir. En sık tekrarlanan bu kavramlar; toplum, kültür, birey, aile, kurum, sosyal, insan, kültürel, yaşam, Türk, yaş, eğitim, kadın, köy, çocuk, sosyalleşme, hayat, toplumsal hayat, okul ve din şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 7

Sosyoloji Ders Kitabında Tespit Edilen Beşerî Coğrafya ile ilişkili Kavramların Bir Kısmı.

Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık
Toplum	864	Sosyal	178	Yaş	112	Sosyalleşme	77
Kültür	367	İnsan	168	Eğitim	110	Hayat	74
Birey	254	Kültürel	153	Kadın	84	Toplumsal	67
Aile	244	Yaşam	146	Köy	79	Okul	66
Kurum	187	Türk	124	Çocuk	77	Din-Dini	62

Kavramlar incelendiğinde daha çok nüfus ve yerleşme alt dallarına ait kavramların daha çok tekrarlandığı açıkça görülmüştür.

3.2.4. Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında yer alan kavramların Ekonomik (İktisadi) Coğrafya ana koluna göre dağılımına ait bulgular

Sosyoloji Ders Kitabında yer alan kavramlar içinde Ekonomik Coğrafya ve alt dallarına ait kavramların ikinci sırada geldiği tespit edilmiştir. Kavramların Ekonomik Coğrafyanın alt dallarına göre sıralandığı veriler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8*Ekonomik Coğrafya Alt Dallarina Göre Kullanılan Kavramların Genel Durumu.*

Coğrafya Alanı	Alt Alan	Kavram Sayısı	Oran (%)	Frekans	Oran (%)
Ekonomik Coğrafya	Tarım Coğrafyası	33	28.0	130	12.0
	Genel Ekonomi	27	22.9	440	40.7
	Ticaret Coğrafyası	20	16.9	186	17.2
	Sanayi Coğrafyası	19	16.1	209	19.4
	Ulaşım Coğrafyası	6	5.1	86	8.0
	Turizm Coğrafyası	6	5.1	16	1.5
	Maden Coğrafyası	5	4.2	11	1.0
	Hayvancılık	1	0.8	1	0.1
	Enerji Coğrafyası	1	0.8	1	0.1
	Toplam	118	100.0	1080	100.0

Ekonomik Coğrafya alt dallarına göre kullanılan kavramların yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde toplam 118 kavramın 1080 defa kullanıldığı görülmektedir. Ekonomik Coğrafyada tespit edilen bu kavramların alt dallar arasında dağılımında; Tarım coğrafyası %28, genel ekonomi konuları %22,9, Ticaret coğrafyası %16,9, Sanayi coğrafyası %16,1, Ulaşım coğrafyası %5,1, Turizm coğrafyası %5,1, Maden coğrafyası %4,2, Hayvancılık %0,8 ve Enerji coğrafyası %0,8 şeklindedir.

Ekonomik coğrafyanın alt dallarında tespit edilen coğrafi kavramlarından en sık tekrar edilenlerden ilk 20 tanesi Tablo 9'da görülmektedir. En sık tekrarlanan bu kavramlar; ekonomi, zaman, üretim, araç, çalışma, tüketim, tarım, sanayi, gelir, piyasa, sermaye, tüketici, enflasyon, sanayileşme, ticaret, mal, rekabet, fabrika, para ve kapitalist sistem şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 9*Sosyoloji Ders Kitabında Tespit Edilen Ekonomik Coğrafya ile İlişkili Kavramlarının Bir Kısmı*

Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık
Ekonomi	166	Tüketim	44	Sermaye	16	Mal	14
Zaman	89	Tarım	36	Tüketici	16	Rekabet	14
Üretim	80	Sanayi	34	Enflasyon	15	Fabrika	13
Araç	65	Gelir	19	Sanayileşme	15	Para	13
Çalışma	45	Piyasa	16	Ticaret	15	Kapitalist	12

Kavramlar incelendiğinde daha çok sanayi coğrafyası, ticaret coğrafyası ve tarım coğrafyası alt dallarına ait kavramların daha çok tekrarlandığı açıkça görülmektedir.

3.2.5. Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında Yer Alan Kavramların Bölgesel coğrafya Ana Koluna Göre Dağılımına Ait Bulgular

Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında yer alan kavramların yer aldığı üçüncü sıra Bölgesel Coğrafya ve onun alt dallarıdır. Sosyoloji ders kitabındaki kavramların Bölgesel coğrafyanın alt dallarına göre sıralanması Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10

Bölgesel Coğrafya Alt Dallarına Göre Kullanılan Kavramların Genel Durumu

Alt Alan	Kavram Sayısı	Oran (%)	Frekans	Oran (%)
Ülkeler	24	58.5	135	45.8
Bölgeler	12	29.3	16	5.4
Kıtalar	3	7.3	19	6.4
Genel Kavramlar	2	4.9	125	42.4
Toplam	41	100.0	295	100.0

Tablo 10 incelendiğinde Bölgesel Coğrafyanın alt dallarında toplam 41 kavramın 295 defa farklı bölümlerde kullanıldığı görülmektedir. Bu alt dallar içinde yer alan kavramların %55'i Ülkeler coğrafyası, %27,8'i Bölgeler coğrafyası, %9,6'sı Kıtalar coğrafyası ve %7,5'i Genel bölgesel coğrafya kavramları adı altında toplandığı görülmüştür.

Bölgesel Coğrafyanın alt dallarına ait coğrafi kavramlarından en sık tekrar edilenlerden ilk 20 tanesi Tablo 11'de yer almaktadır. En sık tekrarlanan bu kavramlar; ülke, Türkiye, bölge, Avrupa, Osmanlı Devleti, İsviçre, ABD, Almanya, Fransa, Hindistan, Anadolu, Azerbaycan, İngiltere, Japonya, Akdeniz, Amerika, Batı Avrupa, İspanya, İzlanda ve Kuveyt şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 11

Sosyoloji Ders Kitabında Tespit Edilen Bölgesel Coğrafya ile İlişkili Kavramlarının Bir Kısmı

Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık
Ülke	107	İsviçre	6	Anadolu	4	Amerika	2
Türkiye	71	ABD	5	Azerbaycan	4	Batı	2
Bölge	18	Almanya	5	İngiltere	4	İspanya	2
Avrupa	15	Fransa	5	Japonya	3	İzlanda	2
Osmanlı	9	Hindistan	5	Akdeniz	2	Kuveyt	2

Bölgesel coğrafyanın alt dallarına göre sıralanan kavramlar incelendiğinde daha çok ülke ve kıtalara ait isimlerin daha çok tekrarlandığı açıkça görülmüştür.

3.2.6. Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında Yer Alan Kavramların Fiziki Coğrafya Ana Koluna Göre Dağılımına Ait Bulgular

Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabında yer alan kavramların yer aldığı dördüncü sıra Fiziki Coğrafya ve onun alt dallarına itir. Sosyoloji ders kitabındaki kavramların Fiziki coğrafyanın alt dallarına göre sıralanması Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12*Fiziki Coğrafya Alt Dallarına Göre Kullanılan Kavramların Genel Durumu*

Alt Alan	Kavram Sayısı	Oran (%)	Frekans	Oran (%)
Jeomorfoloji	8	25.0	60	16.1
Hidrografya	7	21.9	11	2.9
Klimatoloji	7	21.9	155	41.6
Biyocoğrafya	5	15.6	123	33.0
Kartoğrafya-Matematik Coğrafya	5	15.6	24	6.4
Toplam	32	100.0	373	100.0

Ders kitabında Fiziki Coğrafyanın alt dallarında toplam 32 kavramın 373 defa farklı bölümlerde kullanıldığı görülmektedir. Burada en çok jeomorfoloji kavramlarının (%25) kullanıldığı görülürken onu Hidrografya (%21,9), Klimatoloji (%21,9) ve Biyocoğrafyanın (15,6) takip ettiği görülmektedir. En az ise %15,6'lık bir oran ile Kartoğrafya-Matematik coğrafya kavramlarının oluşturduğu görülmektedir.

Fiziki Coğrafyanın alt dallarına ait kavramlarından en sık tekrar edilenler Tablo 13'te yer almaktadır. En sık tekrarlanan bu kavramlar; yer, dünya, çevre, ortam, mekân, batı, ışık, doğa, coğrafi, doğal çevre, coğrafya, iklim, su, ekoloji, hava, iklim değişimi, bitki, kıyı, körfez ve küresel iklim değişikliği şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 13*Sosyoloji Ders Kitabında Tespit Edilen Fiziki Coğrafya ile İlişkili Kavramlarının Bir Kısmı*

Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık	Kavram	Sıklık
Yer	116	Batı	14	Coğrafya	6	İklim Değişimi	3
Dünya	81	Işık	14	İklim	6	Bitki	2
Çevre	30	Doğa	11	Su	4	Kıyı	2
Ortam	23	Coğrafi	8	Ekoloji	3	Körfez	2
Mekân	22	Doğal Çevre	7	Hava	3	Küresel İklim	2

Fiziki coğrafyanın alt dallarına göre sıralanan kavramlar incelendiğinde daha çok klimatoloji (iklim) ve kartoğrafya (harita) alt dallarına ait kavramların daha çok tekrarlandığı açıkça görülmüştür.

3.3. Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabının Disiplinlerarası Eğitim Bağlamında Coğrafya Eğitimine Katkısına Ait Bulgular

Sosyoloji ders kitabı içeriğindeki metin içerikleri, kavramlar, terimler, şekiller, resimler sosyoloji dersi öğretim programının öngördüğü konuları kavratırken bir taraftan da coğrafya disiplinine fayda sağlamaktadır. Bu özelliğe kitabın birçok noktasında karşlaşılmaktadır.

Ders kitabında sayfa 14'te yer alan "Alışveriş sırasındaki satıcı ile müşteri ilişkisi ilk bakışta ekonomik bir olay gibi görünebilir. Ancak yakından incelendiğinde ilişkinin arka planında hiç de ekonomik olmayan pek çok toplumsal faktörün olduğu görülebilir" şeklindeki açıklamada bir taraftan toplumsal bir duruma işaret edilirken diğer taraftan da bu durum coğrafi öğeler ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Burada hem kullanılan resim hem de metin içeriği ekonomik coğrafyaya işaret etmektedir.

Toplumların gelişiminde önemli bir dönüm noktası olan Sanayi Devriminin ortaya çıkardığı durum sayfa 24'te açıklanmaktadır. Özellikle beşerî ve ekonomik coğrafyada birçok gelişme ve değişimin sebebi ve başlangıcı olarak gösterilen ve aktarılan Sanayi Devrimi, bu kitapta toplumsal hayatın değişimine etkisinden bahsedilmektedir: “Sanayileşme sürecinde eğitimden, dine, çalışma hayatından aileye, kültürden yaşama alışkanlıklarına, mimariden kurumsal yapılanmalara kadar her alanda köklü değişimler yaşanmıştır... Sanayileşme süreci ve Fransız Devrimi beraberinde toplumsal hayatın hemen her alanında düzensizlikler getirmiştir.” Toplumun eski işleyişini kökten değiştirdiği ve beraberinde bazı olumsuzluklarında orta çıktığı bu metinde ifade dilmektedir.

Ders kitabının birçok etkinliğinde yine coğrafya dersinde de kullanılan etkinlikler örnek olarak gösterilmiştir. Kitapta coğrafya için önemli olan öğretim yöntemlerinden; açık hava etkinliği, gezi, uygulama anlamını taşıyan sayfa 37'deki “tarım uygulamasına katılan çocuklar” ve sayfa 75'teki “Kuyucak Köyü lavanta tarlaları” etkinlikleri ile disiplinlerarası iş birliğinin önemli bir noktası işaret edilmiştir. Yine sayfa 77'de “Kemer sahili ve yat limanı” sayfa 78'deki “Sanayileşen Kocaeli” sayfa 81'deki “Türkiye’de Suriyeli sığınmacıların yerleştirildiği kamplardan biri (Gaziantep)” ve sayfa 88'deki “geleneksel ve modern tarım” adındaki etkinlikler bu iş birliğinin önemli örneklerindedir. Bu örnekler daha da çoğaltılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Disiplinlerarası eğitim açısından Ortaöğretim Sosyoloji dersi kitabından elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Ders kitabının incelenmesinden önce her iki disiplinin öğretim programları incelendiğinde program benzerlikleri ve farklılıkları görülmüştür. Sosyoloji ve coğrafya programlarında ünitelerinin konu, kazanım ve kavram bakımından benzer yönleri özellikle beşerî coğrafya, insan ve insanın mekân üzerindeki etkisini içeren konular çevresinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Daha çok insan, nüfus, mekân, yerleşme ve ekonomi kavramlarının her iki disiplinde kesiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Coğrafya ile sosyoloji arasındaki ilişkiyi ele alan Eren ve Özdemir (2020)'e göre hem sosyolojinin hem de coğrafyanın insan yaşamını biçimlendiren çok boyutlu bir yapısının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan sosyal gerçeklik ve fiziksel çevre arasındaki ilişki bağlamında coğrafya ve sosyolojinin eğitim üzerindeki potansiyel etkileri değerlendirilmeye değer nitelikte bulunmuştur. Turan (2019)'un 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programını disiplinlerarası öğrenme alanları bağlamında incelediği çalışmasında, programdaki kazanımlarda sosyoloji ve coğrafya disiplinlerinin kesişme noktalarına değindiği görülmüştür. Arslan (2018)'in “Cumhuriyetin temel değerlerinin aktarılmasında tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji ve edebiyat programlarının eleştirel olarak değerlendirilmesi” adındaki çalışmasında, öğretim programlarında temel değerlerin aktarılması için son dönemlerde disiplinlerarası yaklaşımın uygulandığını ifade etmiştir. Bu yönü ile disiplinlerarası yaklaşımın özellikle 1990'lı yıllardan sonra ön plana çıktığı, sosyoloji ve coğrafyanın ilişkili konularda kesişme noktalarının bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

Her iki disiplinin öğretim programlarında ünite kazanım yapıları, milli manevi değerler, öğretim materyalleri ve ölçme değerlendirme araçları bakımından benzerlik görülürken, öğretim yöntemleri, amaçlar ve beceriler konusunda farklılıkların görüldüğü sonucu elde edilmiştir.

Ortaöğretim Sosyoloji dersi kitabı incelendiğinde, öğretim programında belirtilen genel amaçlar doğrultusunda hazırlandığı ve 6 üniteden oluştuğu görülmüştür. Bu ünite başlıklarındaki konuların coğrafya öğretim programı ile örtüşen taraflarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Coğrafya disiplininde özellikle beşerî-iktisadi coğrafya konularından nüfus, yerleşme, siyasi, kültür, medeniyet, tarım, sanayi, ticaret, ulaşım ve turizm konuları dikkat çekici bir şekilde benzeşmektedir. Ayrıca sosyoloji kitabında toplumlarda değişime sebep olan birçok faktör olduğu

ve bu faktörlerin zamana ve mekânâ göre değiştiği belirtilirken mekân üzerindeki değişimler coğrafya perspektifinde ele alınmıştır.

İki disiplinin keşiştiği evrensel konulardan biri de g olgusudur. G alan veya g veren belerde meydana gelen gelişim ve değişimler bu ders kitabında hem coğrafya yn hem de sosyolojik tarafının ayrıntılı olarak ele alındığı grlmştr. Bunun yanında ekonominin üretim, tketim ve dağıtım bağlamında incelenmesi, ekonomik faaliyetleri etkileyen ulusal ve uluslararasırgtlerden yeri geldiğince bahsedilmesi ders kitabı veğretim programı açısından benzer noktaları oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortağretim sosyoloji ders kitabında 425 farklı kavram tespit edilmiş ve bunların kitap metninin farklı noktalarında farklı sıklıklarda kullanıldığı sonucunu elde edilmiştir. Ders kitabında tespit edilen kavramların sıklıklarına gre kategorize edildiğinde; Beşer coğrafya, Ekonomik coğrafya, Blgesel coğrafya ve Fiziki coğrafya kavramları şeklinde sıralandığı grlmştr. Bu sonuç kitabın coğrafya disiplinine yardımcı bir kaynak olabileceğini gstermektedir.

Sosyoloji ders kitabındaki Beşer coğrafya kavramları incelendiğinde en fazla nfus, yerleşme kltr ve siyasi coğrafya konularının sırasıylan planda olduğu grlmştr. Bu alanda toplum, birey, kltr, aile, yerleşme kavramlarına atıfta bulunulduğu beşer coğrafyanın sosyoloji ile ilişkisininst dzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen ders kitabındaki Ekonomik coğrafya kavramları başta tarım olmakzere, genel ekonomi kavramları, ticaret, sanayi, ulaşım, turizm ve madencilik alanlarında yoğunlaştığı grlmştr.zellikle ekonomi, zaman, üretim, araç,çalışma, tketim, tarım, sanayi, gelir, piyasa, sermaye, tketicisi, enflasyon gibi kavramlaroka tekrarlanarak sosyoloji ve ekonomik coğrafya ilişkisinin sağlamlaştığı anlaşılmıştır.

Sosyoloji ders kitabındaki Blgesel coğrafya kavramları incelendiğinde coğrafya kavramlarınınlke, blge, kıta isimleri ve genel kavramlarda yoğunlaştığı, dahaoklke kavramı ve bazı devlet isimlerinin tekrarlandığı grlmştr. İncelenen ders kitabındaki Ekonomik coğrafya kavramları ele alındığında jeomorfoloji, hidrografya, klimatoloji, biyocoğrafya ve kartografya dallarına gre sıralandığı tespit edilmiştir. Bu konuda yer, dnya,evre, ortam ve mekân kavramlarının en fazla kullanılan kavramlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortağretim sosyoloji ders kitabı metin içerikleri, kullanılan kavramlar, terimler, grafikler ve resimler hem coğrafya hem de sosyoloji dersiğretim programınınngrdğ konuları ele aldığı grlmştr.rneğin toplumdaki ekonomik hayatın işleyişi, g ve sığınmacılar, Sanayi Devriminin ortayaıkışı ve etkileri, tarım uygulamarneklere ve yer şekilleri gibi coğrafyanın da temel konularının detaylı olarak işlenmesi disiplinlerarası bir etkileşimin temellerini oluşturmaktadır. Bu tr konu benzerliği ve yakınlığı bir taraftan sosyoloji sosyoloji disiplinine, diğer taraftan coğrafya disiplinine fayda sağlamaktadır. Ayrıca ders kitabındağretim yntemleri konusunda coğrafya disiplini iinnemli olan açık hava etkinliği ve geziler gibi yntemlere vurgu yapılması dikkatekmiştir.

Sonuç olarak Ortağretim sosyoloji ders kitabı disiplinlerarası eğitim bağlamında incelendiğinde coğrafya branşının beşer iktisadi alanıyla yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.ğretim programları, kazanımlar,niteler, metin içerikleri, kavramlar, terimler, kullanılan resim, grafik ve şekiller, etkinlikrneklere birbiri ile benzerlik gstermekte benzer ve ilişkili konuları ele almaktadır. Bu sebeple sosyoloji ve coğrafya disiplinlerininzellikle uygulamaya geçilen ortağretim kurumlarında işbirliği yapmaları, yeri geldiğinde her iki dersi ders kitaplarının keşişen konularda birlikte kullanılmasınerilmektedir. Bu işbirliği gerçekleştirildiği takdirde her iki disiplininde de olumlu sonuçlar alınabileceği ortadadır. Ayrıca araştırmacılara disiplinlerarası eğitim bağlamında sosyoloji ve coğrafya arasında işbirliğini inceleyen farklı araştırma yntemleri verneklemler ile yapılacak yeni araştırmalarnerilebilir.

Ders kitaplarında kazanımların daha iyi anlatılabilmesi için günlük hayattan örnekler seçilmesine özen gösterilebilir.

Ayrıca Gürkan ve Doğanay (2016)'nin belirttiği gibi disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniği ile; Çiftçi (2017)'nin ifade ettiği gibi Programlarda disiplinlerarası yaklaşım doğrudan teorik ve uygulamalı boyutu ile ve Cura ve Ercan-Yalman (2019)'nin araştırmalarında belirttiği gibi; disiplinlerarası yaklaşım ile ölçekler geliştirilerek alanyazına katkı ve disiplinlerarası iş birliği sağlanabilir.

Sosyoloji ve coğrafya işbirliğinin geliştirilmesi için yeni ders kitapları yazılırken, bu konuda uzman bilim insanlarının görüşleri de dikkate alınarak disiplinlerarası eğitim anlayışı ders kitaplarına yansıtılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, C. C. (2007). *Yüksek öğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. Değişim çağında yüksek öğretim: Global trendler ve yeni paradigmlar*. Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Arslan, S. (2018). Cumhuriyetin temel değerlerinin aktarılmasında tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji ve edebiyat programlarının eleştirel olarak değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(13), 1-34. https://www.sobider.net/FileUpload/ep842424/File/cumhuriyetin_temel_nitelikleri_odev.pdf adresinden 16.10.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eurasian Journal of Educational Research*, (3-4), 1-7. https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2001-3-4.pdf adresinden 26.10.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Ayık, U., & İlik, İ. (2020). Orhan Kemal'in "Bereketli Topraklar Üzerinde" ve "Gurbet Kuşları" romanlarının edebiyat coğrafyası açısından incelenmesi. *Coğrafya Dergisi*, (40), s. 259-274. <https://doi.org/10.26650/JGEOG2020-0008>
- Aytar, A., & Yarar-Kaptan, S. (2021). Öğretmen adaylarının disiplinlerarası eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi* 2(1), s. 24-50, <https://doi.org/10.29329/jsve.2021.410.2>.
- Bear, A. & Skorton, D. (2019). The world needs students with interdisciplinary education. *Issues in Science and Technology*, (35)2, 60-62. <https://www.jstor.org/stable/26948993> adresinden 05.02.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Bennetts, T. (2005). Progression in geographical understanding. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14 (2), 112-132.
- Consorte-McCrea, A., & Newing, H. (2015). Creating spaces for interdisciplinary exchange in higher education: A case study. *Local Economy*, 30(3), 265-279. <https://doi.org/10.1177/0269094215578219>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Cooper, K., & White, R. E. (2012). *Post-modern çağda nitel araştırma: Nitel araştırma bağlamları*. Springer.
- Cura, G., & Ercan Yalman, F. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının disiplinlerarası yaklaşıma dayalı öğretimi kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(2), 131-153

- Çepni, O. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, F. (2017). Disiplinlerarası yaklaşım bağlamında Türkçe eğitimi lisans programlarında okutulan seçmeli derslerin değerlendirilmesi. *1st International Black Sea Conference on Language and Language Education (September 22-23, 2017)*, p.240-251, Ondokuz Mayıs University.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü (Dictionary of Education)*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirkasımoğlu, N. (2021). Nitel araştırma geleneğinde nicel göstergelerin kullanımı ve genellenebilirlik üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42, Özel sayı 1), 231-242. <https://doi.org/10.30794/pausbed.801464>
- Doğan, C. (2014). *Coğrafya Öğretiminde Disiplinlerarası Ders İşlenişinin Başarıya Etkisinin Değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Duman, B., & Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1-12.
- Eğribel, E. & Özcan, U. (2006). *Sosyoloji ve Coğrafya*. Türk Sosyoloji Araştırmaları Sosyoloji Yıllığı-Kitap 15, İ.Ü. Sosyoloji Araştırmaları Merkezi Çalışması. Kızılelma Yayıncılık.
- Eren, S., & Özdemir, B. (2020). Alan çalışmaları ve eğitimlerinde etkileşimli yaklaşım: sosyoloji ve coğrafya ilişkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 93-110. <https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.01.006>
- Eroğul, N., & Zabun, B. (2021). Ortaöğretim sosyoloji ders kitaplarının yaşlılığın sosyolojik öğretimi açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 19(1), 635-662. <https://doi.org/10.37217/tebd.902965>.
- Gezer, E. (2022). *İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan coğrafi kavramların incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ütopya Yayınları.
- Gürkan, B., & Doğanay, A. (2016). Sosyal bilgiler dersinde disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniği uygulamalarının kavram gelişimine etkisi: Bir durum çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 11(19)*, 395-416, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9861>
- İnce, Z. (2019). Coğrafya konularının 9.sınıf İngilizce öğretim programında ve ders kitaplarındaki kapsamının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 2(2), 149-165.
- İnce, Z. (2021). Disiplinlerarası eğitim bağlamında coğrafya konularının 12.sınıf İngilizce öğretim programında ve ders kitabındaki yerinin değerlendirilmesi. O. Zahal, & Ö. Yahşi içinde, *Eğitim bilimlerinde araştırma ve değerlendirmeler cilt 1* (s. 43-62). Gece Kitaplığı.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kızılay, E., & Kırmızıgül, A. S. (2019). Disiplinlerarasındaki ilişkiye dair fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-9.

- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, & Practice*. Wayne State University Press.
- Küçük, K. (2019). *Edebiyat eserlerinin coğrafya öğretiminde kullanılması üzerine bir inceleme: Cumhuriyet dönemi Türk şiirindeki coğrafi öğeler*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Vanderbilt University Press.
- Liegeot, J. (2020). *The Importance of Interdisciplinary Education*. West Chester University of Pennsylvania. [Master's Theses]. https://digitalcommons.wcupa.edu/all_theses/178/ adresinden 02.02.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(6), 475-482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. Gümüş, A. & Durgun, M.S). BilgeSu Yayıncılık
- MEB. (2009). *Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı (2009)*. Milli Eğitim Bakanlığı, Telim Terbiye kurulu Başkanlığı: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=795> adresinden 25.05.2023 tarihinde edinilmiştir adresinden alındı
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı 2018*. Milli Eğitim Bakanlığı, Telim Terbiye kurulu Başkanlığı: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> adresinden 19.08.2023 tarihinde alındı
- MEB. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/27181000_MEB_EK_ve_ZY_27.08.2019.pdf adresinden 19.08.2023 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S. B. (1998). *case study research in education a qualitative approach*. Jossey-Bass Publishing.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *qualitative data analysis*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Mulder, M. (2012). Interdisciplinarity and education: towards principles of pedagogical practice, *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(5), 437-442, <https://doi.org/10.1080/1389224X.2012.710467>
- Onan, B. (2017). Dil öğretiminde disiplinlerarası yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 145-159.
- Öncül, R. (2000). *eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özkan, T. (2021). Necati Cumalı'nın oyunlarında mekân ve coğrafyanın kurgulanışı: Kent ve kasaba imgesi. *ARTS: Artuklu Sanat ve Beşeri Bilimler Dergisi*, (Necati Cumalı Özel Sayısı), 44-73. <http://arts.artuklu.edu.tr/en/download/article-file/1825518> adresinden 19.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- Öztürk, C., Tuncel, G., & Oğuz, Ş. (2019). Analysis of social novels in terms of goals of teaching social studies. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1505-1516. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3102>

- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 459-496.
- Sezer, A., & Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (36), 16-25.
- Şahin, F., Göçük, A., & Sevgi, Y. (2018). Fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının disiplinlerarası ilişki kurma düzeylerinin incelenmesi: Kan basıncı. *Fen Bilimleri ve Öğretimi Dergisi*, 6(1), 73-95.
- Tange, H. (2016) Inclusive and exclusive knowledge practices in interdisciplinary, international education, *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1097-1108. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155660>
- Tercan, H., & Yıldız-Bıçakcı, M. (2016). Sağlık bilimlerinde transdisipliner yaklaşım içerisinde çocuk gelişimcinin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (3), 157-168.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin stem uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 39-54.
- Üredi, P. (2022). Disiplinlerarası bağlamda eğitim ve öğretim sürecine çok yönlü bakış. Çakır, E. Ö. ve Emen H. içinde, *Sosyal ve Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar* (s. 229-238). Berikan Yayınevi.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (12), 89-94.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık Dokuzuncu Baskı.
- Yıldırım, B. (2015). İçerik çözümlemesi yönteminin tarihsel gelişimi uygulama alanları ve aşamaları. Yıldırım, B. içinde, *İletişim Araştırmalarında Yöntemler Uygulama ve Örneklerle* (s. 105-154). L-T Literatürk Akademia.
- Yurtseven, M. (2020). *Ortaöğretim sosyoloji ders kitabı*. Tuna Matbaacılık.
- Zabun, B. (2012). Türkiye’de sosyoloji dersi öğretim programlarının amaç ve içeriklerinin toplumsal değişmeye paralel olarak değişimi. *GEFAD/GUJGEF* 32(1), 157-170.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In secondary education institutions, education and training are carried out in more than 10 disciplines in science, art and social fields. This training can be defined as disciplinary training, carried out by separate branches. However, the limited benefits and success of disciplinary education and training have resulted in an interdisciplinary approach that touches on the importance of communicating with other disciplines (Yıldırım, 1996). Interdisciplinary trend, especially after the 1980s; has moved towards interdisciplinary and transdisciplinary education (Klein, 1990; Lattuca, 2001; Drake & Burns, 2004).

Interdisciplinary education is actually seen in the education system in Turkey, especially at the secondary education level. In this regard, teachers decide on interdisciplinary cooperation in group teachers' assemblies held at the beginning of the year.

It is seen that there are interdisciplinary studies on different subjects in both geography and sociology. Sociology, which is an important branch of science in examining societies, evaluating them and comparing them with other societies from different aspects, is intertwined with many scientific fields and benefits from them. One of the sciences that sociology benefits from and establishes relationships with is geography. There is a significant closeness and cooperation in the field of subject unity and interaction, especially in human geography issues. Social events are events that take place in space as well as in time. It is in this context that the relationship between sociology and geography comes to the fore becomes meaningful (Eğribel & Özcan, 2006).

In this research, it is aimed to examine the secondary school sociology textbook and curriculum in terms of geographical concepts and geography curriculum in the context of interdisciplinary education. For this purpose, answers were sought to the following questions;

- What are the structure, similarities and differences of Secondary Education Sociology and Geography Course Curriculum?
- What is the distribution of geographical concepts in the Secondary Education Sociology Textbook according to the branches of geography?
- What is the contribution of the Secondary Education Sociology Textbook to sociology and geography education in the context of interdisciplinary education?

Method

Qualitative research method was preferred in this research, which is an interdisciplinary study in the branches of geography and sociology. In this context, in qualitative research, the researcher plays a role in collecting and interpreting the research data and ultimately transforming his hypothesis into a structure (Cooper & White, 2012). Additionally, in qualitative research, interview, observation and document analysis are used as data collection methods (Merriam, 1998). In this research, where geographical concepts in sociology textbooks are listed according to categories and subcategories based on the main branches of geography, document review pattern was preferred as the data collection method.

Findings

When the secondary education Sociology course curriculum and Geography course curriculum are examined, it is seen that the Sociology course is programmed at only one grade level. On the other hand, it is seen that the geography course is programmed at four grade levels, has a different number of objectives at each grade level, and with this structure, has more objectives and number of course hours than the sociology course.

When Secondary Education Sociology Textbook examined; It is seen that the three basic forms of reasoning that form the basis of the scientific method are Analogy, Induction and Deduction. On the other hand, the subjects of geography science; It is handled according to the principles of cause-effect, relevance and distribution. Also 425 geographical concepts were identified in the Sociology textbook examined. In the distribution of the identified concepts in terms of branches of geography, a ranking was made from largest to smallest according to the number of frequencies. It is seen that the words and concepts identified in the book are repeated at different frequencies and used 7045 times (Table 4). When the identified concepts are categorized according to their frequency, it is seen that the highest frequency rate is composed of human geography concepts with 75.2%. The 234 concepts identified in this field were repeated 5297 times in total at different frequencies. Economic geography concepts come second (15.3%).

Then, the concepts of Regional geography (5.3%) and Physical geography (4.2%) are listed. The examined Sociology textbook can thus be seen as a geography auxiliary resource.

Results and Discussions

When the Secondary Education Sociology textbook and curriculum were examined according to geography subjects in terms of interdisciplinary education, similarities and differences were seen in the programs. It has been observed that the units in sociology and geography programs have similar aspects in terms of subject, outcome and concept, and are concentrated around topics including human geography, people and the impact of people on space. It has been concluded that the concepts of human, population, space, settlement and economy intersect in both disciplines.

In the discipline of geography, human-economic geography issues such as population, settlement, politics, culture, civilization, agriculture, industry, trade, transportation and tourism are strikingly similar to sociology. It has been observed that the text contents of the secondary school sociology textbook, the concepts, terms, graphics and pictures used, address the topics envisaged by both the geography and sociology course curriculum. This type of subject similarity and closeness, on the one hand, explains the discipline of sociology and, on the other hand, benefits the discipline of geography. In addition, it is noteworthy that the textbook emphasizes teaching methods such as outdoor activities and excursions, which are important for the discipline of geography.

As a result, when the secondary school sociology textbook was examined in the context of interdisciplinary education, it was concluded that the geography branch is closely related to the human and economic field. Curriculum, achievements, units, text contents, concepts, terms, images, graphics and figures used, activity examples are similar to each other and address similar and related topics. For this reason, it is recommended that sociology and geography disciplines cooperate, especially in secondary education institutions where the practice is implemented, and when necessary, textbooks of both courses should be used together on intersecting issues. Care can be taken to choose examples from daily life in textbooks to better explain the achievements.

Çocuk Çizim-Resimlerinde Yaratıcılığın Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma

An Investigation on the Creativity Assessment in the Children's Drawings-Paintings

Kani Ülger¹

¹Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, kulger@gmail.com,
(<https://orcid.org/0000-0001-7435-175X>)

Geliş Tarihi: 01.12.2023

Kabul Tarihi: 26.02.2024

ÖZ

Çocuk çizim-resimlerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesinde çocuğun yaşına göre algılama ve yorumlamada farklılık olabileceği için yaş faktörünün göz önünde bulundurulması gereklidir. Ayrıca, çocukların yaratıcılık gelişimlerinde bilişsel gelişimin de rolü olduğundan değerlendirmede hem yaratıcılık hem de bilişsel alan dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla, çocuk çizim ve resimlerinde yaratıcılık becerisinin değerlendirilmesinde yaş düzeyinde farklı ya da ortak özelliklerin ortaya çıkarılması önemlidir. Bu yolla, çocuk çizim ve resimlerinde yaratıcılığın değerlendirilmesinde öne çıkan özellikleri tespit edip, çizimlerin değerlendirme aşamasında bu özellikleri dikkate alarak sonuca varmak uygun olacaktır. Buna göre, çalışmanın araştırma sorusu şöyle düzenlenmiştir: "Çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılık ne şekilde değerlendirilmelidir?" Bu çalışma, nitel araştırma yönteminde, doküman analiz tekniğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorusuna yanıt arayabilmek için ilgili alan yazın taranmış, ulaşılan belgeler doküman analiz tekniğiyle incelenerek, içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmadaki bulgular, çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılığın değerlendirilmesinde yaş faktörünün dikkate alınarak, akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma, figür, renk, kompozisyon, ufuk çizgisi ile uzam-perspektif ve orantı gibi özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılık, çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılığın değerlendirilmesi.

ABSTRACT

There can be differences in children's paintings regarding perception and interpretation as depending on the age. Therefore, it could be claimed that the creativity assessment of children's paintings is necessary to consider the age level. In addition, children's cognitive development may be as important factor in their creativity development. Thus, the ways should be sought to assess children's drawing or paintings regarding the creativity with taking into consideration for both of cognitive development and the perceiving-interpreting development as related to the age. Thus, it can be possible to reveal different or common characteristics of the children's drawing or paintings in terms of the creativity assessment according to the age levels. To be able to identify prominent criteria of the creativity assessment in the children's drawing or paintings is vital because of reaching a reliable conclusion in creativity evaluation. Accordingly, this study organized research question as follows: "How should creativity be assessed in children's drawings-paintings?" This study used the qualitative research method and document analysis technique. Present study reviewed the related literature to response the research question. The obtained documents were evaluated through the document and content analysis. The current findings indicated that the creativity assessment in children's drawing or paintings could be analyzed by main features as the fluency, flexibility, originality,

detailing, figure, color, composition, horizon line, space-perspective and proportion with taking into consideration the age level.

Keywords: Creativity, creativity in children's paintings, assessment of creativity in children's paintings.

GİRİŞ

Yaratıcılık terimi tarih boyunca usta sanatçıların çalışmalarını tanımlamada ortak bir kavram olarak kullanıla gelmiştir. Konuya bu açıdan bakıldığında sanat ve yaratıcılık kavramları arasında her daim bir bağ olduğu (Fisher, 2005, aktaran Ağluç, 2013, s. 13) söylenebilir. Zira sanat uygulamalarında yaratıcılık kavramının özel bir yeri her zaman söz konusu olmuştur. Yaratıcılık kavramının sanat eserleri üzerinden açıklaması ise genellikle yüksek beceri ve farklılık noktasında olduğu söylenebilir. Konuya çocuk çizim ve resimleri açısından yaklaşıldığında ise, farklılık kavramının yetişkin sanatından ayrı bir değerlendirme gerektirdiği kuşkusuzdur. Diğer yandan Artut'un (2004, s. 223) vurguladığı gibi, çocuklar açısından değişik kültür ve bireysel özelliklerden dolayı, çocukların çizim-resimlerinde başkaca farklılıklar da oluşabilmektedir. Bu durum önceki araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir (Halimatov, Sarıçam & Halimatov, 2012; Sadık, Çakan & Artut, 2011).

Viktor Lowenfeld, her çocuğun yaş aldıkça hem kendini hem de çevresini anlama, algılama ve dolayısıyla yorumlama açısından farklılık gösterebileceğini bildirmiştir (Aydın, 2006, s. 30-31). Bu durum çocukların çizim veya resimlerinde kendi kişisel şemalarını oluşturması açısından önemlidir. Alan uzmanlarına göre, çocuk çizim ve resimlerinde şemaların oluşturulması yaratıcılığın gelişmesi için kritiktir (Karaca, 2011, s. 88). Bu bağlamda çocukların çizimlerinde oluşturdukları şemalar onların büyüdükçe anlama, algılama ve yorum açısından gelişiminin bir göstergesi olarak görülebilir. Dolayısıyla, yaratıcılığın gelişmesinde çocukların algılama becerilerinin önemli bir rolü olduğu ve bu algılamanın fiziksel ifadesinin çizim-resimlerde şema biçiminde kendini gösterdiği söylenebilir. Çocuk çizim-resimleri bu açıdan incelendiğinde yaratıcılık gelişimiyle ilgili bazı özelliklerin belirlenmesi mümkündür. Bu durumda yaratıcılık gelişimiyle ilgili bazı özelliklerin yani, çocuğun çevresini anlama, algılama ve yorumlamasının izleri en doğal haliyle onların çizim ve resimlerine yansımaları beklenebilir.

Alan uzmanlarına göre sanat uygulamalarında çocukların yaratıcılık becerileri farklı olabilmektedir (Çaydere & Kaya, 2021, s. 328). Zira her çocuğun kendi çevresini anlama, algılama ve yorumlamada farklılık göstermesi bu aşamada beklenen bir durumdur. Bu durum aynı zamanda, her çocuğun yaratıcılık gelişiminin birbirinden farklı olabileceğini göstermesi bakımından da dikkate değerdir. Diğer yandan, San (2010, s. 202) çocuk çizim-resimlerindeki yaratıcılığı çocuksuluktan kaynaklanan bir sonuç olarak açıklamaktadır. Bu durum, çocuk çizim-resimlerindeki yaratıcılığın değerlendirilmesinin salt yetişkin beğenisi çerçevesinde ya da yetişkinlere özgü estetik kaygılardan ziyade, daha özel bir çaba gerektirdiğini göstermektedir. Bu aşamada çocuk çizimlerinin yaratıcılık açısından nasıl değerlendirilebileceği sorusu akla gelmektedir. Simon ve Stokes (2015, s. 31) çocuk çizim ve resimlerinde yaratıcılık özelliğinin ölçümünün zor olduğunu ileri sürmektedir. Kara (2021, s. 229) ise, çocuğun önce görerek, algılayarak daha sonra hayal gücünü kullanarak yaratıcılığını ortaya koyabildiğini belirtmektedir. Nitekim Can Yaşar ve Aral (2009, s. 25), çocukların yaşları ilerledikçe algılamanın geliştiğini ve resimlerindeki tasarım ya da nesnelerin farklı şekiller aldığını bildirmektedir.

İlgili alan yazında çocuk çizim-resimleri açısından yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok çocuğun çizgisel gelişimiyle ilgili araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırma konusunu "Çocuk çizim-resminin psikolojik yorumu" izlemektedir. Daha sonraki sırada ise, "Çocuk çizim-resminde yaratıcılık" konusunun araştırıldığı anlaşılmaktadır (Ülger, 2023a). Bununla birlikte, 2022'den itibaren, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) Pisa sınavlarında yaratıcılığı da değerlendirme kapsamına almış olması, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin

gelişimine daha çok önem verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Haase, Hanel & Granau, 2022). Buna göre, ilgili alan yazında çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılığın anlaşılıp, değerlendirilebilmesi için birçok araştırma yapılmasının gerekli olduğu ileri sürülebilir. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacını; çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılığın değerlendirilmesi hakkında bulgular elde edip, ilgili alana katkı sunmak olarak açıklanabilir. Buna göre, araştırma sorusu şöyle belirlenmiştir: “Çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılık ne şekilde değerlendirilmelidir?”

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırma yönteminde yapılan bu çalışmada doküman analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde kullanılan doküman analizi, yazılı ve görsel materyalin toplanıp incelenmesi biçiminde, analiz araştırma açısından yazılı kaynaklar olarak kitaplar, dergiler, ve makaleler gibi dokümanları içerebilir (Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 78-83). Bu bağlamda, araştırma sorusunu belirlemek, incelemeye alınacak belgeleri tasnif etmek, kodlama ve rapor yazmak gibi aşamalardan oluşan sistematik bu araştırma türü sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir araştırma biçimidir (Arthur, Waring, Coe & Hedges, 2017). Doküman incelemesi sonucunda araştırma probleminin niteliğine göre, araştırmacı veriyi yorumlayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 194). Buna göre, “Çocuk resimlerinde yaratıcılık” anahtar kelimesiyle Google Akademik veri tabanında literatür taraması yapılmış ve araştırma sorusuyla doğrudan ilintili kaynaklar çalışmaya alınmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama tekniği açısından doküman tekniği yazılı belgelerin taranmasını içerir (Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 109). Dolayısıyla, doküman inceleme veri toplama aracı biçiminde kullanılabilir. Doküman analizde araştırma sorusuyla ilgili bilgi içeren materyallerden hangisinin inceleneceğine araştırma problemi doğrultusunda karar verilir (Metin, 2014, s. 163).

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan dokümanlar, araştırma probleminde belirlenen temalar açısından destekleyici dokümanlar, yanlışlayıcı veya alternatif açıklamalar dikkate alınarak çalışmada yer alabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 197). Dolayısıyla bu çalışmada araştırma sorusu doğrultusunda oluşturulan; “Çocuk çizim-resimleri” ve “Yaratıcılık” kod odağında dokümanlar veri setini oluşturmuştur. Bir çalışmada ilgili dokümanlar araştırmanın veri setini oluşturabilir ve bu dokümanlara içerik analizi uygulanabilir. Bu yolla, ilgili veride kategorilerin geliştirilmesi gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 197). Veri setinin incelenmesi sonucunda “Yaratıcılık”, “Çocuk Çizimlerinde Yaratıcılık”, “Çocuk çizimlerinde Yaratıcılık Gelişimi” ve “Çocuk Çizimlerdeki Yaratıcılığın Değerlendirilmesi” kategorileri belirlenmiştir. İlgili verilerdeki kategorilerin geliştirilmesinden sonra sayısallaştırmanın yapılması gerekir. İlgili alan uzmanına göre, kategorilerin dokümanlarda kaç kez yinelenmesine ilişkin karşılaştırma ancak sayısallaştırma ile mümkün olacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 197). Dokümanlar başlı başına veri kaynağı olarak kullanıldığında, doküman inceleme verilerinin içerik analizine tabi tutulması gerekir (Cansız Aktaş, 2014, s. 365). Buna göre, ilgili kategoriler uyarınca yapılan içerik analizin sayısal sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen dokümanların belirlenen kategoriler açısından içerik analizi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılık üzerine içerik analizi sonuçları

<i>Kategoriler</i>	<i>Yayın Türü</i>			
	Kitap	Tez	Makale	Toplam
Yaratıcılık	-	-	2	2
Çocuk Çizimlerinde Yaratıcılık	1	2	5	8
Çocuk çizimlerinde Yaratıcılık Gelişimi	1	2	12	15
Çocuk Çizimlerinde Yaratıcılığın Değerlendirilmesi	1	-	6	7
<i>Toplam f</i>	3	4	25	32

Bu araştırma kapsamında incelenen dokümanlarda en sık tekrarlanan konu başlığı olarak; *Çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılık gelişimi* (f= 15) bulunmuştur. Bu konu başlığını, *Çocuk çizimlerinde yaratıcılık* (f= 8) ve *Çocuk çizimlerdeki yaratıcılığın değerlendirilmesi* (f= 7) kategorilerinin izlediği görülmüştür. Tablo 1’deki veriler dikkate alındığında “Yaratıcılık” başlığının ilgili dokümanlarda en az rastlanan konu başlığını, kategoriye oluşturduğu söylenebilir. Tablo 1’deki sonuçlara toplu halde bakıldığında, yaratıcılık kavramının çocukların çizim-resimleri odağında, onların yaratıcılık gelişimi ve yaratıcılığın değerlendirilmesi noktasında ele alındığı görülmektedir. Mevcut bulgu, çocuklardaki yaratıcılık gelişiminin çizim-resim etkinliğinden ayrı değerlendirilemeyeceğini göstermesi bakımından kayda değerdir.

3.1. Yaratıcılık

Alan uzmanlarına göre sanat ve yaratıcılık arasında kurulan bağ, tarihsel süreçte insanın var olduğu dönemlerden bu yana söz konusu olmuştur (Ağluç, 2013, s. 13). Alan yazında yapılan araştırma bulgularına göre, 8-10 yaş aralığındaki çocukların resim ve müzik sanatları açısından yaratıcılığa dair gözlemlerin, onların yaratıcılık gelişimlerini olumlu yönde etkilediği yönündedir (Bulut & Kurt, 2021, s. 171). Bu durum sanat etkinliklerin çocukların yaratıcılık becerilerini olumlu yönde etkileyebilecek, önemli bir başlık olduğunu göstermesi bakımından dikkate değerdir. Çocuğun ayrıca, görme, algılama ve dolayısıyla hayal gücünü kullanmasının yaratıcılık gelişimindeki önemi (Kara, 2021, s. 229) değerlendirilmelidir. Çocukların yaşları ilerledikçe algılama kapasiteleri de geliştiği için, onların çizim-resimlerdeki tasarım ve nesnelerin farklı şekillerde yer alabileceği (Can Yaşar & Aral, 2009, s. 25) göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, çocuk çizim ve resimlerdeki yaratıcılığı değerlendirmede yaş faktörünün önemli bir unsur olduğu ileri sürülebilir. Bu tespit esasında, her çocuğun yaş aldıkça hem kendini hem de çevresini anlama, algılama ve dolayısıyla yorumlama açısından farklılık gösterebileceğine ilişkin saptamalar açısından Viktor Lowenfeld’in görüşleriyle (Aydın, 2006, s. 30-31) tutarlıdır. Bu durum ayrıca, çocuk çizim ve resimlerinde algılamanın ve bu yolla oluşturulan şemaların yaratıcılık gelişimindeki önemini ortaya koyan görüşleri de desteklemektedir (Can Yaşar & Aral, 2009, s. 25; Kara, 2021, s. 229). Buna göre, çocuklarda yaş ilerledikçe algılamanın da gelişeceği göz önünde bulundurulduğunda, onların çizim ve resimlerdeki yaratıcılığın değerlendirilmesinde yaş düzeyinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Dolayısıyla, çocuk çizim ve resimlerinde yaratıcılığı değerlendirebilmek için önemli unsurlardan birinin yaş, diğerinin ise buna bağlı olarak *algılama* unsuru olduğu ileri sürülebilir.

3.2. Çocuk Çizimlerinde Yaratıcılığı Etkileyen Faktörlere Bakış

San (2010, s. 202) çocuk çizim-resimlerindeki yaratıcılığı, çocuk çağından kaynaklanan çocuksu çizimle ilişkili değerlendirirken, yetişkinlerde geçerli kimi estetik kuralların bu noktada geçersiz olabileceğini belirtmiştir. Bu düşünce, Lowenfeld tarafından vurgulanan, sanatta çocuğun ifade biçiminin diğerine benzeşmemesi görüşüyle örtüşmekte, her çocuğun yaş almasıyla birlikte çevresini ve kendisini anlamada, algılamada ve yorumlamada farklılık olabileceğini göstermektedir (Aydın, 2006, s. 30-31). Diğer yandan, alan uzmanlarının belirttiği gibi, 6-7-8 yaş çocukların çizim-resimlerinde şemalar oluşturması kendi kişisel şemalarını bulması açısından çocuğun sanatsal yaratıcılığının gelişmesi için önemlidir (Karaca, 2011, s. 88). Bu durum aynı zamanda, çocukta yaş artışıyla birlikte oluşturulan şemaların geliştirmesi bakımından gereklidir. Böylece, çocukların gerçekleştirdiği sanatsal uygulamalarda yaratıcılıkları fark edilebilir olacaktır (Çaydere & Kaya, 2021, s. 328). Bu bağlamda çocuk çizim-resimleri ile yaratıcılık arasında kurulan ilişki, Savruk (2021) tarafından yapılan araştırmayla desteklendiği söylenebilir. Savruk, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine “modern sanatta portre” eğitimi verildikten sonra yapılan çizim-resimlerin anılan eğitimden önce yapılan çizim-resimlerle karşılaştırıldığında, öğrencilerin yaratıcılıklarında anlamlı ölçüde gelişmeler olduğunu saptamıştır. Bu sonuç, çizim-resim etkinliklerin çocukların yaratıcılık gelişimleri açısından olumlu sonuçlarının olabileceğini göstermektedir. Bu durum ayrıca, çocuklardaki yaratıcılığın en doğal haliyle çizim-resim etkinliğindeki gelişimle değerlendirilebileceği yönündeki mevcut araştırma savını destekler niteliktedir.

3.3. Çocuk Çizim-Resimlerinde Yaratıcılık Gelişimi

Bu araştırma kapsamında “çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılık gelişimi” başlıklı kategori, ilgili alan yazın dokümanlarında en sık tekrarlanan (f= 15) konu başlığını oluşturmasından dolayı yaratıcılık gelişiminin önde gelen konuları arasında yer aldığı söylenebilir. Bu bağlamda çocuğun gelişiminde görme, algılama, düşünme ve çevresiyle tanışma gibi isteklerin çok güçlü olduğu, onun olaylar, duygu ve düşüncelerin farkında olduğu bildirilmektedir (Artut, 2004, s. 224). Alan uzmanlarının aktardığına göre, çocukların çevreyi algılayışlarını etkileyen sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, yaş, yerleşim yeri, ailenin eğitim durumu ve eğitim süreci gibi birçok değişken bulunmakla (Özsarı & Aytar, 2019, s. 109) beraber, onların çizim ve resimlerine yansıyan yaratıcılıklarına etki açısından yaş ve algı unsurunun öne çıktığı söylenebilir. Buna göre, çocukların yaş seviyelerine göre ne türden bir gelişim gösterdiği konusu önem kazanmaktadır.

2-4 yaş: Buyurgan ve Buyurgan’ın (2012, s. 46) belirttiğine göre, 2-4 yaş arası çocukların çizimlerinde ilk kez basit bir şekille insan simgesi belirir. Bununla birlikte, Charles (2003, s. 6-7) çocuğun ortalama 4 yaş civarını Piaget’in “Sezgisel düşünme” evresine doğru hareket ettiğini belirterek, zihinsel imajların oluştuğu dönem olarak bilişsel yöne de dikkat çekmiştir.

2-4 yaş aralığının sonrasında her çocuk değişik kültür, yetişme koşulları ve bireysel özelliklerden dolayı çevresini farklı olarak yorumlamakta ve bu nedenle çizim-resimlerde ilgili durum farklılığa neden olabilmekte, üstelik ilerleyen dönemlerde bu durum devam edebilmektedir (Artut, 2004, s. 223). Sözü edilen durum, 6 yaş grubu çocukların çizdikleri çevre konulu resimlerin incelendiği bir araştırmada ortaya konulmuş, çocukların çizim-resimlerinde çevre algılayışları açısından, sosyo-ekonomik düzeyde farklılıklar bulunmuştur (Halmatov, Sarıçam & Halmatov, 2012, s. 30). Benzer biçimde, çevre konulu resimlerin incelendiği diğer bir araştırmada sosyo-ekonomik düzeye göre çocuk çizim-resim içeriklerinde farklılık olduğu bulunmuştur (Sadık, Çakan & Artut, 2011, s. 1067). Dolayısıyla alan yazın uzmanları, çocuk resimlerinin içeriklerini etkileyen unsurlardan biri olarak çevre etkenini göstermiştir (Aydın, 2006, s. 70).

4-7 yaş: Özönder Aydın (2017, s. 2226) çocukların 5-7 yaş arasında çizimlerinde gördüklerinden daha çok bildiklerini çizdiklerini bildirmektedir. Örneğin, 4 ile 7 yaş arasında çocuk düz çizgi karalamalar ile insan kol, bacak ve gövdesini oluştururken, yuvarlak çizgiler

gövdenin başı ya da yüzü olarak çizime yansımaktadır (Kehnemuyi, 2004, s. 23). Bu durum, çocukların küçük yaşlarda çizimlerinde gözlemlenen ortak bir ifade-şekil oluşturması noktasında anlamlıdır. Ayrıca, Buyurgan ve Buyurgan (2012, 49-51), 4-7 yaş arası çocuk çizimlerinde saydam, düz ve orantısız resim yapma özelliklerinin de görüldüğünü belirtmektedir.

7-9 yaş: Bostancı (2006, s. 156), 7-12 yaş öğrenci grubunu incelediği çalışmasında, resimde çizgi ve renk kullanımı açısından öğrencilerin (10-12 yaş), 7 ve 9 yaş grubu öğrencilere nazaran daha başarılı olduklarını gözlemlemiştir. Bu durum, çocukların yaş aldıkça çizimlerinde fark edilen bir gelişme olması açısından anlamlıdır. Nitekim Buyurgan ve Buyurgan (2012, s. 53), 7-9 yaş arasında çocukların çizim-resimlerinde kullandıkları renklerin nesnelerin kendi renkleri olması noktasında dikkat çektiğini belirtmektedir.

9-12 yaş: Kehnemuyi'ye (2004, s. 28) göre, 9 ile 11 yaş arasındaki çocukların çizimlerinde özellikle giyim-elbise çok önem taşır ve dolayısıyla, figürlerin daha gerçekçi olması noktasında ayrıntıları yansıtmaya çabası başlar. Buyurgan ve Buyurgan (2012, s. 55) ise, 9-12 yaş çocuk çizim-resimlerinde görülen diğer bir özelliğin de renk karışımları olduğunu belirtmektedir. Bu türden gelişmeler çocuk çizim-resimlerinde yaş faktörünün önemini göstermesi açısından kayda değerdir. *Gerçekçilik* evresi olarak ifade edilen 9-12 yaş aralığındaki çocuk, süregelen somut işlemler döneminde olmasından dolayı, ben merkezli düşünceden uzaklaşmayı sürdürür ve çizim-resimlerde genellikle perspektif önem kazanır. Bu durumun sonucunda, çocuk gerçeğe benzetme endişesiyle özgürce resim yapmaktan uzaklaşır ve 11 yaşlarına doğru soyut işlemler dönemine doğru hareket eder. Bu yaşlarda bazı uzmanlara göre çocuğun yaratıcılığı uykudadır (Aydın, 2006, s. 54-57). Nitekim yapılan bir çalışmada (Aydın, 2006, s. 111) 7- 9 yaş dönem çocuk çizim-resimlerinde gözlemlenen formların orijinalliği, 9- 12 yaş grubunun son dönemlerine doğru kaybedilerek, yerini birbirine benzer resimlere bıraktığı gözlemlenmiştir. Diğer yandan, Can Yaşar ve Aral (2009, s. 25) çocukların yaş aldıkça çizim-resimlerindeki ayrıntı, orantı ve gerçekçi tasarım ile nesneleri farklı şekillerde algılamanın arttığını belirtmektedir. Bu durum Ayaydın'ın (2017, s. 173) belirttiği; çocuğun dört yaşındaki çizim-resim çalışmalarıyla beş yaşındaki çizim-resimleri arasındaki belirgin farka dikkat çeken görüşüyle örtüşmektedir. Bu aşamada, çocukların yaratıcılık gelişimleri açısından yaş faktörüyle birlikte gelişen algılamanın çizim-resimlere etkisinin oldukça dikkatli değerlendirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

11-13 yaş: Mantık dönemi olarak adlandırılan 11 ile 13 yaş arasında çocuk gözle görülen objelerle daha çok ilgilenir. Örneğin; resimde gölge, renk ve perspektife önem verir (Kehnemuyi, 2004, s. 23). Çizim- resimlerinde gerçeği yansıtmaya isteği devam eder. Dolayısıyla, çocukluk çağı 2 yaşından 17 yaş gençlik yıllarına kadar yaratıcı gücü sürekli değişir (Kehnemuyi, 2004, s. 32) ve gelişir. Özarsı ve Aytar (2019, s. 92) bu noktada, çocukların çizim-resimleri üzerinden onların gelişimlerini gözlemleyebilmenin, mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yandan Özsoy ve Mamur (2019, s. 126), görsel sanatlarda yaratıcılığın doğasını kalıplardan kurtulma ve özgür bir anlatım olarak ifade eder. Belki de bu yolla çocuk, resim kâğıdı yüzeyinde serbestçe kendini ifade edebileceği bir alan bularak yaratıcılığı deneyimlediği ileri sürülebilir. Bu durumda çocuğun yaş aldıkça algılaması da gelişeceği için, yaratıcılık deneyimini resim yapma etkinliğinde geliştirmesi beklenebilir.

Soyut işlemler dönemine giren çocuğun yaptığı resimlerin somut işlemler döneminde yaptıklarına nazaran özgünlük açısından renk ve çizgi kullanımında farklılık olması, onun yaratıcılığının söndüğü anlamına gelmez ancak, yaratıcılık ile ilgili unsurların titiz bir biçimde belirlenmesi gerektiğini gösterir. Zira Simon ve Stokes (2015, s. 32), çocuğun çizgisel gelişiminde kavramsal ve algısal olmak üzere iki evre olduğunu, kavramsal evrede (entelektüel gerçekçilik) çocuk bildiklerini çizerken, 7-8 yaşından sonra algısal evrede (görsel gerçekçilik) nesnede gördüklerini ayrıntılı olarak çizmeye başladığını belirtmektedir. Bu aşamada çocuğun önce görerek, sonra gördüğünü taklit ederek çizdiğini böylece görme eylemiyle beraber önce algılamayı kullanma yetisini kazandığı söylenebilir. Bu evreden sonra çocuk hayal gücünü

kullanıp, bizzat yaratıcı düşünme sürecine girerek, deneyimlerini canlandırma yani *imgelem* ile yaratıcılığı ortaya çıkartan en önemli unsurla tanışacaktır (Kara, 2021, s. 229).

Yaş seviyesinin çocuk çizim-resimlerindeki yaratıcılığı değerlendirmede öne çıkan, belirleyici bir unsur olduğu görülmektedir. Bu noktada, çocukların yaş düzeylerini dikkate alarak değerlendirme yapmak önem kazanmakta, bir başka deyişle, çocuk çizim-resimlerini yaratıcılık açısından değerlendirmede yaş seviyesinin ne tür özellikler içerdiği, önemli bir soru olarak ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada, Lowenfeld'in önerdiği çocuklarda sanatsal gelişim basamaklarının, önemli bir izlek oluşturabileceği ileri sürülebilir. Diğer yandan, Piaget'in bilişsel gelişim basamakları da bu noktada göz önünde bulundurulabilir. Bu bağlamda, Lowenfeld ve Piaget'in çocuklarda sanatsal ve bilişsel gelişim açısından ortaklaştığı yaş aralıkları, çocuk çizim-resimlerindeki yaratıcılığı değerlendirmede oldukça yol gösterici olabilir. Diğer yandan, çocuk çizim-resimlerini yaratıcılık açısından değerlendirmede belli yaş aralıklarının yanı sıra, dönem özelliklerinin de göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, çocukların çizim-resimlerinin yaratıcılık açısından değerlendirmede hem sözü edilen yaş aralıklarının hem de dönemlerin dikkate alınmasının bir gereklilik olduğu ileri sürülebilir. Dolayısıyla, çocuğun yaş seviyesine göre çizim-resimlerde gözlemlenebilecek özellikler ile dönem özellik ve hassasiyetleri dikkate alınarak yaratıcılık hakkında bir değerlendirme yapılması mümkündür. Yaş aralıklarına göre çocukların çizim-resimlerde gözlemlenebilecek özellikler (Tablo 2) ile bu yaşlara karşılık gelen dönemler (Tablo 3) altta verilmiştir.

Tablo 2

Yaş aralıkları açısından çocukların çizim-resim etkinliklerinde dikkate alınması gereken dönemler

Yaş Aralıkları	Dönemler	Zihinsel İmajlar Dönemi	Şema Öncesi Dönem	Somut Düşünmeye Geçiş Dönemi	Somut İşlemler Dönemi	Soyut Düşünmeye Geçiş Dönemi - Ergenlik Çağı
İki-Dört yaş	√	-	-	-	-	-
Dört-Yedi yaş	-	√	-	-	-	-
Yedi-Dokuz yaş	-	-	√	-	-	-
Dokuz-Oniki yaş	-	-	-	√	-	-
Onbir-Onüç yaş	-	-	-	-	√	-

Tablo 2'de yer alan dönemlerin aynı zamanda, Tablo 3'de verilen çocukların çizim resimlerinde görülen özellikleri de biçimlendirdiği ileri sürülebilir. Dolayısıyla bu iki tablodaki içeriklerin, çocuk çizim-resimlerini yaratıcılık açısından değerlendirmede göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Yaş aralıkları açısından çocukların çizim-resim etkinliklerinde dikkate alınması gereken özellikler

Özellikler Yaş Aralıkları	İnsan Simgesi	Saydamlık, Düzleme ve Orantısızlık	Gerçekçi Renk Kullanımı	Çizgi ve Renk Kullanımı-Renk Karışımları- Gerçekçi Ayrıntılara Girme	Perspektif
İki-Dört yaş	√	-	-	-	-
Dört-Yedi yaş	-	√	-	-	-
Yedi-Dokuz yaş	-	-	√	-	-
Dokuz-Oniki yaş	-	-	-	√	-
Onbir-Onüç yaş	-	-	-	-	√

Tablo 3’de verilen özelliklerin bazılarının çocukların yaş aldıkça, büyük yaşa doğru dâhil edildiği, bazılarının da geliştirilen özellikler olarak değerlendirmek mümkündür. Tablo 3’de verilen özelliklerden hangisinin elenip hangisinin geliştirileceği Tablo 2’de verilen dönemlerle yakından ilgilidir. Örneğin 7-9 ve 9-12 yaş arası özelliklerin, 11-13 yaş aralığına geliştirilerek aktarıldığı ve böylece devam ettirildiği söylenebilir. Buna neden olarak, sözü edilen yaş aralıklarının somut düşünmeden soyut düşünmeye (Tablo 2) geçiş aşamasıyla ilgili olduğu ileri sürülebilir.

3.4. Çocuğun Yaratıcılık Gelişimi ile Bilişsel Gelişimi

Çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılık gelişimi açısından yaratıcılık ve zekâ arasında belli bir ilişki söz konusu olmakla birlikte, Özsoy (2001, s. 53) seksenli yıllarda Gardner’in açıkladığı 8 ayrı zihinsel yeterlilik arasında, görsel-uzamsal anlatım noktasında, uzamsal zekânın da yaratıcılığı kapsadığını belirtmiştir. Bu zekâ türüne sahip olan çocuklar, yeni bilgileri anlayabilmek için çizim ve şekle gereksinim duyar. Bu kapsamda harita, tablo veya diyagram çizebilir. Bu zekâ türündeki çocukların çizgi-resimlerinde kompozisyon ve nesnelere yaratma yönleri güçlü olur. Bu durum, bilişsel açıdan tek model zekâ tipinden çok farklı zekâ alanlarını içeren değerlendirmeler ve uygulamaların gerekliliğini (Bulut & Kurt, 2021, s. 188) göstermesi bakımından önemlidir. Nitekim çocuk çizim-resimlerindeki gelişim basamaklarının tanımlanmasıyla birlikte bu yaklaşımın zekâ testlerinde temel ölçütlere konu olması (Aydın, 2006, s. 29) dikkat çekmektedir. Zira Canel (2011), bilişsel gelişimin çocukların sanatsal gelişimi üzerinde de etkili olabileceğini çünkü, çocuk çizim-resimlerinin çocuğun bilişsel gelişimi hakkında ipuçları sunan bir araç olabileceğini bildirmektedir. Bu noktada, 3 ile 15 yaş arasındaki çocuklara uygulanması önerilen; “Bir insan çiz” testi, çocuğun yaşına uygun zihinsel gelişimini belirlemede çizim ve resmi bir araç olarak kullanması açısından öne çıkmaktadır. İlgili testin değerlendirilmesinde çocuğun yaşı dikkate alınarak, yaşa göre çizim-resimde gerekli detaylandırmaya dikkat edilir (her doğru detaya ‘1’ puan verilir). Resimde perspektif derinlik de (8 puan) değerlendirilir. Bu ölçüm aracından alınabilecek puanlar “0” ile “30” puan arasında (Halimatov, 2017, s. 46-47) olduğu göz önünde bulundurulursa, perspektif özelliğine oldukça yüksek puan verildiği söylenebilir. Resimde derinlik ancak çok gerçekçi bir gözlemle yani, perspektif tekniğinin çizime uygulanmasıyla mümkün olduğu için, çizim-resimlerde gerçekçi yansıtma adına bu türden perspektif tekniğine sahip olmak gereklidir. *Bir insan çiz* testi, resimde detaylandırma ve perspektif gibi önemli unsurların çocuğun bilişsel gelişim seviyesini belirlemede önemli göstergeler olarak ele alınması bakımından kayda değerdir.

Yapılan bir araştırmada, 13 yaş çocukların resim yapma etkinliği açısından ortaya koyduğu çizimlerin incelenmesi sonucunda, çizim-resimlerin bu yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin olumlu bir yordayıcısı olduğu bulunmuş böylece, çizim-resim etkinliğinin aynı zamanda bilişsel gelişimle ilgili olabileceği öne sürülmüştür (lger, 2023b). Diğer yandan, yapılan başka bir araştırmada (şendağ & Erol, 2015, s. 318), çizim uygulamaların okul öncesi dönem çocukların yaratıcılığını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Benzer biçimde, alan uzmanlarından aktarıldığına göre, resim yapma etkinliği sırasında çocukların yaratıcılığı en st düzeye ulaşmaktadır (Kara, 2021, s. 227). Bu noktada Ayaydın (2011, s. 303), sanat etkinliklerinin çocukların yaratıcılığını desteklediğini bildirmektedir. Bu durum esasında, zsoy'un (2001, s. 53) belirttiği gibi, sanatın çocukların yaratıcı glerinin ortaya çıkarılması yönünde etkileri ile ilintilidir. Dolayısıyla, çocukların yaratıcılığları hakkında bir görüşe ulaşabilmenin çizim-resim yapma etkinlikleri yoluyla mümkün olabileceği söylenebilir. Buna göre, çocukların sanatsal gelişiminden yola çıkılarak, onların yaratıcılık gelişimleri hakkında bir fikir sahibi olunabileceği ileri sürülebilir. Bu aşamada, çocukların çizim-resimlerinde sanatsal gelişim basamaklarını belirleyen Lowenfeld'in görüşlerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Özsoy (2001, s. 53), Lowenfeld'in çocuğun gelişiminin doğal bir gelişim içinde olduğunu varsayıp, çocuğun sanatsal gelişim evrelerini buna göre tasarladığını belirtmektedir. Öte yandan, evrensel anlamda çocuklar çizim ve resim etkinliklerinde aynı gelişim aşamalarından geçmekle beraber, bazı çocuklar bu evrelere erken girerken, bazı çocuklar da geç girebilmektedirler (San, 2010, s. 17). Dolayısıyla, ocukların bilişsel gelişimleri ile yaptıkları çizimlerdeki yaratıcılık gelişimleri arasında yaş faktörü ve bununla ilgili olarak algılama gelişmişliği dikkate alınarak, sanatsal gelişimleri arasında bir bağ olduğu ileri sürülebilir.

3.5. ocuk izimlerdeki Yaratıcılığın Değerlendirilmesi

ocuk izim ya da resimlerdeki yaratıcılığın değerlendirilmesi ilgili alan yazında önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır (Tablo 1). Benzer biçimde, Anderson, Beghetto, Glveanu ve Basu (2023, s. 1), yaratıcılığın değerlendirilmesinin kritik bir konu başlığını oluşturduğunu bildirmektedir. Bununla birlikte, Simon ve Stokes (2015, s. 31) ocuk çizim ve resimlerinde yaratıcılığın ltlerinin yetişkinlerin anlayışlarına göre değiştiği için, çocuklarda yaratıcılığın tanımlanmasının ve ölümünün zor olduğunu belirtmektedir. Simon ve Stokes, yaratıcılığın belirlenmesinin değişkenlik gösterebileceğini, değişkenliğin özünde bir Şeyin ne kadar farklı yapıldığının bir ls olarak görülebileceğini ileri sürmektedir. Buna göre, ocuk çizim-resimlerinde yaratıcılık özelliklerini ortaya koyabilmenin kesin kurallara bağlı olamayacağı ve belli bir esneklik içermesi gerekebileceği söylenebilir. Ancak, Simon ve Stokes (2015, s. 31), yaratıcı düşünme ilgili olduğu dşnlen iraksak düşünme açısından değişkenlerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma olabileceğini belirtmiştir. Bu ifade, ocuk çizim-resimlerinde belli değişkenlerin işe koşulabileceğini düşündürmekle beraber, Simon ve Stokes'a göre bu değişkenler çok farklı Şekillerde ortaya çıkabilir. Bu bağlamda ocuk çizim-resimlerinde *akıcılık*, *esneklik*, *orijinallik* ve *detaylandırma* gibi özelliklerin yaratıcılığın değerlendirilmesinde dikkate alınabileceği ileri sürülebilir.

Kara (2021, s. 237) ocuk çizim ve resimlerinin yaratıcılık açısından değerlendirebilmek için, orijinallik (zgnlk), renk, kompozisyon ve figür ile evre gibi dört temel ltn dikkate alınabileceğini belirtmektedir. Bu aşamada kimi özellikler ortaya konabilse de bunların tanımı ve ölümü çizim-resim etkinliğinde örneklendirme açısından bazı zorluklar içerdiği söylenebilir. Nitekim bazı alan uzmanları, yaratıcılığın somut olmamasından dolayı gözlemlenmesi ve değerlendirilmesinin zor olduğunu belirtmektedir (nc, t.y., s. 209). Bununla birlikte, ocuk resimleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Geçen (2018, s. 82) ocuklarda fiziksel gelişimin onların çizim-resimlerdeki figürlerin biçimsel oluşumunu etkilediği ve bilişsel gelişimle birlikte ocuk çizimlerinde zengin bir figür anlatımı olduğunu gözlemlemiştir. Bu kapsamda çocukların artan yaş ile birlikte duygu, düşünce ve zekâ düzeylerini çizim-resimlerine daha iyi yansıtığı söylenebilir. Buna göre, ocuk çizim-resimlerinde yaratıcılığın değerlendirilmesinde figür, renk ve kompozisyon kurgusu gibi kimi özelliklerin de göz önünde

bulundurulması mümkündür. Diğer yandan, yaratıcılık ve zekâ arasında doğrudan bir ilişki olmasından (Öncü, t.y., s. 210) dolayı, bu aşamada zekâ unsurunun biliş açısından sanatsal etkinliklerin önemli bir bileşeni olduğu kuşkusuzdur. Zira araştırmacılar, zekâ düzeyi yükseldikçe çocukların yaratıcı etkinliklerde daha başarılı olduğunu belirtmektedir (Öncü, t.y., s. 51). Ayaydın (2010, s. 194), zekâ unsurunun sanat eğitiminin vazgeçilmez öğelerinden biri olduğunu belirterek, sanatta bilişsel alanın önemine dikkat çekmektedir. Bu durumda, çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılığın değerlendirilmesi bakımından, Lowenfeld'in sanat açısından savunduğu gelişim seviyeleri ile Piaget'in bilişsel gelişim kuramı özellikle yaş aralıkları açısından bir izlek sunmasından dolayı önemli bir seçenek oluşturduğu öne sürülebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, 11 ile 13 yaş arası çocuklarda gözlemlenen; gözle görülen şeylerle ilgili görsel tip ile duygu yoluyla etkilenen görsel olmayan tip de söz konusudur (Kehnemuyi, 2004, s. 32). Görsel tip çocukta gerçekçi renkler ağır basarken, öznel olan çocuk renkleri duygularına dayalı olarak kullanılmaktadır (Kehnemuyi, 2004, s. 32). Örneğin *görsel tip* çocuk yakın ve uzak renklerin değişimiyle birlikte verirken, *görsel olmayan tip* duyguya bağlanan renkler (öznel) kullanır (Kehnemuyi, 2004, s. 34). Dolayısıyla, görsel tip ile duygu yoluyla etkilenen görsel olmayan tip çocukların resimleri *renk* unsurunda ayrıldığı, görsel tiplerin nesnelere gerçek renklerini resme yansıtırken, görsel olmayan tip çocukların daha çok o nesne hakkındaki duygularının ilgili nesnenin renginin belirlenmesinde ve kullanılmasında etkili olduğu söylenebilir. Buna göre, çocukluk döneminden gençlik dönemine dek süreklilik gösteren yaratıcı gücün çizime yansması *renk* özelliği bağlamında farklı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer yandan, 11 ile 13 yaş arası çocukların çizim-resimlerinde *ufuk çizgisi* ile *uzam*, uzak ve yakını görme fark edilmekle beraber renk *görsel* ve *öznel* olarak kullanılır ayrıca, oran-orantı sezilir bir durumda bulunmaktadır (Kehnemuyi, 2004, s. 34). Dolayısıyla, 11 ile 13 yaş arası çocukların çizim-resimlerinde *ufuk çizgisi* ile *uzam*, *renk* ve *orantı* gibi kimi özellikler yaratıcılığın değerlendirilmesinde bu tipler göz önünde bulundurulurken dikkate alınabilir. Bu sözü edilen özellikler aynı zamanda perspektif ile ilişkili olduğu için, bu durum Tablo 3'deki bulguları destekler biçimde olduğu söylenebilir.

Algılama ve imgesel düşünme de yaratıcılıkta öne çıkan önemli unsurlar arasında sayılmaktadır (Öncü, t.y., s. 109-110). Çocuklarda *imgeleme* zamanla gelişmekte ve belirli bir yaştan sonra sanatsal ve taklit tarzı çalışmalarla desteklenmektedir (Öncü, t.y., s. 111). Nitekim alan uzmanları, yaratıcılığın bilişsel bir süreç olarak, duyu organlarının zihinde kayıt ettiği uyarıcıların yorumlanabilmesi olan algılamanın bu süreçte önemli rolü olduğu için, sanatsal yaratıcılıkta görsel ve dokunsal algılamanın kritik bir konumda olduğunu belirtmektedir (Öncü, t.y., s. 109-110). Dolayısıyla, çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılığın değerlendirilmesinde sonuca etki ettiği için görsel algılamanın önemli bir işlevi olduğu dikkate alınarak, değerlendirmede bu durum göz önünde bulundurulabilir. Zira Piaget ve Inhelder'in (1971, s. 256) belirttiğine göre, algıların çizim-resimlerde *şema*'ya eklenmiş ve dönüşmüş olması kuvvetli bir olasılıktır. Buna göre, çocuk çizim-resimlerinde görülen şemalar, algılar sonucunda oluşan ve çizim-resim etkinliğine yansıyan bundan dolayı, çizim-resim etkinliğini zenginleştiren unsurlar olarak nitelenebilir. Ayrıca resimde *çizgi* sanat elemanı, kalın ve ince çizgilerin resimlerde çeşitli anlamları söz konusu olduğu için, çizim-resim yapma etkinliğinde önemli bir elemandır (Kehnemuyi, 2004, s. 35). Diğer yandan, çağlar boyunca resim sanatında leke (ışık-gölge) bir biçim anlatımı içinde kendini var etmiştir. Koyu ve açık lekelerin karşıt leke (Contrast) olarak kompozisyona katkısı özellikle biçim anlayışının bilincine varmasında etkili olmuştur (Kehnemuyi, 2004, s. 36). Bundan dolayı, *çizgi*, *ışık-gölge* ve haliyle *biçim* unsurlarının da çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılığın değerlendirilmesi açısından dikkate alınabileceği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk çizim-resimlerinde gözlemlenen içtenlik, doğallık yansımasını, yaratıcılığın değerlendirilmesinde önemli bir nitelik olarak görmek mümkündür. Zira bu içtenlik ve doğallık yoluyla çocuk, hiçbir etki ya da yönlendirme olmadan kendini ifade edebilecek samimi ve serbest bir alan bulmuş olur. Bu yolla çocuk resim yaparak düşüncelerini, duygularını ve çevresini kendi algılama düzeyinde ifade eder, çizim-resim aracılığıyla yaratıcılık becerilerini sergiler. Bu bağlamda Ayaydın'a (2011, s. 303) göre, sanat etkinlikleri yaratıcılığı desteklemektedir. Bundan dolayı, çocukların sanatsal gelişimleri onların yaratıcılıklarının gelişimi açısından önemli (Can Yaşar & Aral, 2009, s. 30) ve biricik alandır. Diğer taraftan, zekâ ve çizgi-resim ilgisi bakımından alan yazın incelendiğinde, çocuk yaş aldıkça çizgisel gelişiminde başarı artarken, yaratıcılık becerisinin bu oranda artamayabileceği (Aydın, 2006; Bostancı, 2006; Can Yaşar & Aral, 2009) ileri sürülmektedir. Yaratıcılık becerisinde inişli-çıkışlı durum, çocuk yaş aldıkça somut-soyut düşünme evreleri ile ergenlik dönemiyle ilintili olmakla birlikte, San'ın (2010, s. 202) belirttiği gibi, çocuk çizim-resimlerindeki yaratıcılığı kimi estetik kurallardan bağımsız olarak değerlendirmek bu aşamada önemlidir. Bununla birlikte, çocuğun çizim-resiminde yaratıcılık gelişimi açısından çizgisel gelişim yanında başka değişkenlerin de süreçte etkili olabileceği gözden ırak tutulmaması gerekir. Alan uzmanlarının aktardığına göre, eğitimde test tekniğiyle belli bir zekâ düşüncesine odaklanması, yaratıcılığın göz ardı edilmesiyle sonuçlanabilse de (Öncü, t.y., s. 209), bu aşamada Simon ve Stokes'un (2015, s. 31) belirttiği gibi, yaratıcılığın genel olarak ölçülmesinde irsaksak düşünmenin *akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma* gibi kimi özelliklerinden yararlanılabileceği söylenebilir. Ayrıca, mevcut araştırmanın bulgularına dayanarak, çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılık açısından *görsel algılama* önemli olduğu için, *figür, renk ve kompozisyon, ufuk çizgisi ile uzam, perspektif ve orantı* gibi özelliklerin de yaratıcılık değerlendirmesinde dikkate alınabileceği öne sürülebilir. Çocuk, çizim-resimlerinde bildikleri (kavramsal evre- entelektüel gerçekçilik) ve gördükleri (algısal evre-görsel gerçekçilik) ekseninde hareket ettiği için, çizim-resimlerde yaratıcılık değerlendirilirken yaş odağında bu durumun dikkate alınması gereklidir.

Çocukların sanatsal gelişim aşamalarını bilmek onların yaratıcılıklarının gelişiminde oldukça önemli olduğu için (Can Yaşar & Aral, 2009, s. 30), çizgisel gelişim ile yaratıcılık arasında bir bağ kurulması tabidir. Bu aşamada, çocuk çizim-resimlerini yaratıcılık açısından değerlendirmede somut düşünme ve soyut düşünme evreleri ile ergenlik gibi kimi faktörleri ve belli yaş aralıklarını yaratıcılığı etkileyen önemli unsurlar olarak göz önünde bulundurmak gereklidir. Diğer taraftan, OECD'nin 2022'den itibaren, PISA çalışmasında yaratıcılığı da değerlendirmeye dâhil etmesiyle birlikte, özellikle okulların öğrencilerini yaratıcı becerilerle donatmaları için önemli bir zemin oluşmuştur (Haase vd., 2022). OECD'nin bu kararı, eğitim alanında yaratıcılığın değerlendirilmesi açısından kayda değer bir gelişme olarak nitelenebilir. Bu durum, eğitim sisteminde yaratıcılık becerilerinin değerlendirilmesinin önemini artırmakla beraber gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yaratıcılığı ölçmek için pek çok test geliştirilmiş olsa da Çetin, Üstündağ, Kerimoğlu ve Beyazıt'ın (2015, s. 44) belirttiği gibi, diğer ülkelerde kullanılan testlerin ülkeler arasındaki eğitim sistemi ve sosyo-ekonomik düzey farklılıkları gibi nedenlerden dolayı, çocukların yaratıcılıklarını yalnız bu test ölçütlerin belirlediğini söylemek zordur. Buna göre, yaratıcılığın değerlendirilmesinde daha kapsayıcı ölçütlerin aranmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu türden ölçütleri çizim-resim etkinliği odağında oluşturmak için mevcut araştırma sonucunun bir başlangıç oluşturabileceği ileri sürülebilir. Buna göre, çocuk çizim ve resimleri çocukların sanatsal gelişimleri açısından daha az gerçeklikten daha çok gerçekliğe (gözle görülen şeyleri daha gerçekçi yansıtmak için) doğru olduğu için, çocuğun yaş seviyesi dikkate alınarak yaratıcılık hakkında bir değerlendirme yapılması mümkündür. Bu aşamada, yaş faktörünün *renk ve perspektif* gibi kimi ölçütleri değerlendirmek için dikkate alınması gereken bir unsur olduğu, ayrıca dönemlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Çizim-resim etkinliğinde öykünme, çocuk yaş aldıkça ortaya çıkan bir özelliktir. Dolayısıyla çocuk çizim ve resimlerini yaratıcılık açısından

değerlendirmede bu türden bir izleğin, ünlü filozof Aristo'nun yaratıcılığı öykünme ile eşdeğer tuttuğu görüşünü (San, 2004, s. 46-48) dikkate alarak, çizim ve resimlerde öykünmenin yaşa bağlı olarak göz önünde bulundurulması düşünülebilir. Sonuç olarak, çocuk çizim-resimlerinde yaratıcılığın değerlendirilmesinde yaş faktörüne ve döneme bağlı olarak, gerçekçi ya da ideal bir yansıma ile birlikte *akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma, figür, renk, kompozisyon, ufuk çizgisi* ile *uzam-perspektif* ve *orantı* gibi esnek özellikler çerçevesinde bir ölçümleme yapılması önerilebilir.

4.1. Etik Kurul izni

Bu çalışma, ULAKBİM TR Dizin etik kurallarla ilgili bilgilendirme metninde belirtildiği gibi, etik kurul izni gerektiren klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar kapsamında değildir.

KAYNAKÇA

- Ağluç, L. (2013). Sanat yaratıcılık bağlamında insan ve yaratma güdüsü, *Mediterranean Journal of Humanities (MJH)*, 3(1), 1-14.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & Hedges, L. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri* (Çev. Ed.: A. Erözkan, E. Büyükkörsüz). Anı Yayıncılık.
- Anderson, R. C., Beghetto, R. A., Glăveanu, V. & Basu, M. (2023). Is curiosity killed by the CAT? A divergent, open-ended, and generative (DOG) approach to creativity assessment, *Creativity Research Journal*, 35(4), 380-395. <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2157588>
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ÇÜSBED)*, 13(1), 223-234.
- Ayaydın, A. (2010). Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 187-200.
- Ayaydın, A. (2017). Çocuğun kendini resimle ifade etme ihtiyacı. *Akademik Bakış Dergisi*, (64), 169-177.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 303-316.
- Aydın, D. (2006). *7-12 yaş grubu çocukların resimlerinde kullandıkları benzer biçimler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bostancı, F. (2006). *Çocuk resmini konu, çizgi, şekil ve renk açısından değerlendirmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bulut, Ü. & Kurt, E. (2021). Sanatsal yaratıcılık ve zekâ ilişkisi: üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin karşılaştırılması, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 171-190. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.738899>
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi* (3.Baskı). Pegem Akademi.
- Canel, A. N. (2011). Çocuklar neden resim çizer. *Sanat ve İnsan, Ulusal Hakemli e-Dergi*, (3), 1-6.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s.337-371). Pegem Akademi

- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2009). Sanat ürünü olarak çocuk resimleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(365), 24-31.
- Çaydere, O. & Kaya, B. (2021). İlköğretim öğrencilerinin sanatsal yaratıcılıklarının geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi. *İdil*, (78), 326-337.
- Çetin, Z., Üstündağ, A., Kerimoğlu, G. & Beyazıt, U. (2015). Ülkemizde ve dünyada çocuklarda yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan testlerin incelenmesi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 31-49.
- Charles, C. M. (2003). *Piaget ilkeleri* (Çev.: G. Ülgen), (4.Baskı). Nobel yayınları.
- Geçen, F. (2018). Çocuğun gelişim basamaklarına göre figürleri ele alma biçimleri. *ASEAD*, 5(10), 60-83.
- Halmatov, M., Sarıçam, H. & Halmatov, S. (2012). Okul öncesi eğitimdeki 6 yaş çocukların çizdikleri çevre resimlerinin ve çevre kavramını algılayışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 30-44.
- Halmatov, S. (2017). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri* (4.Baskı). Pegem Akademi.
- Haase, J., Hanel, P.H.P. & Granau, N. (2022). Creativity enhancement methods for adults: a meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. https://www.researchgate.net/publication/366124442_Creativity_Enhancement_Methods_for_Adults_A_Meta-Analysis
- Karaca, G. (2011). 5-8 Yaş aralığındaki çocuklarda stereotip (klişe resim) kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 86-93.
- Kara, C. (2021). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında yaratıcılığı destekleyen bir faktör olarak resimlemelerin kullanımı. *Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 221-240.
- Kehnemuyi, Z. (2004). *Çocuğun görsel sanat eğitimi* (4.Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Metin, M. (2014). Nicel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.161-214). Pegem Akademi.
- Öncü, E. Ç. (t.y.). Çocukluk döneminde sanat ve yaratıcılık. http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/cocukgelisimilisans_ao/cocuklukdonemindesvy.pdf
- Özönder Aydın, U. (2017). Okul öncesi resim eğitiminde çocuğun çizgisel gelişimi (2-7 Yaş). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2215-2228.
- Özsarı, E. & Aytar, A. G. (2019). Kentsel ve kırsal kesimde yaşayan çocukların “hayalimdeki şehir” konulu resimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 90-117.
- Özsoy, V. (2001).Güzel sanatlar (resim-îş) eğitiminde bilimsel araştırmalar. *Eğitim ve Bilim*, 26(121), 51-57.
- Özsoy, V. & Mamur, N. (2019).*Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (1.Baskı). Pegem Akademi.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Mental imagery in the child*. Basic Book.
- Sadık, F., Çakan, H. & Artut, K. (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyoekonomik farklılıklara göre analizi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1066-1080.
- San, İ. (2010). *Çocuk ve sanat*. (1.Baskı). Yeni İnsan Yayınevi.

- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim* (3.Baskı). Ütopya Yayınevi.
- Savruk, F. (2021). *Modern sanatta yorumlanan portre resimlerinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılıklarına yansımadaki etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Simon, L. & Stokes, P. D. (2015). Sources of variability in children's drawings, *Creativity Research Journal*, 27(1), 31-38. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.992669>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şendağ, S. & Erol, O. (2015). Okul öncesi dönemde yaratıcılığı desteklemede 3d çizim yazılımlarının kullanılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 316-336.
- Ülger, K. (2023a). *Çocuk çizim-resimlerini araştıran çalışmaların incelenmesi: International Topkapı Congress*. İKSAD Publishing House. https://www.izdas.org/_files/ugd/614b1f_7a1fa3c3fc154fd2b46530d7e70315c0.pdf
- Ülger, K. (2023b). 13 yaş çocuk çizimlerinin Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri ile Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1011-1034. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1107252>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is claimed that there can be a connection between art and creativity throughout history. The meaning of this connection is usually at the point of difference regarding the creativity in the artworks. Thus, the difference term in the children paintings regarding the creativity should be assessed differently from the adult artworks. Because Lowenfeld emphasized that each child may differ in terms of interpretation in his/her painting as they get older. This situation is important for children to create their own personal schemes in their drawings and paintings. The children's schemes seen in their drawings can be accepted as an indicator of their perception and interpretation development. Meanwhile, child's age level and perception skills are vital for the creativity so, this situation appears as some characteristics reflected in children's paintings regarding the creativity development. By this way, a question can be emerged as how a child's painting can be evaluated. Therefore, the research question of this study was upon how should creativity be evaluated in children's paintings.

Method

This study used research method of the qualitative with using document analysis technique. The document analysis frequently used in social science researchs with an examination consisting of stages such as determining the research question, classifying the documents to be examined, coding and writing a report. The document analysis technique includes scanning documents. Therefore, the literature was reviewed in database as the Google Scholar with the keyword of "creativity in children's drawings". Sources as related to the study problem contained in the research concept. Accordingly, the documents focusing on the codes of "Children's paintings" and "Creativity" created the data set. The categories were determined as "Creativity", "Creativity in Children's Paintings", "Creativity Development in Children's Paintings" and "Assessment of Creativity in Children's Paintings". The content analysis of these categories were given in Table 1.

Results and Discussion

The current findings, the most frequently repeated topic in the relevant documents is the creativity development ($f = 15$) in children's paintings. This topic is followed by the categories of creativity in children's paintings ($f = 8$) and assessment of creativity in children's paintings ($f = 7$). Table 1 shows that the concept of creativity is assessed focusing on children's drawings-paintings. These current findings show that the child's ability to see things, perceive and thus, use them his imagination is important in the creativity development. Accordingly, one can consider that the designs and objects in children's drawings and paintings may take different shapes since children's perceptions develop as they get older. This argument may be pursued that the age factor is important in assessing the creativity in children's paintings. Additionally, the perception and age factors both of them are important to assess creativity in children's paintings. Each child interprets his environment variously after the age of 2-4, due to diverse cultures, upbringing situations and separate characteristics may be cause differences in his/her drawings-paintings. Conversely, it is vital for 6-7-8 year old children to create schema in their paintings regarding the development of their artistic creativity. Therefore, children's creativity can be noticeable in their artistic practices in their drawings-paintings. The age factor is especially vital at the ages of between 9-12 years old children's paintings for the creativity development. Throughout this period, the child also moves away from painting freely with the concern of resembling reality, and towards the age of 11, s/he moves towards the period of abstract operations and her/his creativity thus remains dormant. When the child who has entered the abstract operations period and compared to their drawings-paintings with the ones made in the concrete operations period, it does not mean that their creativity have faded, but this situation shows that the elements related to creativity must be determined for the periods. In the *logic period* between 11-13 years, the child attaches importance to shadow, color and perspective in drawings and paintings. The creative power from the age of 2 towards 17 constantly changes and develops. Thus, it can be said that expressing creativity in children's paintings cannot be subject to strict rules and may require a certain degree of flexibility. The features such fluency, flexibility, originality and detailing in children's paintings may be taken into consideration for the creativity assessment with together these criteria such as originality, color, composition and figure and environment. Between the ages of 11,12 and 13, the horizon line, space, color and proportion features in the children's paintings can be also taken careful notice. Additionally, the elements of line, *light-shadow* and form may be shown as noticable features in terms of creativity assessment in children's paintings since the schemas in children's paintings are formed as a result of their perceptions. In essence, children's artistic development in the drawing-painting is significant and unique area for the development of their creativity. Thus, it is significant to assess creativity in the children's paintings independently of some aesthetic rules. Therefore, it can be suggested that visual perception and features such as figure, color, composition, horizon line, space, perspective and proportion may also be included in the evaluating children's paintings with the fluency, flexibility, originality and detailing as features of the divergent thinking. In addition, it is necessary to consider concrete and abstract thinking periods and some factors such as adolescence era when assessing children's drawings-paintings in terms of creativity. Therefore, the age range is an valuable and important factor in terms of affecting the creativity.

The OECD included the creativity regarding the evaluation in the PISA study since 2022. This situation not only emerges significant position of assessing the creativity skills in the education system, but also reveals its necessity. Although many tests have been developed to measure creativity unfortunately, these tests' criteria are not determine all children's creativity sufficiently due to various education systems, socio-economic level differences, etc. between countries. Therefore, it is necessary to seek more comprehensive assessment and criteria in assessing creativity. Perhaps, the current findings can be an initial step to constitute such criteria to assess the creativity focusing on children's painting activity.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Algıları *

Perceptions of School Principals and Teachers Regarding the Creation of Teaching Career Ladders

Cengiz Keskin¹, Şerafettin Gedik²

¹Öğretmen, Vali Hüseyin Poroy Ortaokulu, cnk-cnk-@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5132-1088>)

²Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, serafettin.gedik@amasya.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-6597-5704>)

Geliş Tarihi: 01.12.2023

Kabul Tarihi: 29.02.2024

ÖZ

14 Şubat 2022 tarihli Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlikte kariyer basamakları tartışmaları yeniden gündeme gelmiştir. Uygulamanın yeniden gündem olması yeni araştırmaların yapılmasının önünü açmıştır. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasıyla ilgili algılarını belirlemek ve bu uygulama nedeniyle ortaya çıkabilecek olası sorunlara çözüm üretmek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik örneklem tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Amasya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan beş okul yöneticisi ve beş öğretmen olmak üzere toplam on katılımcıdan oluşmaktadır. Görüşmede, uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerle yönetici ve öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler toplandıktan sonra katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin çoğunun kariyer basamaklarına olumlu, öğretmenlerin çoğunun ise olumsuz baktığı belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin çoğu kariyer basamaklarının sınavla olmasını yanlış bulmakta ve değerlendirmenin çeşitlendirilmesini istemektedir. Uygulamanın eğitime olumlu yansımayacağını, görev tanımının eksik olduğunu belirten katılımcılar sınava maddi kazanç elde etmek için başvurmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik kariyer basamakları, öğretmenlik meslek kanunu, uzman öğretmenlik, başöğretmenlik.

ABSTRACT

With the release of Teaching Profession Law on February 14, 2022, the debates on career ladders in teaching has initiated heated debates once again. New research has already begun to investigate the matter. Similarly, this research was carried out in order to determine the perceptions of public-school administrators and teachers on the creation of teacher career ladders and to find solutions to possible problems that may arise due to this practice. The current study was carried out following the principals of qualitative research method. The participants were determined through typical sampling technique, one of the purposeful sampling methods. The study group consists of a total of ten participants, five school administrators and five teachers, working in public schools. All the schools were affiliated to the Ministry of National

*Bu çalışma birinci yazara ait tezsiz yüksek lisans projesine ait bir bölümünden üretilmiştir.

Education in the province of Amasya in the 2022-2023 academic year. For interviews, a semi-structured interview form created. Through face-to-face interviews, we tried to determine the views of school administrators and teachers on the creation of new career stages for teachers. To ensure trustworthiness, we utilized participant confirmation. As a result of the research, it was found that most of the administrators had a positive view for creating career ladders while most of the teachers had a negative view. Most of the administrators and teachers believed that heavy reliance on a standard exam to evaluate teachers is a problematic aspect of the current implication and they suggested that the evaluation criteria are diversified. Almost all the participants stated that they began to the process only for its monetary gains, and they believed that policy would not yield any positive outcomes for the improvement of our education system.

Keywords: Teacher career ladders, teacher professional law, expert teacher, lead teacher.

GİRİŞ

Bir ülkenin eğitimde ilerlemesini ve gelişmesini sağlayan pek çok faktör bulunmakla beraber bu faktörlerin en önemlisini, eğitim sisteminin içinde uygulayıcı rolünde olan öğretmenler oluşturmaktadır (Araujo vd., 2016; Burroughs vd., 2019; Rivkin vd., 2005). Çünkü öğretmenlerin başarısı, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Darling-Hammond, 2000). Dolayısıyla eğitimde kalite ve başarı artışı öncelikli olarak öğretmenlerin okullardaki performansına bağlıdır (Darling-Hammond, 2010; Rivkin vd., 2005). Ayrıca öğretmenler, aile katılımı gibi öğrenci başarısını etkilediği bilinen (Castro vd., 2015) diğer faktörler üzerinde etkili olarak (Gedik, 2021) öğrenci başarısını etkileyebilmektedir. Bu da bize göstermektedir ki öğretmenler, öğrencilerin almış oldukları eğitimin kalitesinde ve ulaşacakları akademik başarıda en önemli belirleyicilerin başında gelmektedir (Darling-Hammond, 2000; UNESCO, 2010).

Öğrenci başarısı ve gelişimi için öğretmenlerin önemi göz önüne alındığında (Hanushek, 2016), öğretmenlerin kalite ve performans gelişimini destekleyen politikalara yatırım yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır (Madani, 2019). Bu durumun doğal bir sonucu olarak birçok ülke, kendi eğitim sistemlerinde ve politikalarında öğretmenlerin verimliliğini artırmaya yönelik adımlar atmaktadır. Bu doğrultuda atılan adımların en önemlilerinden bir tanesi de öğretmenler için kariyer basamaklarının oluşturulmasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik bir yapılandırma olarak kariyer basamaklarının oluşturulması öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerine, üst düzey pozisyonlara terfi etmelerine ve daha yüksek ücretler almalarına olanak tanımaktadır. Bu kapsamda 2022 yılında ülkemizde uygulanmaya başlanan kariyer basamakları uygulaması ile hem öğretmenlik mesleğinin daha çekici olması hedeflenmiş hem de hali hazırda bu mesleği seçmiş olan öğretmenlerin motivasyonu ve verimliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Öğretmenler için kariyer basamaklarının oluşturulması yoluyla öğretmenlerin motivasyonunun artırılması ve öğretmenlik mesleğinin daha cazip bir meslek haline gelmesi gibi tartışmalar uzun yıllar eğitim araştırmalarını ve politikalarını meşgul eden konulardandır. Dünya genelinde bir çok eğitim sisteminde kariyer basamakları ile ilişkili olarak öğretmen motivasyonunu, performansını ve mesleki gelişimini geliştirmek için çeşitli modeller üzerinde incelemeler yapmıştır (Kwee, 2020; Johnson, 2006; Smith & Ingersoll, 2004). Ülkemizde öğretmenlerin çalışma hayatlarında yükselmelerini sağlayarak onları mesleklerine karşı güdülemek ve öğretmenlerin saygınlığını artırmak amacıyla ortaya konan öğretmenlik kariyer basamakları uygulamaları incelendiğinde 2005 ve 2022 yılları dikkati çekmektedir. 2005 yılı Ağustos ayında yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (ÖKBY) bu konuda önemli bir ilk olarak karşımıza çıkmaktadır. 2005'te yayımlanan bu yönetmelik sadece bir sefere mahsus uygulandıktan sonra uzun bir süre gündeme gelmemiştir. 2022 yılının Şubat ayında yayımlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu ise öğretmenlik kariyer basamakları konusunu yeniden gündeme getirmiştir. 19 Kasım 2022 tarihinde yapılan yeni sınavın sonuçları 24 Kasım 2022 tarihinde açıklanmıştır. Sınava toplam başvuru sayısı 595.598'dir. Uzman öğretmenlik sınavında 422.368 öğretmen başarılı olmuştur. Yüksek lisans

yaparak yazılı sınavdan muaf tutulan öğretmenlerle birlikte 516.974 öğretmen uzman öğretmen olmaya hak kazanmıştır. Başöğretmenlik sınavında ise 66.422 öğretmen başarılı olmuştur. Yine uzman öğretmen olup da doktora yapan öğretmenler başöğretmenlik yazılı sınavından muaf tutulmuştur. Muaf tutulan öğretmenlerle birlikte 66.679 uzman öğretmen başöğretmen unvanını almıştır (“Uzman öğretmenlik sınav sonuçları”, 2022).

Öğretmenler için kariyer basamakları oluşturması ile hedeflenen etkili öğretmenlik uygulamalarını ödüllendirmek, mesleki gelişim için fırsatlar oluşturmak ve sonuçta öğrenci başarısını artırmaktır (Darling-Hammond vd., 2012). Ancak bu tür sistemlerin uygulanması, eğitimcilerden ve yöneticilerden karışık tepkilerle karşılanmaktadır. Yakından incelendiğinde bu tepkilerin kariyer basamakları fikrine karşı değil bu uygulamanın nasıl hayata geçirildiği noktasında olduğu görülmektedir (Yücel, 2023). Diğer bir deyişle eğitimin tüm paydaşları tarafından öğretmenlikte kariyer basamakları oluşturulması gerekli görülürken (Demir, 2011; Kaplan & Gülcan, 2020), bunun nasıl uygulanabileceği konusunda aynı fikir birliği bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar özellikle eğitimcilerin bu konuda çeşitli çekinceleri olduğunu göstermektedir (Baş & Nural, 2023; Özdemir vd., 2022). Bu çalışmalarda öğretmen kariyer basamaklarının etkili bir şekilde hayata geçirilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanması gerektiği, adil ve şeffaf bir değerlendirme sistemi kurulması gerektiği ve öğretmenlerin motivasyonunu artıracak teşviklerin oluşturulması gerektiği yönünde tavsiyelerle karşılaşılmaktadır (Baş & Nural, 2023; Özdemir vd., 2022; Yücel, 2023).

Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının özellikle Öğretmenlik Mesleği Kanunu gibi yasal tedbirler yoluyla uygulamaya konması, öğretmenlerin gelişimini ve ilerlemesini destekleyen yapıların yeniden incelenmesi için bir fırsat sunmuştur. Ancak bu durum aynı zamanda bu sistemlerin etkinliği, adaletli oluşu ve sonuçları hakkında kritik soruları da gündeme getirmiştir. Son çalışmalar, eğitimcilerin kariyer basamaklarına yönelik algılarını keşfetmeye ve öğretim camiasındaki farklı ilgi ve endişeleri yansıtan bir görüş yelpazesini ortaya çıkarmaya başlamıştır (Baş & Nural, 2023; Özdemir vd., 2022; Yücel, 2023). Fakat bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların az sayıda katılımcı ile yürütülen nitel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu noktada bu tarz çalışmaların sayısının artırılması farklı bakış açılarının ortaya çıkarılması ve bağlamsal çeşitliliğin bu uygulama üzerindeki etkilerinin anlaşılması için önem arz etmektedir. Bu nokta da öğretemem kariyer basamakları uygulamasının sonuçlarının anlaşılması ve etkinliğinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin seslerini duyuran çalışmaların sayısının artması önem arz etmektedir. Bu genel hedeften yola çıkan bu araştırmanın amacı, yöneticilerin ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasına ilişkin düşüncelerini belirleyerek gelecekte ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik çözümler üretmektir. Bu bağlamda yapılan araştırma, Türkiye’deki eğitim politikasının belirlenmesinde ve kariyer basamakları uygulamasının eğitimcilerdeki yansımaları görmede örnek teşkil etmesi nedeniyle alana katkı sağlayacağı için önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yapılacak olan çalışmaya aşağıdaki araştırma sorusu rehberlik edecektir:

1. Yöneticilerin ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulması ile ilgili algıları nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, temel nitel araştırma prensiplerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir (Merriam & Tisdell, 2015). Nitel araştırma “olguları insanların onlara yüklediği anlamlar açısından anlamlandırmaya veya yorumlamaya çalışarak olayları doğal ortamlarında incelemeyi gerektiren” bir araştırma yaklaşımıdır (Denzin & Lincoln, 2005, s.2). “... anlamın insanların deneyimlerinde gömülü olduğunu” varsayan bu araştırma modelinde araştırmacının görevi insanların çevreleriyle ilgili olarak oluşturdukları anlamı keşfetmektir (Merriam, 1998, s. 6). Nitel araştırma ile

hazırlanan araştırmalarda veriler tek tek okunur, kodlama ve temalara ayırma yapılarak araştırma bulgularının ortaya konulması sağlanır (Merriam, 1998, s. 58). Kıral (2020) nitel araştırmanın insanların tutum ve davranışlarını, kişisel grşlerini, bireysel deneyimlerini detaylı şekilde anlamayı, yorumlamayı ve incelemeyi sağlayan bir yn olduğunu ifade etmiştir. Sosyal olguların derin ve ayrıntılı betimlemelerini üretebilmek üzere nitel araştırmalarda grşme, gzlem, belge ve grsel materyallerin edinimi gibi çeşitli veri toplama yntemleri kullanılmaktadır. Yukarıda sıralanan temel, nitel araştırma prensipleri kullanılan bu çalışmada ğretmen ve okul yneticilerinin yeni bir uygulama olan ğretmenlik kariyer basamaklarına ynelik algı ve deneyimlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları seçilirken amaçlı rnekleme yntemlerinden biri olan tipik rnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçlı rneklemede araştırmacı, araştırmanın amacına uygun verileri toplarken oluşturmak istediği rnekleme ile ilgili olarak kendi bilgilerinin kullanabilir ya da kimlerden veri toplayacağını tahmin ederek rnekleme oluşturabilir (oban & Oral, 2020). Tipik durum rnekleme yaklaşımında amaç popülasyondaki tipik veya ortalama vakaları temsil eden katılımcıların seçilmesidir (Patton, 2014). Yani araştırma konusunda yeterli genel bilgileri sağlayabilecek birçok benzer durum arasından geneli temsil yeteneğine sahip olan katılımcıların seçilmesini n gren bir yntemdir. Bu şekilde seçilen araştırmanın çalışma gurubu, 2022-2023 eğitim-ğretim yılında bir Orta Karadeniz şehrinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında grev yapan beş okul yneticisi ve beş ğretmen olmak üzere toplam on katılımcıdan oluşmaktadır. Yıldırım ve şimşek (2016) derinlemesine inceleme yapılacak nitel bir araştırmada yer alacak katılımcı sayısının en çok 10 olması gerektiğine işaret etmiştir.

Çalışmada yer alan yneticilerin ve ğretmenlerin kimliklerine ait bilgiler gizlenmiştir. Bu amaçla okul yneticileri “Y” harfi ile, ğretmenler ise “” harfi ile kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 1

Katılımcılara Dair Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Seviyesi	Branş	Kıdem Yılı
Y1	E	37	Y. Lisans	Bilişim Tek.	15
Y2	K	42	Lisans	İngilizce	21
Y3	E	42	Lisans	Sınıf ğrt.	20
Y4	E	37	Lisans	Tarih	14
Y5	E	33	Lisans	Türkçe	8
1	K	34	Lisans	Türkçe	11
2	E	44	Lisans	Türkçe	17
3	K	42	Lisans	Türkçe	17
4	E	34	Lisans	Bilişim Tek.	13
5	K	36	Y. Lisans	İngilizce	13

Tablo 1’de grldğ üzere araştırmaya katılanlardan beşi yneticilik yaparken diğer beşi ise ğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların drd kadın, altısı ise erkektir. Yaş aralığı ise 33 ile 44 arasındadır. Katılımcıların hepsi de evlidir. Sadece bir ğretmen ve bir okul yneticisi yüksek

lisans mezunu iken, geriye kalan sekiz katılımcıda lisans mezunudur. Branşı Türkçe olan dört, bilişim teknolojileri olan iki, İngilizce olan iki, tarih olan bir, sınıf öğretmenliği olan bir öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdem yılları 8 ile 21 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan Y1 ve Ö5, yüksek lisans yaptığı için sınavdan muaf olarak uzman öğretmen olmaya hakkına sahip bulunmaktadır; Y5 ise 10 yıllık çalışma süresini dolduramadığı için kariyer basamakları sınavına başvuramamıştır. Diğer katılımcıların hepsi sınava başvuru yapmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Stake (2010) araştırmalarda görüşmenin kullanılmasının amaçlarını katılımcının farklı bilgilerini ve yorumlarını öğrenmek, araştırmacının gözlem yapamadığı durumla ilgili bilgi toplamasını sağlamak şeklinde ifade etmektedir. Görüşme, eylemlerin ve olayların açıklanmasında kullanılır ve gözlenme imkânı olmayan durumlarla ilgili bilgi toplamak için de uygun bir yöntemdir (Maxwell, 2018). Bu anlamda görüşmeler, yöneticilerin ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin algılarını ortaya koyma imkânı sağlamıştır. Ayrıca görüşmelerin yarı yapılandırılmış olması ile erişilen esneklik, yapılandırılmış görüşme ve anketlerdeki katılık ve sınırlılık sorunun yaşanmasını önleyerek daha derinlemesine bilgilerin alınmasını olanaklı kılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde toplam yedi sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularında ilk önce katılımcıların öğretmen performansının değerlendirilmesi ve öğretmenler için kariyer basamakları oluşturulması konularında genel görüşleri sorulmuştur. Daha sonra ise yürürlüğe giren spesifik uygulamaya yönelik görüş ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Yapılan görüşmeler 20 ila 35 dakika arasında sürmüştür ve ses kayıt yöntemiyle kaydedilmiştir. Daha sonra bu ses kayıtları verbatim (kelimesi kelimesine) yazıya aktarılarak analiz işlemine geçilmiştir.

Nitel araştırmaların karakteristik özelliğine uygun olarak, veri analizi veri toplama süreciyle birlikte başlanmış ve çalışma boyu döngüsel olarak devam etmiştir (Merriam, 2014; Miles vd., 2018). Burada analizden kastedilen, toplanan yığınla sözel verinin anlamlandırılması süreci kastedilmektedir (Merriam, 2014). Bu süreç kabaca toplanan verilerin araştırmacı tarafından “birleştirmesini, indirgenmesini ve yorumlamasını içeren” bir anlam üretme etkinliğidir (Merriam, 2014, s. 176). Toplanan verilerin transkripsiyonu yani yazıya dökülmesi ile başlayan bu süreç hummalı bir okuma ve yeniden okuma aşamasıyla devam ettirilmiştir. Araştırmacıların veri setiyle aşinalığını artırmalarına yarayan bu basamağı verilerin betimsel kodlar ile etiketlendirildiği aşama izlemiştir (Merriam, 2014). Bu süreç tüm görüşmeler bitene kadar yapılan bütün görüşmeler için tekrar edilmiştir. Sonunda tüm görüşmeler bittiğinde araştırmacılar oluşturulan kodları yeniden incelenmiş ve yeniden yapılandırılmıştır (Merriam, 2014). Miles ve diğerlerinin (2018) “desen/örüntü kodlama” olarak adlandırdıkları bu aşamada da kodlar arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu kodlar bazı temalar halinde gruplandırılmıştır.

Araştırmada güvenilirliğini (trustworthiness) sağlamak amacıyla öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formunun uzman görüşü alınarak hazırlanması sağlanmıştır. Ayrıca görüşmelerin tamamı bittikten on gün sonra katılımcı teyidini sağlamak için bazı katılımcılar ile yüz yüze görüşülüp verdikleri cevaplar aktarılmıştır (Watson, 2018). Aynı zamanda bulgular kısmı yazılırken katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan bazı bölümler direkt aktarma yapılarak geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amaçlanmıştır. Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmalarda geçerliği inanılabilirlik ve aktarılabilirlik ile güvenilirliği de güvenilirlik ve onaylanabilirlik kavramlarıyla açıklamışlardır. Bu bağlamda uzman değerlendirmesi ve katılımcı teyidi inanılabilirliği sağlamıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma izinleri Amasya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Yayın Etik Kurulundan 01.11.2022 tarih ve E-30640013-108.01-99184 sayılı izin ile alınmıştır.

BULGULAR

2022 yılında tekrar uygulanmaya başlanan öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili öğretmen ve yönetici algılarının değerlendirildiği bu çalışmada dört ana temaya ulaşılmıştır (bakınız Tablo 2). Bu temalar: “çelişen tutumlar”, “değerlendirmenin çeşitlendirilmesi ihtiyacı”, “suni ayırım” ve “okul içi ilişkiler üzerinde olumsuz etki”dir. İlk tema (çelişen tutumlar) öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamaklarının oluşturulmasına yönelik genel duruşlarını yansıtırken, takip eden temalar ise spesifik olarak 2022’deki öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yönelik fikirleri yansıtmaktadır. Bu temalara göre katılımcıların yarısı (dört okul yöneticisi ve bir öğretmen) öğretmenler için kariyer basamaklarının oluşturulması fikrine olumlu bakarken 2022’deki uygulamaya yönelik diğer katılımcılarla benzer çizgide buluştukları ve daha eleştirel bir tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Fakat tüm bu detaylara girmeden önce katılımcıların kariyer basamakları için açılan sınava giriş amaçları açıklanacaktır.

Tablo 2

Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Uzman Öğretmenlik Ve Başöğretmenlik Uygulamasına Yönelik Algılar

Temalar	Örnek kodlar
Çelişen Tutumlar	<i>Öğretmenlerin kendini yenilemesi lazım</i> <i>Beklentiyi karşılamıyor</i>
Değerlendirmenin Çeşitlendirilmesi	<i>Yazılı sınava tepki</i>
İhtiyacı	<i>Sınavın değerlendirmedeki ağırlığını azaltma</i>
Suni Ayırım	<i>Görev tanımı yok</i> <i>Sadece maaşı değişiyor</i>
Okul İçi İlişkiler Üzerinde Olumsuz Etki	<i>Huzursuzluk, ötekileştirme, kaygı</i> <i>Ast-üst ilişkileri</i>

Katılımcıların kariyer basamakları sınavına başvuru gerekçelerinde maddiyat boyutu öne çıkmıştır. Normalde çalışan kişiler, kariyer ile kendini geliştirmek ve isminin önünde unvan elde etmek için kariyer yapmayı düşünür. Fakat katılımcılardan sadece Ö5’in ilk amacı kendini geliştirmek olmuştur. Ö5’in ikincil amacında yine maddiyatın olduğu görülmektedir. Ö5 “Sınavdan muaf olmasaydım başvurma amacım kendimi geliştirmek ve sınavın maddi getirisi için olurdu.” derken ilk sıraya kendini geliştirmek amacını almıştır. Diğer katılımcıların uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavına girme nedeninde ise öncelikleri maddi kazanç ve ekonomik kaygı olmuştur. Örneğin Ö4 “Sınava ekonomik kaygı nedeniyle girdim. Kendimi geliştirmek ya da kariyer yapmak gibi bir derdim yok.” derken, Y4 ise “Evet, sınava başvurduğum. Maddi düşüncelerden dolayı başvurduğum. Kendimi geliştirmek için başvurmadım. Biz videoları izledik zaten. Konu ile ilgili bilgi sahibi olduk. Maaşım artsın, para alayım, diye başvurduğum.” demiş ve önceliklerinin maddi kazanç olduklarını belirtmişlerdir.

3.1. Çelişen Tutumlar

Bu tema katılımcılarımızın öğretmenlik kariyer uygulaması fikrine karşı genel görüşlerini yansıtmaktadır. Yukarıda da değinildiği üzere, burada vurgulanan görüşler 2022’de başlayan uygulamaya dönük değil genel olarak öğretmenlere kariyer basamaklarının getirilmesi fikrine yönelik algı ve tutumları yansıtmaktadır. Bu noktada katılımcılarımızın öğretmenlere kariyer basamaklarının getirilmesine yönelik çelişen tutumlar içerisinde oldukları görülmektedir. Özellikle de yönetici ve öğretmenlerin konuyla ilgili farklı duruşlar sergilediği bulunmuştur.

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler neticesinde yöneticilerin çoğunun (Y2, Y3, Y4, Y5) öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılmasına olumlu baktıkları görülürken, öğretmenlerin çoğunun ise (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kariyer basamaklarını anlamsız buldukları ve böyle bir ayrıma gerek olmadığı yönünde görüş bildirdikleri bulunmuştur. Kariyer basamakları uygulamasını yanlış bulan öğretmenler sadece 2022 yılındaki uygulamayı değil bundan önce 2005 yılında yapılan uygulamayı da yanlış bulmaktadırlar. Örneğin Ö2 “*Kariyer basamaklarının olmasını yanlış buluyorum. Öğretmenlerin sınavla ya da yıllara göre kariyeri belirlenemez. Her öğretmen zaten alanında uzmandır. Tekrar kariyer basamakları adı altında öğretmenleri bölmek doğru değildir.*” diyerek kariyer basamaklarına karşı olduğunu net bir şekilde ifade etmektedir. Kariyer basamakları uygulamasına tamamen karşı çıkan öğretmenler bu unvanları suni bularak öğretmenler arasında bir ayırım ve bölünme oluşturacağını savunmuştur. Ö3 eğitimin kalitesinin ancak “*Verimli, mutlu, huzurlu, sorunlarından sıyrılmış ve kendini geliştirmiş bir eğitim ordusuyla mümkün olacağı için eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum.*” demiş ve eğitimin kalitesini artırmak için öncelikle öğretmenlerin yaşam kalitesinin artırılmasına dikkat çekmiştir. Bir diğer katılımcı ise “*Eğitimin kalitesine hiçbir faydası olacağını düşünmüyorum. İşini adam gibi yapan öğretmen zaten yapıyor. Bu uygulama ile eğitimin kalitesi bence artmaz. Hatta unvan alanların rahatlığı sebebi ile kalite düşebilir.*” diyerek eğitimin kalitesini artırmak istenirken unvan alanların ben zaten uzman öğretmen oldum, başöğretmen oldum, gibi düşünmesine sebep olacağı için eğitimin kalitesine olumsuz yönde etki edeceğine dikkat çekmektedir.

Diğer taraftan yöneticilerin büyük çoğunluğu ise kariyer basamaklarının oluşturulması fikrine sıcak bakmışlardır. Örneğin Y2, “*Bu uygulamayı doğru buluyorum. Öğretmenlerin kendilerini yenilemesi lazım. Değişen koşullarda öğretmen çağa ayak uydurmalıdır... [Ayrıca, bu uygulama ile] Öğretmenler arasında rekabet ortamı olacaktır. Rekabet de başarıyı artırır, böylece eğitimin kalitesi de artar. Uzman öğretmenler ve başöğretmenler bilgi paylaşımında bulunursa yöntem, teknik paylaşırsa eğitimde kalite artar.*” diyerek kariyer basamaklarıyla rekabetin ve bilgi paylaşımının artmasının eğitime olumlu yansıtacağını ifade etmiştir. Ayrıca bu yöneticiler “*Kaliteli, başarılı öğretmenlere unvan verilmesi onları işine daha da bağlar.*” diyerek unvan almanın motive edici yönüne dikkat çekmiştir. Y3’de “*başarılı öğretmenlerin*” maddi olarak da ödüllendirilmesine dikkat çekerek, “*Maddi olarak kazanç elde eden öğretmenin motivasyonunda da artış olacaktır.*” diyerek ekonomik iyileştirmelerin de öğretmenlerin motivasyonuna olumlu yansıması olduğunu dile getirmiştir. Kariyer basamaklarını olumlu olarak gören tek Öğretmen olan Ö1 de “*Öğretmen sınavda başarılı olursa kendine güveni artacak, seçilen ve istenilen öğretmen olacaktır.*” diyerek sınav sonucunun motivasyona etkisini vurgulamıştır.

Bununla birlikte öğretmenlerden bir tanesi (Ö1) –her ne kadar mevcut uygulamanın eksiklikleri olduğunu ve beklentiyi karşılamadığını düşünse de– genel olarak kariyer basamaklarının olmasına sıcak bakarak okul yöneticileri ile aynı çizgide buluşurken, okul yöneticilerinden bir tanesi de (Y1) “*Kariyer basamaklarının içi boştur. Öğretmenler açısından hiçbir sonucu olmayacaktır. Bundan önce de uzman öğretmenler vardı. Tek farkı maaş oldu.*” diyerek aslında bu uygulamanın gereksiz olduğunu belirtmiş ve bu konuda öğretmenlerle aynı çizgide yer almıştır. Bu iki istisna hariç tutulduğunda, genel olarak yöneticiler kariyer basamaklarını olumlu bularak uygulanmasında bir sakınca görmemekte iken öğretmenler ise

kariyer basamaklarının uygulanmasını olumsuz bulmakta ve böyle bir uygulamaya gerek duymamaktadırlar. Bu bulgulardan kariyer basamaklarının olması konusunda genel olarak yönetici ve öğretmenlerin farklı çizgide oldukları anlaşılmaktadır.

3.2. Değerlendirmenin Çeşitlendirilmesi İhtiyacı

Önceki temada katılımcılarımızın genel olarak kariyer basamakları oluşturulması fikrine yönelik görüşleri ele alınırken artık bu noktadan sonra odağımızı 14.02.2022 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” kapsamında yürürlüğe giren kariyer basamakları uygulaması ile ilgili katılımcı algılarına yönelteceğiz.

Her ne kadar yöneticiler ve öğretmenler arasında kariyer basamağı uygulaması konusunda farklı tutumlar sergilenmiş olsa da var olan uygulama ile ilgili her iki grubun aynı eleştirel çizgide bulunduğu söylenebilir. Genel olarak değerlendirecek olursak hem öğretmenler hem de yöneticiler uygulamayı bu günkü şekliyle yetersiz olarak değerlendirmekte ve eğer kariyer basamakları uygulaması devam ettirilecekse özellikle değerlendirme kriterlerinin çeşitlendirilmesi gerektiğini ve sınav baskısının azaltılması gerektiği düşünmektedirler.

Katılımcılar, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasının bazı sorunlu yönleri olduğunu ve bu yönlerin düzeltilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sorunlu yönlerden ilki, unvanların yazılı sınav ile verilmesidir. Bazı katılımcılar öğretmenliğin başlı başına bir uzmanlık alanı olduğunu ve bir sınavla uzman olunamayacağı gibi bir sınavda başarısız olundu diye de yılların birikiminin silinip atılamayacağını ifade etmişlerdir. Yazılı sınavın sadece bilgi ölçtüğünü, öğretmenliğin bilginin dışında başka faktörleri de içinde barındıran bir yapıya sahip olduğunu belirterek çok yönlü olan bir mesleği sadece bir ortak sınavla ölçmenin doğru olmayacağını vurgulamışlardır. Bununla ilgili olarak Y4, “*Sınav öğretmenin bilgisini ölçer, öğrenciye dokunmasını ve sevgisini ölçemez.*” şeklinde açıklama yaparak öğretmende bilgi dışında olması gereken diğer özelliklere vurgu yapmıştır. Ö5 “*Öğretmenlik mesleği sadece akademik bilgiye dayanmaz. Kişisel özellikler (sabırlı, anlayışlı, güvenilirlik vs.) öğretmenlik mesleği için önemlidir. Her birey öğretmen olamaz.*” diyerek Y4 ile benzer duruma dikkat çekmiştir. Ö1 ise:

Bu uygulamanın sınava dayalı olmasını doğru bulmuyorum. Öğretmenlik sadece alan bilgisi ile yapılan bir meslek de değildir. Sahada tecrübe, iletişim becerisi, pedagojik yeterlilik hepsi bir bütündür. Öğretmene videoyu izle, kitabı oku, sınavı geç sen yeterlisin, demek öğretmenlerin öğrencilerin kalbine dokunuşlarını yok saymaktır.

şeklinde görüş bildirmiş ve uzman öğretmenlik ile başöğretmenlik unvanlarının öğretmenlere yazılı sınav ile verilmesine tepki göstermiştir.

Bu noktada sınavı kötü geçen öğretmenlere dikkat çekerek, bu öğretmenlerin kendini yetersiz görerek mutsuz olacakları ve okuldaki iş verimlerinin düşebileceği vurgulanmıştır. Bu durumla ilgili olarak Y3 “*Sınavda başarısız olan öğretmen kendini yetersiz görür, verimi düşer. Aynı zamanda bu durum verdiği eğitime de yansır. Ben sınavda başarısız olduğum zaman sınavı geçen öğretmenlerin gözünde değersiz olacağım. Belki de okulda öğrenciler tarafından da dalga konusu olacağım.*” şeklinde görüş bildirirken, Ö1 “*Öğretmen sınavda başarısız olursa yetersiz görülüp istenmeyecek. Öğretmen de mutsuz ve verimsiz olacaktır. Sınavı kazanamayan öğretmen sınavı kazanan öğretmen karşısında yetersizlik algısına kapılacaktır.*” diyerek uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavında başarısız olan öğretmenlerin yetersizlik algılarını yoğun şekilde yaşayacaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları, sınav yapılacağı duyurulduktan sonra çoğu yönetici ve öğretmende bir moral bozulması ve motivasyon kaybı olduğunu belirtmiştir. Bunu Ö3’ün “*Bu uygulama öğretmenleri mutsuz etmiştir. Kendilerinde eksiklik aramaya iten bu yanlış uygulamanın öğretmenin verimini de olumsuz olarak etkileyeceği aşikardır.*” ifadesinden de anlamak mümkündür. Y4, sınavı kötü geçen öğretmenin aslında öğrencilere çok faydası olduğu halde kötü öğretmen olarak anılacağını ve bu durumun öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılanlardan bazıları da sınavın değerlendirmedeki ağırlığının azaltılması gerektiği ifade etmişlerdir. Yıllarca eğitime hizmet etmiş ve yüzlerce öğrenci yetiştirmiş birçok öğretmenin yaptığı olumlu çalışmaların öğretmenin sınav barajını geçememesi nedeniyle yok sayılmasına katılımcılar karşı çıkmıştır. Bu durumla ilgili olarak Ö4 “*Mesleğe yıllarını vermiş bir kişi uzman olamayacak belki ama on yıllık bir öğretmen ezber yeteneği ile uzman olup daha fazla maaş alacak.*” derken, aynı konuda Ö2 de “*Yıllarını bu işe vermiş ama sınavda başarısız olan bir öğretmene kötü öğretmen demek yanlış olur.*” diyerek sınavın değerlendirmedeki ağırlığının azaltılması gerektiğini, aksi durumda işini iyi yapan öğretmenlerin sınav nedeniyle bu unvanlardan mahrum kalabileceğini belirtmiştir.

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarının tamamen tek bir sınavla verilmesi yerine, öğretmenlerin performanslarına bakılması gerektiği ve bu performansların da kariyer basamakları belirlenirken not olarak kullanılmasının doğru olacağı bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Nitelikli olan ve nitelikli olmayan öğretmenin sınavla ayırt edilmesi zor görülmektedir. Her ne kadar sınavdan belirli bir puan alan öğretmen unvan elde etse de katılımcılar nezdinde Ö2'nin “*Öğretmenin niteliği sınavla ölçülmez, performans ile ölçülebilir.*” görüşü ağırlık kazanmıştır. Performans değerlendirme ile ilgili nelerin kıstas alınacağı yönünde katılımcılar tarafından çeşitli görüşler araştırmada belirtilmiştir. Bu kıstaslarla ilgili olarak Y1:

Öğretmenin sene boyunca planlamalarına uyup uymadığı denetlenerek, öğrencilerin puanlarındaki [akademik başarılarındaki] artışa bakılarak, öğretmenin hedeflerine ulaşmasına bakılarak değerlendirme yapılabilir. Öğretmenin ürünü değerlendirilir. Öğrencinin ön test ve son test sonuçları ile öğrencinin ilerleme durumuna [öğrencinin sınavı kazanmasına değil, performansının artmasına] bakılabilir. Sınav dışı çalışmalar da işe koşulmalıdır. Proje, ceza, ödül, vb.

diyerek görüşünü ifade etmiştir. Y2 de “*İdareci, öğrenci ve veliler ile diğer öğretmenler, öğretmenin performansını değerlendirebilir. İletişim, iş birliği, okula uyum, öğretmenin öğrenciye tutumu, mesleki yeterlilik dikkate alınabilir. Projelerin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Ödül alanlara kolaylık sağlanabilir. Başarı belgesi alana fazladan puan verilebilir.*” şeklinde performans değerlendirmesinin yapılabileceğini belirtmiştir. Y4, akademik çalışmaların etkisine vurgu yaparken; Ö1 ise “*hizmet içi eğitimleri, öğretmenin yarışmalara katılma durumunu, ödülleri, sicilini [ve] iletişim becerisini*” performans değerlendirmede öne çıkartmıştır.

Araştırmaya katılan bazı katılımcılar, unvanların yazılı sınav ile verilmesine karşı çıkmışlar ve öğretmenlere kıdem yılı esas alınarak uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarının verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kıdem yılına dayalı unvan verme ile ilgili olarak Y3 “*Sınava dayalı sitem yerine kıdeme dayalı sisteme geçilmelidir. [Öğretmen olan] Herkese mesleki kıdemine göre bu unvanlar verilmelidir... Öğretmenlikte tecrübe arttıkça eğitimin kalitesi artar.*” diyerek sınav yerine kıdem yılını savunmuştur. Y4 “*Uygulama kıdeme dayalı olmalı çünkü öğretmen zaten uzmandır. Uzman olan birisine seni yine uzman yağaçağım, demek doğru değildir... Deneyim, bizim mesleğin en önemli belirleyici unsuru. Deneyim arttıkça eğitimde kalite artar*” diyerek unvanların kıdeme göre verilmesi gerektiğini vurgulayarak şöyle demiştir, “*Sınavsız şekilde 10 yıl çalışanın uzman öğretmen, 20 yıl çalışanın ise başöğretmen yapılması gerekir.*” Ö1 ise:

Yıllar içinde onlarca, yüzlerce öğrenci yetiştiriyoruz. Bu aynı zamanda bambaşka öğrenci profilleri demektir. Deneyimlerimizle bu kadar farklı bir öğrenci grubunu eğitebiliriz... Bu uygulama elbette kıdem yılı esas alınarak yapılmalıdır. Kanunda dahi tanımlı uzmanlık vurgusu ile özel bir ihtisas mesleği olan öğretmenliğe yıllarını vermiş bir öğretmene hadi uzmanlığını ispat et, demek onun emeğine ve tecrübesine saygısızlıktır.

diyerek kıdemli öğretmenlerin emekleriyle zaten uzmanlığı hak ettiğini belirtmiş ve sınavın olmasını bu öğretmenler için saygısızlık olarak algılamıştır.

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasında katılımcıların değiştirilmesini istedikleri bir diğer konu da sınava başvuru kriteri olan 10 yıllık süredir. Bu sürenin 2005 yılındaki uygulamada 7 yıl olduğu düşünüldüğünde 10 yıllık sürenin fazla olduğu bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar; 10 yıllık sürenin tamamen kaldırılmasını, 5 yıla düşürülmesini veya adaylığı kalkan bütün öğretmenlere kariyer yapma hakkının verilmesi gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan Y1 “Sınava 10 yıllık öğretmenin başvurması doğru değil. Adaylığı kalkan her öğretmen uygulamaya dahil edilmelidir.” diyerek zaman kriterini fazla bulduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Y2’de “10 yıllık sürenin değişmesi lazım. 5 yıllık süre çok uygun.” şeklinde sürenin düşürülmesini istemiştir. Ö1 ise “10 yıllık çalışma süresinin de gözden geçirilmesi gerekmektedir. Sadece çalışma yılı kıstas alınan bir uygulamada birçok proje çalışması yapan, yarışmalarda başarılar sağlayan, özverili ancak belirlenen yılı tamamlamayan öğretmenlerimize haksızlıktır.” diyerek kariyer basamaklarında 10 yıllık çalışma şartına olumsuz baktığını belirtmiştir.

Sınavdan önce uzman öğretmenlik sınavına girecek öğretmenlere 180 saatlik, başöğretmenlik sınavına girecek öğretmenlere ise 240 saatlik eğitim videolarını izleme zorunluluğu getirilmiş ve öğretmenlerin bu videolardaki konulardan sınavda sorumlu olacakları açıklanmıştı. Katılımcıların çoğu; sınavda sorumlu oldukları konuların kendi alanlarıyla ilişkisi olmadığını ve kendilerine bu konuların bir katkısı olmayacağını, aynı zamanda öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili eğitim alıp, yine alanlarıyla ilgili sınava girmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Açıklanan bu durumla ilgili olarak Y5 “Her öğretmenin uzmanlığının aynı sınavla ölçülebileceğini düşünmüyorum. Alan bilgisini ölçen sınav yapılmalı.” şeklinde görüş bildirirken, Ö2 “Sınavın içeriği öğretmenlerin gelişimine uygun değil. Sınav olacaksa da alan sınavı olmalıdır, daha uygun olur.” demiştir. Ö5 ise “Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için verilen eğitimi öğretmenlerin kendi alanlarında kullanacaklarını düşünmüyorum. Bu nedenle uygulamanın eğitimin kalitesi açısından herhangi bir olumlu etki göstermeyeceğine inanıyorum... Verilen eğitimin öğretmenlerin alanında kullanacağı konular ile ilgili olmasını isterdim.” diyerek sınavın içerik yönünden yeniden ele alınarak çeşitlendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Katılımcıların bir diğer değişiklik talebi de 70 olan baraj puanınının 60 barajına düşürülmesi yönünde olmuştur. Y1 “70 puan barajı 60'a düşebilir.” şeklinde görüş bildirirken Ö2 “Sınav barajı 70 mesela. Sınav olacaksa baraj 60 olabilir. Önceki sınavın barajı 60'tu.” diyerek değerlendirmede 2005 yılındaki baraj puanına dönülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde öğretmenlik kariyer uygulamasına yönelik öğretmenlerin değerlendirilmesinde daha kapsamlı bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğu vurgusu görülmektedir. Özellikle de tüm öğretmenlerin tek tip bir sınavla değerlendirilmeleri fikrine yönelik tepkiler dikkat çekerken sınavın ağırlığının azaltılarak daha değerlendirme kriterlerinin çeşitlendirilmesi ve daha kapsayıcı hale getirilmesi ihtiyacı vurgulanmaktadır.

3.3. Suni Ayrım

Öğretmenlikte kariyer basamaklarının oluşturulması fikrine sıcak bakan katılımcılarda dahil, bu çalışmadaki tüm katılımcılar mevcut uygulama ile oluşturulan kariyer basamaklarının suni olduğunu savunarak tek farkın maaş farkı olduğuna inanmaktadırlar. Buna gerekçe olarak da Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda uzman öğretmenliğin ve başöğretmenliğin görev tanımının yapılmadığını göstermişlerdir. Katılımcılar, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ayrılması nedeniyle hangi unvandaki öğretmen hangi işi yapacak bunun net bir şekilde Kanun’da açıklanmasını istemektedirler. Şayet böyle bir görev tanımı olmayacaksa, yapılan iş yine normal öğretmenlik olacaksa o zaman böyle bir uygulamanın gereksiz olduğu katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Bununla ilgili olarak Y2 “Uzman ve başöğretmen ne iş yapacak bu tanımlanmalıdır.” derken, Y3 “Uzman öğretmenin ve başöğretmenin bu uygulamada görev tanımı yok. Bunlara açıkça görev tanımı yapılmalıdır.” demiştir. Y4 de “Başöğretmen, uzman

öğretmene emir mi verecek? Hangi konuda hangi işi yapacak, bunlar belirsizdir.” diyerek unvanlara açıklık getirilmesini istemiştir. Ö1 ise “Burada uzman öğretmen ve başöğretmen kelimelerinin de altı boş bırakılmış, bir tanımlama yapılmamıştır.” diyerek yine görev tanımındaki eksikliğe dikkat çekmiştir.

Görev tanımı olmadığı zaman kariyer basamakları da katılımcılar tarafından gereksiz görülmektedir. Y1 “*Uzman da olsa başöğretmen de olsa sadece maaşı değişiyor. Sonuç olarak bunlar yine öğretmen. Bir yetki ve sorumluluğu yok. O zaman da kariyerin bir anlamı yok.*” şeklinde görüş bildirirken kariyer kelimesinin içinin daha dolu olmasını beklemektedir. Y3 “*Uzman da olsan başöğretmen de olsan sonuçta yine aynı sınıfa ders anlatıyorsun. Yani rütbe anlamında derecemiz yükselmiyor. Yine öğretmeniz yine öğretmeniz.*” şeklinde görüşünü belirtirken, Y4 ise “*Ayrıca kariyer deniyor ama yapılan iş yine öğretmenlik.*” diyerek kariyer basamaklarının anlamlı şekilde belirleyici olmamasını eleştirmektedir. Ö4 ise “*İş tanımı değişmediği için aynı işi yapan kişiler farklı ücret alacak.*” görüşüyle kariyer basamağında en alttaki ile en üsttekinin aynı işi yapmasına rağmen farklı maaş almalarını anlamsız bulmakta ve görev tanımları ile bu işleyişin değişmesini istemektedir.

3.4. Okul İçi İlişkiler Üzerinde Olumsuz Etki

Katılımcılardan elde edilen bilgiler dâhilinde oluşturulan bir diğer tema da “okul içi ilişkiler üzerinde olumsuz etki” olmuştur. Bu tema ile katılımcıların mevcut uygulamanın okul paydaşları arasındaki ilişkiler üzerinde oluşturduğu sorunlara dikkat çekilmektedir. Bu tema altında “huzursuzluk”, “ötekileştirme”, “ast-üst ilişkileri”, “öğretmenler arası ilişki” ve “öğretmen-veli-öğrenci ilişkisi” gibi kodlar bulunmaktadır.

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasının okul içi ilişkilerde olumlu veya olumsuz bir etkisi muhakkak olacaktır. Katılımcıların çoğu, bu uygulamanın okul içi ilişkiler üzerinde olumsuz etkisinin daha fazla olacağını belirtmiştir. Kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerde huzursuzluk ve stres yaratacağı, aynı zamanda öğretmenlerin ötekileştirilmesine yol açacağı gibi kaygılar dile getirilmiştir. Katılımcılardan Y3 “*Bu uygulamanın huzursuzluğa yol açacağını düşünüyorum. Şu an sınava hazırlanırken bile öğretmenler odasında tartışmalar kulağımıza gelmekte. Sınava çalıştığı halde, ‘Zamanım yok çalışmıyorum!’*, diyen öğretmenler mevcutken sınav sonucunda bu huzursuzluğun artacağı aşikârdır. Sınavda başarısız olanlar alay konusu olacaktır.” diyerek tedirgin olduğu durumu açıklamıştır. Benzer konuya dikkat çeken bir başka yönetici de (Y4) şöyle demektedir: “*Birbirini çekememe, ‘Sen nasıl kazanamadın?’* diyerek söylenen alaylı sözler öğretmenler arasında huzursuzluk yaratır. Gruplaşma ve ötekileştirme olur.” Öğretmenler de mevcut uygulamanın öğretmenler arasındaki ilişkileri olumsuz etkileyeceğinden endişe duymaktadır. Örneğin Ö3 “*Huzursuzluğa zaten sınav olacağı fikri itmiştir. Bu kadar yoğun aylarda (eylül-ekim-kasım) öğretmene, ‘Senin uzmanlığını kabul etmiyorum, uzmanlığını kanıtlaman için tekrar sınava girmen gerekiyor.’* demek hem huzursuzluğa hem verimsizliğe hem de ötekileştirilmeye sebep olmuştur ve olacaktır.” ifadesiyle huzursuzluğun sınav fikriyle başladığını sınavın sonunda da ötekileştirmeye birlikte devam edeceğini ifade etmiştir. Ö5 “*Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarının sağladığı ekonomik getiriler öğretmenler arasında huzursuzluğa sebep olabilir.*” diyerek aynı işi yapan öğretmenler arasında oluşacak maaş farklılıklarını huzursuzluğun kaynağı olarak görmüştür. Ö2 ise “*Yöneticilerde ve öğretmenlerde sınavı kazanamazsak diye bir tedirginlik var.*” diyerek hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin sınavda ya başarısız olursam düşüncesiyle kaygılandıklarını ifade etmiştir.

Sınava giren her öğretmenin sınavda başarılı olma durumu aynı olmayacaktır. Yani bazı öğretmenler bu sınavda başarısız olacaklardır. Katılımcılar, bu durumda sınavı kazanan öğretmenlerin sınavda başarısız olan öğretmenlere karşı olumsuz bir bakış geliştirilebileceğini bunun da ikili ilişkilerde zor düzelen yaralar açacağını ifade etmişlerdir. Kendinden hem yaşça küçük hem de kıdem olarak aşağıda olan öğretmenin, tecrübeli öğretmenden daha fazla gelir elde

etmesi de öğretmen-öğretmen ilişkisinin olumsuz etkilenmesine sebep olacaktır. Bu durumla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir: Y3 “Sınavı kazananlar kendini diğerlerinden üstün görecektir. Öğretmenler arasında içten içe çekememezlik illaki olur. Ben iyiyim diye rehavete kapılan da olacaktır.” Y4 “Evet, ilişkileri olumsuz etkiler bence. Sınavı kötü geçen öğretmen aslında öğrencilere çok faydalı olduğu halde kötü öğretmen olarak anılacaktır.” Ö1 “Uzman öğretmenlik uygulaması öğretmenler arasındaki ilişkiyi elbette olumsuz etkiliyor. Ya başaramazsam kaygısı, bana ne derler düşüncesi ile sınava hazırlanan öğretmenler arkadaşları ile aralarına istemsiz bir set çekiyor.”

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasının okul içi ilişkilerde olumsuzluk yaratacak olan bir diğer yönü de ast-üst ilişkisi kapsamındadır. Öğretmenin başöğretmenlik sınavını kazanması, müdürün ise sınavda başarısız olması durumunda ast-üst ilişkilerinin olumsuz yönde etkileneceği, böyle bir durumda müdürün saygınlığının zedeleneceği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bununla ilgili olarak Y2 “Ben idareciyim. Açıkçası benim unvanım yokken öğretmenin benden unvan bakımından önde olması beni üzer. Müdür yardımcısı başöğretmen ama müdür de öğretmen diyelim. Böyle bir durumda her ne kadar müdür amir olsa da ast-üst ilişkisi olumsuz etkilenebilir.” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Bu fikri destekleyen öğretmenden biri de (Ö1):

Bu uygulama ast-üst ilişkisini de olumsuz etkileyebilir. Çünkü okul müdürü unvansız olursa öğretmenler de uzman öğretmen veya başöğretmen olursa okul müdürünü ciddiye almayabilirler. Yahut okul müdürü unvansız olduğu için kendini eziliyor hissedebilir. Bu nedenle okul müdürleri uzman öğretmen veya başöğretmen olmalı.

şeklinde görüş bildirirken, bir başka öğretmende (Ö2):

Bunun dışında unvan meselesinin ast-üst ilişkisini olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. Öğretmen olan bir okul müdürü başöğretmen olan bir öğretmene bir yazı tebliğ ederken içten içe kendini yiyecek veya sırf kendinden yüksek unvana sahip diye o öğretmenle uğraşacak, belki ders programını kötü yapacak ve farklı etkinliklerde o öğretmene zorluk çıkaracaktır.

diyerek ast-üst ilişkisine yönelik olası çekincelerini belirtmiştir.

Katılımcılardan bazıları sınav sonucuna göre öğretmen-veli-öğrenci ilişkisinin de bu uygulamadan olumsuz yönde etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak Y5 “Bu uygulama öğrenci ve velilerin öğretmen ayrımı yapmasına yol açabilir. Çünkü veli unvana bakacak, unvan varsa iyi öğretmen diyecektir.” şeklinde görüş bildirirken, Ö5 ise “Öğrenciler ve veliler tarafından öğretmenler sınıflandırılabilir. Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanına sahip olmayan öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı düşünülebilir.” diyerek bu uygulamanın öğretmenleri bir nevi nitelikli öğretmen ve niteliksiz öğretmen sınıflandırmasına götürdüğünü ifade etmiştir.

TARTIŞMA

Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülke öğretmenlik kariyer basamakları konusunda reformlar gerçekleştirmektedir. Ancak öğretmen ve okul yöneticilerinin bu kariyer düzenlemelerini nasıl algıladığı ve bu durumun öğretmenleri nasıl etkilediği yeterince bilinmemektedir. Bununla beraber, yeni kariyer politikalarının başarılı olması ve mesleğe olumlu etkiler sağlayabilmesi için yeni uygulamaların hedef kitle üzerindeki etkisinin iyi anlaşılacak gerekli düzeltmelerin yapılması gerekmektedir. Bu noktada mevcut araştırmanın temel amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik 14 Şubat 2022 tarihli Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında yapılan değişiklikler hakkında görüşlerini ve bu konuda nasıl hissettiklerinin anlaşılmasına katkı sunmaktır.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından bir tanesi katılımcılar arasında “öğretmenlik kariyer basamakları” uygulamasına karşı çelişen görüşlerin yer almasıdır. Özellikle öğretmenlerin ağırlıkta olduğu bir grup katılımcı öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının doğurabileceği sorunlara dikkat çekerek uygulamanın toptan kaldırılmasını savunurken yöneticilerin ağırlıkta olduğu grup ise kariyer basamakları oluşturmanın olumlu yönlerine dikkat çekerek bu uygulamayı olumlu bir ilk adım olarak görmektedir. Literatüre baktığımızda öğretmenler ve yöneticiler arasında böyle net bir ayrım görülmemektedir. Fakat literatürdeki bulgular da eğitimciler (öğretmen ve okul yöneticileri) arasında farklı tutumlara sahip olanların olduğu fikrini desteklemektedir. Örneğin Çobanoğlu & İlkin (2023)’in yaptığı araştırmaya katılan 12 öğretmenden büyük bir çoğunluğu kariyer basamakları uygulamasının olumsuz yönlerine dikkat çekerek uygulamanın yanlışlığına vurgu yaparken, birçok diğer çalışma öğretmen ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun, her ne kadar mevcut uygulamaları eleştirirler de, kariyer basamakları oluşturulması fikrine sıcak baktıklarını göstermektedir (Gülden & Kaplan, 2023; Özdemir vd., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023). Kariyer basamakları oluşturulmasına karşı çıkan eğitimcilerin genel olarak öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğunu savundukları, tüm öğretmenlere başöğretmen gibi davranılarak öğretmenlerin şartlarının toplu olarak yükseltilmesi gerektiğini savundukları görülmektedir (Çobanoğlu & İlkin, 2023).

Her ne kadar katılımcıların yarısı öğretmenlik kariyer basamaklarını olumlu bulsa da grubun tamamı mevcut uygulama ile ilgili eksiklikler olduğunu dile getirmektedir. Bu araştırmada ortaya konan iki, üç ve dördüncü temalar bu eleştirilere işaret etmektedir. Bu bulgunun yukarıda bahsettiğimiz literatür ile de uyumlu olduğu görülmektedir (Çobanoğlu & İlkin, 2023; Gülden & Kaplan, 2023; Özdemir vd., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023). Diğer bir deyişle, eğer bu uygulamaya devam edilecekse, öğretmenlere kulak verilerek bazı yönlerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu noktada gerek literatürde gerek bu çalışmada en çok eleştirilen konulardan bir tanesi yükselmeye konu olan öğretmenlik niteliklerinin değerlendirilmesinde sınav merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi olmuştur. İkinci tema ile işaret edilen bu sorun öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmenin büyük ölçüde standart sınav sonuçlarına dayalı olmasına yöneliktir. Bu durum çalışmaya katkı sunan tüm katılımcılar tarafından ciddi şekilde eleştirilmiştir. Bu eleştiriler önceki çalışmalarda (örneğin Çobanoğlu & İlkin, 2023; Özdemir vd., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023) dile getirilen endişelerle benzerlik göstermektedir. Yükselmeye kullanılan kriterlerin çeşitlendirilmesi ve özellikle de kıdeme verilen önemin artırılması fikride gene önceki bulgularla örtüşür niteliktedir (Gülden & Kaplan, 2023; Özdemir vd., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023; Turan, 2007; Urfalı, 2009).

Gene ikinci tema ile işaret edilen sorunla ilgili olarak araştırmamıza katılan bazı katılımcılar, yazılı sınavda sorumlu oldukları konuların kendi alanları ile uyuşmadığını, bu nedenle de sınav içeriğinin kendilerine bir katkısı olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu katılımcılar sınav olacaksa alan sınavı yapılmasının doğru olacağını ifade etmişlerdir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, gerek 2006’daki uygulamada (Artan, 2007; Gündoğdu & Kızıldaş, 2008) gerekse 2022’deki uygulamada (Gülden & Kaplan, 2023; Özdemir vd., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023) öğretmen ve yöneticilerin alan sınavının olmamasını büyük eksiklik olarak belirttiği görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların sonuçları da bizim araştırma sonucunda elde etmiş olduğumuz sınavın içerik yönünden uygunsuz olduğu ve kariyer basamakları sınavında alan sorularına da yer verilmesi gerektiği bulgusunu destekler niteliktedir. Bu durumda, sınav içeriğinin öğretmenlerin gelişimlerine katkı sunması için yeniden ele alınması gerektiği söylenebilir. Sınavın tamamen kaldırılmasını veya ağırlığının azaltılmasını isteyen katılımcıların en çok öne çıkardığı kriterlerin başında ise kıdem gelmektedir. Sınavın yerine kıdem yılının esas alınması gerektiği, öğretmenliğin zaten bir uzmanlık mesleği olduğu birçok platformda dile getirilmiştir. Araştırmamıza katılan ve unvanların yazılı sınav ile verilmesini istemeyen bazı katılımcılar kıdem yılının dikkate alınmasını ve sınav olmadan kıdem yılına göre uzmanlığın verilesini istemektedirler. Bu bulgularında daha önceki birçok çalışma ile uyumlu olduğu görülmektedir (Turan, 2007).

Gene sınav uygulaması ile ilgili olarak öne çıkan tavsiyelerden biri de değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesidir. Katılımcıların bazıları performans değerlendirmesinde sınav notunun yanı sıra mesleki deneyim, başarı belgesi, akademik çalışmalar, lisansüstü eğitim, öğrenci başarısı, iletişim, sicil notu, hizmet içi eğitimler ve projeler gibi kıstasların da olmasını istemektedirler. Bu istekler Akçay (2005), Gündoğdu ve Kızıldaş'ın (2008) önerdiği ölçütler ile de benzerlik göstermektedir. Göksoy vd. (2014) da okul yöneticileri ile yaptığı araştırmalarında yukarıda belirtilen ölçütlerle benzer ölçütlere ulaşmışlardır. Aynı şekilde Kazoğlu (2014) da öğretmenlerin mesleklerini yaparken elde ettiği başarıların, sosyal ve kültürel faaliyetlerini yüksek lisans ve doktoranın da değerlendirmeye katılması gerektiğini belirtmiştir. Kariyer basamakları sınavı devam edecekse sadece sınavın değil öğretmenin bütün olarak performansının da dikkate alınması gerekmektedir.

Üçüncü temaya (suni ayırım) ilişkin bulgular, katılımcıların oluşturulan kademeler arasındaki ayrımı, öncelikle mevzuatta net bir rol tanımının bulunmaması nedeniyle gerçekçi bulmadıklarını göstermektedir. Bu, mevcut haliyle kariyer basamaklarının asli olmaktan ziyade sembolik olarak görüldüğünü ve tek ayırımın maaş farkı olarak algılandığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavına başvurma nedenine bakıldığında bütün katılımcıların maddi kaygı ve ekonomik yönden rahata erişmek amacıyla bu sınava başvurmaları da bunu destekler niteliktedir. Araştırmada yer alan katılımcılardan sadece bir tanesi maddi beklentileri ikinci sırada tutmuştur ama sonuçta onun da sınava giriş amacıyla maddi kazanım elde etmek isteği yer almaktadır. Artan (2007) tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların kariyer elde etmek için değil de daha fazla maaş almak için sınava başvurdukları görülmektedir. Gündoğdu ve Kızıldaş'ın (2008) araştırmasında da öğretmenlerin çoğunun ekonomilerine katkı sağlayacak olması nedeniyle kariyer basamakları sınavına girdiği görülmektedir. Sağ (2004) kariyer planlaması ile öğretmenlerin maddi olarak rahata ereceğini belirtmiştir. Bu araştırmalar da bizim araştırmamızdaki sonucu destekler nitelikte olmakla birlikte Tosun ve Yetgin (2014) tarafından yapılan araştırmada ise bizim araştırmamızdan tamamen farklı olarak öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeye akademik başarıyı ön planda tuttukları görülmektedir. Öğretmenlerin sınava başvurmasında maddi getirinin ilk planda olması aslında öğretmenlerin ekonomik yönden ne kadar kötü durumda olduklarını bize göstermektedir. Öğretmenlerin maaşlarının yükseltilmesi hem öğretmenleri geliştirecektir hem de öğretmenleri işlerine motive edecektir. Bu nedenle öğretmen maaşları yeniden gözden geçirilmesi gereken bir konu olarak görülmektedir.

Kendilerini sadece para ile motive ediliyor hissetmeleri öğretmenlerin motivasyonları açısından da sorun doğurmaktadır. Motivasyon teorileri açısından incelendiğinde, en etkili öğretmenlik kariyer modellerinin (para gibi) dışsal pekiştirenlerle birlikte özerk motivasyonu destekleyebilen modeller olduğunu ileri sürmektedir (Tournier vd., 2019). Ancak bu bulgular bize mevcut uygulamaların öğretmenlerde sadece dışsal bir pekiştireç olan ekonomik kazanımları harekete geçirdiğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların kariyer basamaklarına yönelik görev tanımlarının eksikliği eleştirisi de daha anlamlı olmaktadır. Bu noktada katılımcılar oluşturulan yeni unvanlara eşlik edecek yeni rol ve sorumluluklarında olması gerektiğini vurgulamıştır. Aksi takdirde, öğretmenlik kariyer basamaklarının suni bir ayırım oluşturabileceğine ve bu ayırımın öğretmenler arasındaki ilişkileri de olumsuz yönde etkileyeceğine dikkat çekilmektedir. Bu bulgular literatürdeki önceki bulgularla da benzerlik göstermektedir (Aydn, 2007; Deniz, 2009; Kaplan & Gülcan, 2020; Nartgün & Ural, 2007).

Genel olarak araştırmanın her temasının birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak özellikle dördüncü tema diğer bulgularla birlikte düşünüldüğünde daha anlamlı olmaktadır. Bu noktada dördüncü tema, kariyer basamakları uygulanmasının, özellikle de unvanlara ulaşmak için yapılan sınavların ve öğretmenler arasında oluşturulacak "suni" ayırımın, okullardaki dinamikler üzerinde öngörülemez sonuçlara yol açabileceğine işaret etmektedir. Bu bulguları literatürle sentezlediğimizde, kariyer basamakları kavramının özellikle öğretmenler tarafından hala büyük şüpheyle karşılandığı görülmektedir. Eğer uygulanmaya devam edilecekse, okullardaki sosyal

yapıların, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve bu konudaki endişelerinin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından bir tanesi katılımcılar arasında “öğretmenlik kariyer basamakları” uygulamasına karşı çelişen görüşlerin yer almasıdır. Bu fikir ayrılığına rağmen katılımcıların çoğunluğu mevcut uygulamada bazı temel sorunlar olduğuna inanmaktadır. Bu sorunların başında yükselmeye konu olan öğretmenlerin değerlendirilme şekli ve kriterleri gelmektedir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki yöneticiler ve öğretmenler genel olarak kariyer basamaklarında tek ölçütün sınav olmasını doğru bulmamaktadırlar. Katılımcılar sınavın dışında öğretmenlerin mesleki performansını yansıtan ölçütlerin de değerlendirmeye katılmasını uygun görmektedirler. Bazı katılımcılar ise sınavın olmasını hiç doğru bulmamakta sadece kıdem yılına göre unvanların verilmesini daha doğru bulmaktadır. Ayrıca 2006 yılındaki uygulamada olduğu gibi sınavın içeriği ile öğretmenlerin branşları arasında bir uyumsuzluk olduğunu düşünen katılımcılar, sınav içeriğinin kendilerini geliştirmeyeceğini düşünmektedirler. Bu nedenle sınavın içeriğinde alan sorularının olması gerektiğini ifade etmektedirler.

Dikkat çekilen konulardan bir diğeri de oluşturulan kariyer basamaklarıdır. Katılımcılar, unvanları açıklayan görev tanımlarının yapılması gerektiğine ve “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve “başöğretmen”nin görevlerinin net bir şekilde ayrılması gerektiğine inanmaktadırlar. Çünkü mevcut uygulamada tüm öğretmenlerin görev tanımları aynı gibi algılanmakta, tek farklılığın ücretlendirmede olduğu hissedilmektedir. Aynı okulda aynı işi yapan öğretmenlerin farklı şekilde ücretlendirilmesini haksızlık olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Literatürdeki bulgularla birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının olumlu sonuçlar doğurabileceği ancak bu çabaların başarılı olabilmesi için mevcut uygulamanın geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında eğitim politika yapıcıları ve eğitim araştırmacıları için şu önerileri getirebiliriz:

Öncelikle eğitim politikalarının uygulayıcıları olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, yeni eğitim politikalarının oluşturulması ve geliştirilmesi aşamalarında daha fazla dinlenilmesi ve tecrübelerinden yararlanılması gerekmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeni politikalarla ilgili iyi bilgilendirilmeleri ve hazırlanmaları gerektiğini söyleyebiliriz. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması bağlamında düşünecek olursak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilendirilerek farkındalıklarının artırılması ve bu uygulamanın hayata geçirilmesi için motive edilmeleri gerekmektedir. İlk adımda bahsedilen “okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması” bu uygulamanın okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından benimsenmesine katkı sağlayabilir. Aksi takdirde, eğitimcilerin önemli bir kısmı bu politikaya inanmayarak, onu gereksiz görerek uygulamaya çalışacaktır ki bu muhakkak uygulama başarısını etkileyecektir.

Yukarıda da değinildiği üzere, öğretmenlik kariyer basamakları kapsamında öğretmenlerin değerlendirilme şeklinin geliştirilmesine ve değerlendirilme kriterlerinin çeşitlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmadaki katılımcılar mevcut uygulamanın öğretmenlik gibi çok yönlü ve karmaşık bir işi standart bir sınavla değerlendirilmeye çalışılmasının yanlışlığına vurgu yapmaktadırlar.

Bir diğer konu ise politika alt yapısının oluşturulması ve bu kapsamda oluşturulacak yeni kariyer basamaklarının birbirinden ayrıştırılarak tanımlanmasıdır. Mevcut uygulama ile oluşturulan basamakların yetki ve sorumluluklar açısından hiçbir fark içermemesi öğretmenlerde bu basamakların suni basamaklar olduğu algısını uyandırmıştır. Bu noktada uzman be başöğretmenlerin görevlerinin farklılaştırılması tavsiye edilebilir. Örneğin, okul merkezli mesleki

gelişimi de teşvik eden Millî Eğitim Bakanlığı, uzman ve başöğretmenlerin yetkinliklerinden etkili bir şekilde faydalanabilmek için onları okul temelli mesleki gelişimde görevlendirebilir.

Son olarak değinsek de belki de en önemli hususlardan biri bu uygulamanın öğretmenler arasındaki ilişkileri bozma ve uzman veya başöğretmen olamayan öğretmenlerin dışlanmalarına veya küsmelerine sebep olma potansiyelidir. Bu konuda daha fazla araştırmaya ve incelemeye ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer yönetimindeki değişimlerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*, (18), 17-27.
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453.
- Artan, B. (2007). *Kariyer basamakları yükselme sınavı (KBYS): Ortaöğretim öğretmenleri görüşleri çerçevesinde nitel bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Baş, H. & Nural, E. (2023). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yaşanan Sorunların Belirlenmesi ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim Ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46. <https://doi.org/10.54637/ebad.1222046>
- Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). A review of the literature on teacher effectiveness and student outcomes. N. Burroughs, J. Gardner, Y. Lee, S. Guo, I. Touitou, K. Jansen, & W. Schmidt (Ed.), *Teaching for excellence and equity* (pp. 7–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_2
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46.
- Çobanoğlu, F., & İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173.
- Çoban, A. & Oral, B. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili temel kavramlar. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 1-28). Pegem Akademi Yayınları.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teaching quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.

- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–32). Sage Publications Ltd.
- Gedik, S. (2021). Promoting a Traditional Home-School Partnership: A Teacher's Efforts to Involve Families in a Turkish Urban School. *School Community Journal*, 31(1), 283-312.
- Göksoy S., Sağır M., & Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 13(49), 443 - 456.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Gülden, B. & Kaplan, K. (2023). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile İlgili Görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 14-31.
- Gündoğdu, K., & Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 363-388.
- Hanushek, E. A. (2016). What matters for student achievement. *Education Next*, 16(2), 18-26.
- Johnson, L. (2006). “Making her community a better place to live”: Culturally responsive urban school leadership in historical context. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 19-36.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Kazoğlu, İ. (2014). *MEB öğretmen kariyer basamakları yükselme sisteminin yeniden yapılmasına yönelik nitel bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kwee, C.T. (2020). The Application of Career Theories in Teachers' Professional Development and Career Decision: A Literature Review. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 3997-4008. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080925>
- Madani, R. A. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım*. Çeviri editörü M. Çevikbaş. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from case study research in education. JB Printing.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Wiley
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley ve Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). Chapter 4 Fundamentals of Qualitative Data Analysis. *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook*, 3, 86-93.

- Nartgün, Ş. S., & Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications
- Pınar, M. A., v& Dönel Akgül, G. D. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 36-46.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Tosun, İ. & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Journal of Turkish Studies*. 9 (5), 1971-1985.
- Tournier, B., Chimier, C., Childress, D., & Raudonyte, I. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. International Institute for Educational Planning, Unesco Publishing.
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2010). Teacher Motivation, Compensation And Working Conditions. UNESCO *Guidebook for Planning Education Emergencies and Reconstruction*. International İnstitute For Educational Plannig.
- Urfalı, P. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri: Eskişehir İli Örneği* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, F. H. (2023). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 194-204. <https://doi.org/10.21666/muefd.1353697>
- Watson, L. (2018). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. White Press Academics.
- Uzman öğretmenlik sınav sonuçları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açıklandı: Sınav sonucu nasıl öğrenilecek? (2022, 24 Kasım). <https://www.ntv.com.tr/turkiye/uzman-ogretmenlik-sinav-sonuclari-aciklandi-2022-meb-ogretmenlik-kariyer-basamaklari-sinav-sonucu,ssZMtJ0hcUS4nfNCz6k9dQ> 10.12.2022 tarihinde erişim sağlandı.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Considering the importance of teachers for student success and development (Hanushek, 2016), the importance of investing in policies that support teachers' quality and performance development becomes evident (Madani, 2019). As a natural consequence of this situation, many countries take steps to increase the efficiency of teachers in their education systems. One of the most important steps taken in this direction is the creation of career steps for teachers. Establishing career ladders as a structuring for teachers' professional development allows teachers to develop their professional skills, be promoted to senior positions, and receive higher wages. With the career steps application, which started to be implemented in our country in 2022, it was aimed to make the teaching profession more attractive and to increase the motivation and productivity of the teachers who have already chosen this profession.

Increasing the motivation of teachers through the creation of career steps and making the teaching profession a more attractive profession have been highly debated for many years. While it is considered necessary to establish career steps in teaching by all stakeholders of education (Demir, 2011; Kaplan & Gülcan, 2020), there is no consensus on how this can be implemented. In addition, considering that this is a new enterprise, it is not known exactly how this application is perceived and interpreted by school administrators and teachers. The purpose of this research is to determine the opinions of the school administrators and teachers about the creation of career ladders and to produce solutions for the problems that may arise in the future. The research focusing on this topic is important for it will contribute to the field by helping us to understand the educators' perspectives on such a policy. The following research question will guide the study to be carried out in this direction:

1. What are the perceptions of school administrators and teachers about the creation of career ladders for teachers?

Method

This study followed the principals of basic qualitative research (Merriam & Tisdell, 2015). Qualitative research is a research approach that “study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them” (Denzin & Lincoln, 2005, p.2). In this research model, which assumes that “...the meaning is embedded in people's experiences”, the task of the researcher is to discover the meaning that people create in relation to their environment (Merriam, 1998, p. 6). In studies which follow a qualitative design, the data are read line by line, then coded and the codes are grouped into themes to reveal the research findings (Merriam, 1998, p. 58). Kırıl (2020) stated that qualitative research is an aspect that enables to understand, interpret and examine people's attitudes and behaviors, personal views, and individual experiences in detail. In order to produce deep and detailed descriptions of social phenomena, various data collection methods such as interviews, observations, acquisition of documents and visual materials can be used in qualitative research. In this study, which uses the basic, qualitative research principles listed above, it is aimed to examine the perceptions and experiences of teachers and school administrators towards the creation of teacher career ladders.

Results and Discussion

Focusing on the perspectives of school administrators and teachers regarding the new teacher career ladders, we found that four major themes: “conflicting attitudes”, “need for diversification of assessment”, “negative impact on school relations” and “artificial separation”. Our first theme, “conflicting attitudes”, explain administrators and teachers' perspectives on the idea of creating career ladders for teachers. We found that some educators oppose the idea of

creating career ladders while others find it useful. Our second theme, “need for diversification of assessment”, explains our participants’ perspectives on the assessment system that is currently used to evaluate which teachers are qualified to get a promotion and climb up the career ladder. Our findings show that almost all educators oppose the use of a standardized test to evaluate teacher competency. They believed that teaching is a complex, multilayered job and therefore evaluating teachers should employ a wide range of methods, including experience, achievement, attendance and organization to social and education activities and so forth. Our third theme, “negative impact on inter-school relationships”, represents the participants’ concerns regarding the impact of creating a division among teachers. Our findings show that especially when it is implemented without detailed consideration, educators fear that such division will eventually cause a turmoil not only among teachers, but also between teachers and administrators, and teachers and parents. Finally, our fourth theme, “artificial separation”, highlights the educators’ perspectives on career steps. Related with the third theme, this theme reports that educators view current career stages as “artificial”, not providing enough explanation about the roles of teachers in different career ladders will perform.

Many countries, including Turkey, are carrying out reforms to create teacher career ladders. However, little is known about the effects of these reforms on teachers and school administrators. It is not known enough how teachers and school administrators perceive these career arrangements and how this situation affects them. However, in order for new career policies to be successful and to have positive effects on the profession, the impact of new practices on the target audience should be well understood and necessary corrections should be made. At this point, the main purpose of the current research is to understand the views and feelings of teachers and school administrators about the changes made through the Teaching Profession Law dated February 14, 2022 regarding the teaching career steps.

One of the striking findings of the study is that there are conflicting views among the participants against the "teaching career ladder" practice. While a group of educators, consisting of mostly teachers, advocated the removal of the practice by drawing attention to the problems that may arise because of career ladders, another group, consisting of mostly administrators, draw attention to the positive aspects of creating career ladders, and saw this practice as a positive first step. When we look at the literature, there is no such clear distinction between teachers and administrators. However, the findings in the literature also support the idea that there are those who have different attitudes among educators (teachers and school administrators). For example, Çobanoğlu and İlkin (2023) conducted a study with 12 teachers and found most of them opposing the idea of creating career ladders for teachers, but other studies found that most of the teachers and administrators support the implementation (Gülden & Kaplan, 2023; Özdemir et al., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023). It is seen that educators who oppose the creation of career ladders generally advocate that teaching is a profession of expertise, and that all teachers should be treated as head teachers and that the conditions of teachers should be raised collectively (Çobanoğlu & İlkin, 2023). Seeing the confusing findings in the literature, our findings can be viewed as a good reflection of these confusions while drawing attention to the fact that creating teacher career steps can create an artificial division and this distinction might negatively affect the relations between stakeholders (teachers, school administrator and parents) (Aydın, 2007; Deniz, 2009; Kaplan & Gülcan, 2020; Nartgün & Ural, 2007).

Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Algılarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Pre-Service Teachers' Academic Literacy Perceptions And Their Lifelong Learning Dispositions

Yeliz Özkan Hidroğlu¹, Abdurrahman Tanrıöğen²

¹Yeliz Özkan Hidroğlu, Dr., MEB, yelizozkan09@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5176-1235>)

²Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi, atogen@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5491-3273>)

Geliş Tarihi: 04.12.2023

Kabul Tarihi: 20.02.2024

ÖZ

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algılarını belirlemek ve akademik okuryazarlık algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'ndeki bir kamu üniversitesindeki eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören gönüllü 359 öğretmen adaydır. Veriler google form aracılığıyla dijital ortamda toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Akademik Okuryazarlık Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi kullanımı boyutuna ilişkin algılarının diğerlerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algılarının artması yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oldukça arttırdığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıkları, yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki toplam varyansın % 40'ını açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmen adayları, ilişkisel tarama modeli.

ABSTRACT

The aim of the study is to determine pre-service teachers' perceptions of their academic literacy and lifelong learning and to explore the relationship between their perceptions of academic literacy and their lifelong learning tendencies. In this quantitative research in the relational survey model, convenience sampling method was used. The sample of the study consisted of 359 volunteer pre-service teachers studying in different departments at the faculty of education of a public university in the Aegean Region in the 2022-2023 academic year. Data were collected digitally through a google form. "Personal Information Form", "Academic Literacy Scale" and "Lifelong Learning Dispositions Scale" were used as data collection tools. As a result of the study, it was determined that pre-service teachers' academic literacy perceptions and lifelong learning dispositions were high. It was observed that pre-service teachers' perceptions of the "use of knowledge" dimension were lower than the others. A highly positive and significant relationship was found between pre-service teachers' academic literacy

perceptions and their lifelong learning dispositions. It can be said that the increase in pre-service teachers' perceptions of academic literacy significantly increases their lifelong learning dispositions. In addition, pre-service teachers' academic literacy explains 40% of the total variance in their lifelong learning dispositions.

Keywords: Academic literacy, lifelong learning dispositions, pre-service teachers, relational survey model.

GİRİŞ

Dördüncü sanayi devrimiyle birlikte robotik, otonom araçlar, yapay zeka, metaverse, makineler, biyoteknoloji ve genomik ile uyumlu olarak gelişen teknoloji öğretmenin değişime hazır olmasını gerekli kılmıştır. Bilgi toplumlarında bilgi ve birikimlerin hızla artması; bilgi yığınlarının, kirliliğinin ve karmaşasının oluşmasına neden olmuştur. Doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşmak için bilimsel bakış açısı kazanma, doğru ve güvenilir bilgiyi seçebilme ve akademik okuryazarlık kavramları ön plana çıkmaktadır.

Bilgi üretebilmek için bilimsel araştırma yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Ercoskun, 2019). Bilgi üretimi, iletişim ve toplumsal dönüşüm için akademik okuryazarlığı yüksek bireyler güçlü bir öge olarak değerlendirilmektedir (Li, 2022; Alfer & Dison, 2000). Bu araştırmada ele alınan değişkenlerden biri olan akademik okuryazarlık; bilimsel ve akademik konular üzerine düşünebilme (akademik eğilim), araştırma yaparken bilimsel araştırma basamaklarını doğru, etik, bilimsel, uygun, veriye ve kanıta dayalı bir şekilde uygulayabilme (araştırma süreci) ve elde edilen bilgi ve bulguları problem çözmede etkin olarak kullanabilmedir (Demir & Deniz, 2020). Başka bir ifadeyle bireyin bilginin anlamını bilmesi, bunu hayatında mantık sınırları çerçevesinde kullanabilmesi, karşılaştığı problemlere bilimsel çözümler üretebilmesi ve etkili olarak bu çözümleri uygulayabilmesidir (Demir & Deniz, 2020). Braine (2002) kişilerin araştırma alanı bilgilerinin ve araştırma becerilerinin akademik okuryazarlığın temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Fakat akademik okuryazarlık kavramı, kişinin sadece okuryazar olma durumunu içermez. Bunların yanında dinleyebilmeyi, konuşabilmeyi, yazabilmeyi, araştırma konularını inceleyebilmeyi, literatür taraması yapabilmeyi, sınıflayabilmeyi, hipotezler kurabilmeyi, analiz-sentez yapabilmeyi, yorumlayabilmeyi, bu konuları ve sonuçları akademik bir dille tartışabilmeyi, öneriler üretebilmeyi ve sunabilmeyi gerektirmektedir (Branscomb, 1981; Işık & Kana, 2023, Neeley, 2005). Bilimsel, düşünsel ve eleştirel boyutların bir arada kullanılmasını içermektedir. Bu nedenle üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Akademik okuryazarlık toplumun kültürel birikimini ve ekonomik gelişimini etkilemektedir (Laugsch, 2000). Bireyin sadece bireysel olarak akademik yaşamında etkili olan bir beceri değil, aynı zamanda evrensel birikim ve gelişim adına tüm insanlığı ilgilendiren bir kavramdır (Demir & Deniz, 2020). Bu anlamda insanlığın gelişimine de yön vermektedir.

Eğitim sistemleri içerisinde hem nicelik hem de nitelik açısından önemli yer tutan öğretmenler önemli değişim ajanlarıdır (Özkan Hıdıroğlu & Tanrıoğen, 2023). Öğretmen adaylarının öğretmen olmak amacıyla aldıkları hizmet öncesi eğitimler, akademik bilgilerini mesleklerine aktarmalarına ve öğretmenlik kimliklerini oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır (Krzywacki, 2009). Fakat eğitim öğretimdeki sürekli değişimlerle birlikte bilgi ve belirsizlikler artmaktadır. Toplumun öğretmenlerden beklentileri gün geçtikçe farklılaşarak çoğalmakta, öğretmenlerin ise bu süreci kontrol etmeleri daha da karmaşık hale gelmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgilerini doğru ve seçici bir şekilde sürekli olarak arttırabilmeleri, çağın gelişmelerine ayak uydurabilmeleri adına önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde akademik çalışmalarından yararlanmaları, başka bir ifadeyle akademik okuryazarlıklarının yüksek olması; mesleki bilgi ve becerilerini arttırmalarında, yaşadıkları problemlere çözüm üretebilmelerinde, düşüncelerini doğru ve bilimsel olarak

aktarabilmelerinde ve eğitim-öğretim sürecine eleştirel olarak yaklaşabilmelerinde önemli olacaktır (Tunagür, 2021).

Öğrenmenin yaşamın belirli bir aşamasıyla sınırlı olmaması, her yaşta ve çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilmesi en önemli unsurdur. Literatürdeki yaşam boyu öğrenme tanımları incelendiğinde vurgulanan ortak ifade formal, informal ve nonformal ortamları içermesi başka bir ifadeyle yer ve zamandan bağımsız olması ve süreklilik içermesidir (Aspin & Chapman, 2000; Candy, 2002; Avrupa Birliği Komisyonu, 2006; Jarvis, 2007). Sürekli gelişim ve değişim aynı zamanda toplam kalite anlayışının da bir ilkesidir. Toplam kalite anlayışında küçük küçük yapılan nicel ve nitel farklılaştırmalar ve iyileştirmeler, kısa, orta ve uzun vadede nicel, nitel ve köklü değişimlere yol açacağına inanılmaktadır (Şimşek, 2013). Bireyin kendi yaşamında yapacağı ufak çaplı değişim ve dönüşümler kelebek etkisiyle tüm toplum için bir dönüşüm olabilir, bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin önemi ve etkisi göz ardı edilmemelidir.

Yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olan okullarda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Toplumun her kesimiyle iç içe bulunan öğretmenlik mesleği hem öğretmenlik eğitimi alırken hem de öğretmenlik mesleğini yaparken öğretmenin sürekli kendini geliştirmesi gereken bir yapıdadır. Öğretmenin niteliği eğitimin kalitesini etkileyen kritik öğedir (Cheng, 1996; Guskey, 1994). Küçük ölçekte öğrenci çıktıları büyük ölçekte ise eğitim verimliliği çıktıları üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Yalçın İncik, 2020). Öğretmenler 21. yüzyılda yetişen öğrencilerine hitap etmektedirler ve bu nedenle 21. yüzyıl yeterliklerine sahip olacak şekilde kendilerini yenilemelidirler. Yaşam boyu öğrenme eğilimindeki öğretmen adayları sahip oldukları bilgi birikimleri ile yeni öğrendikleri bilgileri harmanlamalıdır. Yaşam boyu öğrenmenin yararları sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlere duyarlı ve bu değişimlere uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi, bireylere kişisel ve mesleki gelişim ve tatmin sağlama, problem çözme becerilerini geliştirmesi ve öğrenme için sürekli bir istek oluşturmaları olarak sıralanabilir (Can & Bozgün, 2020). Bu nedenle öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmesi ve keşfetmesi bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda öğretmenlik kariyerlerini olumlu etkileyecektir (Bohari vd., 2020).

Literatür incelendiğinde Ayyıldız Çolak (2022), öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Demir ve Deniz (2020) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, geçerli ve güvenilir bir akademik okuryazarlık ölçeği ortaya koymuştur. Dokumacı Sütçü (2021) öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarını açıklayan değişkenlerin belirlemeyi amaçlamıştır. Elçi (2022), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elkıran (2021), Türkçe öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İbili ve Özbaş (2023) çalışmasında, öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Tunagür (2021) Türkçe öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerini ortaya koymuştur. Türkben ve Satılmış (2022) öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Yabancı literatürde ise daha çok akademik okuryazarlık kavramını tanıtan araştırmalar bulunmaktadır (Defazio vd., 2010; Lea & Street, 2006; Li, 2022; Moschkovich, 2015; Neeley, 2005). Yerli ve yabancı literatürde öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmayla karşılaşılmalıdır. Bu anlamda özgün olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmanın hem var olan durumu ortaya koyması, hem 21. Yüzyılda önemli olan bu iki değişkenin ilişkisini incelemesi hem de bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kişilerin akademik okuryazarlık düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha iyi seviyelere çıkarılabilmesi için öncelikle var olan durumlarının iyi bir şekilde tespit edilmesi,

bu değişkenlerin ilişkilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla yola çıkılan bu araştırmada ulaşılmak istenen öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algılarını belirlemek ve akademik okuryazarlık algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda alt problemler;

- Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algıları yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklindedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelinde amaç, iki veya daha fazla değişken arasında olan veya olduğu düşünölen ilişkinin derecesini ve bunun yanında değişkenlerin birbirlerini etkileme durumlarını ortaya koymaktır (Karasar, 2006).

2.2. Araştırmanın Örneklemi

2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'ndeki bir kamu üniversitesindeki eğitim faköltesinde farklı bölümlerde öğrenim gören gönüllü 359 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının çalışmaya uygunluğu ve araştırmaya istekliliği göz önünde bulundurulur ve araştırmacının ulaşmayı hedeflediği örneklem sayısına ulaşınca kadar katılımcı seçildiği örnekleme yöntemidir (Sedgwick, 2013). Daha sonra Mahalonobis uzaklık katsayıları incelenmiştir ve 2 uç değer veri grubundan çıkarılmış ve araştırma 357 öğretmen adayı üzerinden ilerletilmiştir (bkz. Tablo 1). Bu araştırmaya 275 kadın, 82 erkek; 120 1. sınıf, 56 2. sınıf, 55 3. sınıf, 126 4. sınıf öğrencisi bu araştırmaya katılmıştır. En fazla sayısal (140) programlardan, en az sınıf (31) branşından öğretmen adayı bu araştırmaya katılmıştır. 265 lisans, 92 formasyon öğrencisi; yaş bazında incelendiğinde 20 yaş ve öncesi 138, 21-24 yaş 163, 25 ve sonrası 56 öğretmen adayı bu araştırmaya katılmıştır. Lisansüstü eğitim alma isteklerine göre incelendiğinde 215 öğretmen adayı lisansüstü eğitim almak istediğini, 142 öğretmen adayı lisansüstü eğitim almak istemediğini belirtmiştir.

Tablo 1*Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	Türleri	n	Değişkenler	Türleri	n
Cinsiyet	Kadın	275	Öğretim türü	Lisans	265
	Erkek	82		Formasyon	92
Sınıf	1. Sınıf	120	Yaş	19 ve öncesi	79
	2. Sınıf	56		20	59
	3. Sınıf	55		21	49
	4. Sınıf	126		22	41
Bölüm	Sözel	58	Lisansüstü eğitim alma isteği	23	40
	Sayısal	140		24	33
	Okul öncesi	51		25 ve sonrası	56
	Sınıf	31		Evet	215
	Yabancı dil	33		Hayır	142
S/Ö/R	44		Toplam	357	

*S/Ö/R Sanat/Özel Eğitim/Rehberlik, *Sayısal:Fen Bil./Matematik/BÖTE, *Sözel:Türkçe/Sosyal Bil.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Akademik Okuryazarlık Ölçeği*” ve “*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği*” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda öğretmen adaylarına cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, bölümleri, öğretim türleri, yaşları, lisansüstü eğitim alma istekleri sorulmuştur.

Akademik Okuryazarlık Ölçeği

“*Akademik Okuryazarlık Ölçeği*” Demir ve Deniz (2020) tarafından geliştirilmiş, 23 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilimdir. Akademik Okuryazarlık Ölçeği’ne ilişkin güvenilirlik değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Ölçeğe İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri*

	Demir ve Deniz (2020)	Bu araştırma
Araştırma süreci	0.78	0.86
Bilgi kullanımı	0.76	0.71
Akademik eğilim	0.84	0.82
Akademik okuryazarlık	0.87	0.88

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilmiş ve Engin, Kör ve Erbay (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bu ölçek, 15 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,93 iken; bu araştırmadaki Cronbach alfa 0,85’tir.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacıardan ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Ege bölgesindeki bir kamu üniversitesinden araştırma etik kurul izini alınmıştır. Lisans ve formasyon gruplarında sadece gönüllü olan öğrencilerden veri toplama sürecinde çevrimiçi eğitime devam ettikleri gerekçesiyle (6 Şubat 2023 Depremi sonrası) dijital ortamda google form aracılığıyla veriler toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Hem boyutlar, hem de maddeler bazında var olan düzeyler ortaya koyulmuştur. Düzeylere ilişkin yorumlar yapılırken aritmetik ortalamalar dikkate alınmış ve 1,00-1,80 aralığı çok düşük; 1,81-2,60 aralığı düşük; 2,61-3,40 aralığı orta; 3,41-4,20 aralığı yüksek; 4,21-5,00 aralığı çok yüksek olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasındaysa verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilmektedir (Darren & Mallery, 2016). Bu çalışmada boyutlar ve ölçeğin tamamı normal dağılım gösterdiği için pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algıları yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla regresyon analizinden yararlanılmıştır. Üçüncü alt problem için hem doğrusal regresyon analizi hem de çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algıları, akademik okuryazarlıklarına yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algıları arasındaki ilişkilere ve bu değişkenlerin birbirlerini yordamalarına ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur.

3.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular: Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Akademik Okuryazarlığa ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Düzeyler

	n	\bar{x}	Ss	Düzyey
Araştırma süreci		3.89	.51	Yüksek
Bilgi kullanımı		3.51	.69	Yüksek
Akademik eğilim	357	4.29	.40	Çok Yüksek
Akademik okuryazarlık		4.01	.39	Yüksek
Yaşam boyu öğrenme		3.85	.55	Yüksek

Araştırmada öğretmen adaylarının araştırma süreci ($\bar{x} = 3,89$), bilgi kullanımı ($\bar{x} = 3,51$), akademik okuryazarlık ($\bar{x} = 4,01$) ve yaşam boyu öğrenmeye ($\bar{x} = 3,85$) ilişkin yüksek, akademik eğilime ($\bar{x} = 4,29$) ilişkin çok yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının araştırma sürecindeki basamakları uygun ve doğru bir şekilde ilerletebildikleri, bilgilerini var olan problemleri çözmede etkili olarak kullanabildikleri, akademik konular ve bilgi hakkında düşündükleri ve yaşam boyu öğrenme eğiliminde oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya sahip boyutu akademik eğilim iken diğerlerinden daha düşük ortalamaya sahip boyutu bilgi kullanımındır. Ayrıca akademik okuryazarlık ölçeğinde en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip ölçek maddelerine ilişkin

bilgiler Tablo 4’te, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip ölçek maddelerine ilişkin bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4

Akademik Okuryazarlık Ölçek Maddelerine ilişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapmalar ve Katılım Düzeyleri

Ölçek maddeleri	n	\bar{x}	Ss	Düzy
23) Bilimsel çalışmalarını takdir ederim.		4.54	.62	Çok yüksek
16) Bilginin güvenilirliğine dikkat ederim.	357	4.50	.55	Çok yüksek
14) Bilimin insan emeği ile oluştuğunu düşünürüm.		4.38	.65	Çok yüksek
Ölçek maddeleri	n	\bar{x}	Ss	Düzy
17) Bilimsel bilgiyi anlamada zorlanırım.*		3.44	1.01	Yüksek
20) Bilgiye ulaşma sürecinde bıkkınlık hissederim.*	357	3.22	1.01	Orta
18) Araştırma sürecinde karar almakta zorlanırım.*		3.17	1.05	Orta

Tablo 5

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçek Maddelerine ilişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapmalar ve Katılım Düzeyleri

Ölçek maddeleri	n	\bar{x}	Ss	Düzy
14) Yeni şeyler öğrenmeyi severim.		4.53	.65	Çok
12) Birçok şeyi merak eden birisiyim.	357	4.22	.79	Çok
Ölçek maddeleri	n	\bar{x}	Ss	Düzy
8) İlgili çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve dükkanda	357	3.36	1.15	Orta
6) Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.		3.07	1.08	Orta

Araştırmada ölçek maddelerine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde akademik okuryazarlık ölçeği için en yüksek ortalamaya sahip madde “*Bilimsel çalışmalarını takdir ederim.*” ($\bar{x}=4,54$) ve “*Bilginin güvenilirliğine dikkat ederim.*” ($\bar{x}=4,50$) maddesi iken; en düşük ortalamaya sahip madde “*Araştırma sürecinde karar almakta zorlanırım.*” ($\bar{x}=3,17$) ve “*Bilgiye ulaşma sürecinde bıkkınlık hissederim.*” ($\bar{x}=3,22$) maddesi olmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği için en yüksek ortalamaya sahip madde “*Yeni şeyler öğrenmeyi severim.*” ($\bar{x}=4,53$) maddesi iken; en düşük ortalamaya sahip madde “*Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.*” ($\bar{x}=3,07$) maddesi olmuştur.

3.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular: Araştırmanın ikinci alt problemi “*Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*” olarak belirlenmişti. Bu doğrultuda öncelikle akademik okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları göz önünde bulundurularak verilerin normallik durumları yorumlanmıştır, bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Normallik Analizi Sonuçları

Boyutlar	n	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Dağılım
Araştırma süreci		3.89	.51	.17	.15	Normal
Bilgi kullanımı		3.51	.69	-.23	-.33	Normal
Akademik eğilim	357	4.29	.40	-.01	-.37	Normal
Akademik okuryazarlık		4.02	.39	.25	-.03	Normal
YBÖ		3.85	.55	.01	-.18	Normal

Verilerin normal olarak dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında yer alması gerekmektedir (Darren & Mallery, 2016). Tablo 6 incelendiğinde akademik okuryazarlık ve boyutlarına ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği için korelasyon analizinde Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Verilere ilişkin bulgular yorumlanırken Cohen'e (1988) ve Huck'a (2008) göre r değerleri aralıkları göz önüne alınmıştır. r değeri ,50-1,00 arasındaysa yüksek düzeyde, ,30-,49 arasındaysa orta düzeyde, ,00-,29 ise düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Tablo 7'de akademik okuryazarlığa ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkilerine ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur.

Tablo 7

Korelasyon Analizi Sonuçları

	Arş. süreci	Bilgi kul.	Akademik eğ.	Akademik ok.	YBÖ
Arş. süreci	1	.34**	.61**	.86**	.54**
Bilgi kul.		1	.34**	.62**	.26**
Akademik eğ.			1	.87**	.63**
Akademik ok.				1	.63**
YBÖ					1

Tablo 7 incelendiğinde araştırma süreci ($r=.538$; $p<.05$), akademik eğilim ($r=.631$; $p<.05$) ve akademik okuryazarlık ($r=.631$; $p<.05$) ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunurken; bilgi kullanımı ($r=.261$; $p<.05$) ile yaşam boyu öğrenme arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıkları arttıkça, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı; akademik okuryazarlıkları azaldıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de azaldığı söylenebilir.

3.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular: Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini manidar düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de ortaya koyulmuştur.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlıklarının Yaşam Boyu Öğrenmelerini Yordaması

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	.28	.23		1.20	.23
Akademik okuryazarlık	.89	.06	.63	15.33	.00

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur ($R=.63$; $R^2=.40$; $p<.05$). Buna göre öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıkları yaşam boyu öğrenmelerindeki toplam varyansın yaklaşık % 40'ını açıkladığı söylenebilir. Ayrıca standardize edilmiş β katsayısı t değerleri incelendiğinde akademik okuryazarlığın yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin manidar bir yordayıcısı olduğu belirtilebilir. Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık toplam puanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama şeklini ortaya koymak için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi denklemi; "*Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme toplam puanları = (.888 x öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık toplam puanları) + ,280*" şeklindedir.

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarının alt boyutlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordamasını incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmak istenmiştir. Araştırmadaki boyutların normal dağılım göstermesi, Durbin Watson değerinin 1 ile 3 arasında olması şeklindeki şartları sağladığı için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	-.06	.24		-.24	.81
Araştırma süreci	.26	.06	.24	4.70	.00
Bilgi kullanımı	.01	.04	.02	.41	.69
Akademik Eğilim	.65	.07	.48	9.37	.00

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda araştırma süreci ($\beta =,24$; $t(353)=4,697$; $p<,05$) ve akademik eğilim ($\beta =,48$; $t(353)=9,365$, $p<,05$) yaşam boyu öğrenmeyi olumlu ve anlamlı olarak açıklamaktadır. Bilgi kullanımı ($\beta =,02$; $t(353)=,406$, $p<,05$) yaşam boyu öğrenmeyi anlamlı olarak yordamamaktadır. Standardize edilmiş β katsayısı ve t değerleri incelendiğinde görece önem düzeyi olarak sırasıyla akademik eğilim ve araştırma sürecinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

21. yüzyılda toplumsal değişim ve dönüşüm için önemli olduğu düşünülen akademik okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme kavramları bu çalışmada ele alınmıştır. Araştırmada toplumsal gelişim ve dönüşümün önemli bir parçası olacak olan öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek, bunun yanında akademik okuryazarlık algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Öğretmen adayları akademik okuryazarlıklarını yüksek olarak algılamaktadır. Aynı zamanda akademik eğilimlerini çok yüksek olarak algılayan, araştırma süreci ve bilgi kullanımlarını yüksek olarak algılamaktadırlar. Öğretmen adaylarının bu boyutları yüksek olarak algılamaları; bilimsel ve akademik konular üzerine düşündüklerini, bilgilerini problem çözmede kullanabildiklerini ve bilimsel araştırma süreci basamaklarını doğru ve uygun olarak ilerletebildiklerini göstermektedir. Literatür incelendiğinde; Dokumacı Sütçü (2021), Elçi (2022), Elkıran (2021), İbili ve Özbaş (2023), Tunagür (2021) de benzer şekilde öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Boyutlar bazında ele alındığında benzer şekilde Dokumacı Sütçü (2021), Elçi (2022) araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Farklı olarak Broekkamp ve van Hout-Wolters (2007) öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik orta düzeyde olumlu tutumlarının olduğunu belirlemiştir. Üniversiteler akademik okuryazarlığa sahip ve bilimsel çalışma yapabilen bireyler yetiştirmektedir (Neeley, 2005). Bu anlamda akademik okuryazarlık, lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kazanması beklenen beceriler arasındadır (Elmborg, 2006). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarını yüksek olarak algılamalarında üniversite eğitimlerinde aldıkları derslerin etkisinin olduğu düşünülebilir. Fakat akademik okuryazarlık sadece üniversite eğitimleri sürecinde elde ettikleri bir beceri olarak kalmamalı, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki hayatları boyunca kullanabilecekleri bir pratiğe dönüşmelidir (Keşcioğlu, 2022).

Öğretmen adayları araştırmada ele alınan bir diğer değişken olan yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek olarak algılamaktadır. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır (Ayra vd., 2016; Gür Erdoğan, 2014; Kabataş, 2019; Ünal & Akay, 2017). Benzer şekilde Donnison (2009) öğretmen adaylarının kendilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak gördüklerini belirlemiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının yüksek olması, ülkenin yaşam boyu öğrenen bir toplum olması adına olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlik mesleği sürekli değişimin ve gelişimin gerekliliğine işaret etmekte ve her zaman öğrenmeyi gerektirmektedir (Day, 1999). Longworth ve Davies (1996) de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinin yüksek düzeyde olmasının önemli olduğunu, öğretmenlerin kendi yaşam boyu öğrenmelerinin desteklenmesi ve yönlendirilmesini öğrenciye yansıtacağı, öğrencilerini de kendisinin gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda geliştirip ilerleyebileceğini belirtmiştir. Nitelikli bir öğretmen, her zaman öğrenmeye açık ve yaşam boyu öğrenen bir bireydir.

Öğretmen adayları bilimsel araştırmaları takdir ettiklerini ve bilginin güvenilirliğine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bilimsel araştırmalar olgu ve olaylarla ilgili bilimsel bilgiye erişebilmek amacıyla gerçekleştirilen planlı, sistemli, düzenli ve kontrollü şekilde ilerletilen araştırmalardır (Ekiz, 2009). Bilimsel araştırmalar toplumların, eğitim sistemlerinin ve bireylerin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Bu araştırmalar sayesinde var olan durumlar ortaya koyulabilir, değişimler incelenebilir, derinlemesine bilgiler ortaya konulabilir, uygulamalar geliştirilebilir ve daha pek çok katkı sunulabilir. Öğretmen adayları üniversitede bilimsel araştırma dersleri almakta ve bölümleriyle ilgili farklı bilimsel araştırmalarla (makale, sunum, seminer, çalıştay, proje, konferans,...) karşılaşmaktadırlar. Üniversitelerde yüz yüze öğrenme, uzaktan erişim/eğitim, akademik dergilerin okunması, teknoloji tabanlı uygulamaların ve çoklu ortam araçlarının kullanılması, ... gibi yöntemlerle yaşam boyu öğrenmeye açık bireylere bilgiye erişimleri sunulmaktadır (Günüç vd., 2012). Bu nedenle öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara ilişkin olumlu düşüncelere sahip olmaları beklenen ve istenen bir durumdur. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaların öneminin farkında olması eğitimdeki başarının anahtarlarından biridir (Butt & Shams, 2013).

Öğretmen adayları yeni şeyler öğrenmeyi sevdiğiklerini en yüksek düzeyde belirtirken (çok yüksek düzey), yazmanın düzenli faaliyetleri arasında olmasını en az düzeyde (orta düzey) olarak belirtmişlerdir. Yeni şeyler öğrenmek; mesleki yaşamın kalitesini, mesleki başarı ve memnuniyeti etkilemektedir (Mayr, 1998). 21. yüzyılda toplumun mimarı olacak öğretmen adaylarının robotik, otonom araçlar, yapay zeka, metaverse, makineler, biyoteknoloji ve genomik ile uyumlu olarak gelişen teknoloji, yeni eğitim-öğretim araçları,...vs. takip etmeleri, çağın gerekleri doğrultusunda kendilerini güncellemeleri gerekmektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının yeni şeyler öğrenmeye, sormaya, bilmeye ve bilime açık olarak yetiştikleri ve kendilerini bu şekilde algıladıkları söylenebilir. Diğer bir yandan öğretmen adayları yazma etkinliklerini daha az düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Etkili bilimsel ve akademik yazılar yazma bilişsel alana dayanmaktadır. Sadece yazım kurallarına uyarak yazmaktan daha fazlasını içermektedir. Yeni bilgilerin öğrenilmesini, anlaşılmasını, uygulanmasını ve sentezlenmesini gerektirmektedir (Defazio vd., 2010). Kan ve Gedik'e (2016) göre akademik okuryazarlığın üretim boyutunu akademik yazma oluşturmaktadır. Öğretmen adayları akademik okuryazarlıklarını yüksek olarak algılayarak okuryazarlığın yazma kısmını kendilerinde daha düşük olarak algılamaktadırlar. O halde öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık kavramında daha çok akademik metinleri okuma ve anlamaya odaklandıkları, yazma kısmını daha geri planda tuttukları söylenebilir. Ayrıca yazma davranışı bireylerin mesleki kaygı ve streslerini azaltmalarında önemlidir, bu nedenle öğretmen adaylarına düzenli yazma alışkanlıkları kazandırılabilir ve düzenli yazma etkinlikleri teşvik edilebilir. Akademik okuryazarlık ve akademik yazma uygulamaları ile yeni araştırma konu, süreç ve uygulamaları hakkında bilgilerini genişletebileceklerdir (Lea & Street, 1998). Akademik yazmaya ilişkin öz-

yeterlikler geliştirildiğinde akademik okuryazarlık da artmaktadır (Ronald vd., 2020). Bu nedenle öğretmen adaylarının akademik yazmaya yönelik etkinlikleri arttırılabilir.

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarının artması yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttırmaktadır. Boyutlar bazında incelendiğinde öğretmen adaylarının araştırma süreci ve akademik eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde ilişkiler bulunurken, bilgi kullanımı ile yaşam boyu öğrenme arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Akademik okuryazarlığa sahip ve yaşam boyu öğrenme eğilimindeki öğretmen adayları sahip oldukları bilgi birikimleri ile yeni öğrendikleri bilgileri harmanlayabilirler. Farklı araştırmaları okuyup anlamlandırabilirler, sentezler yapıp yeni ve anlamlı çıkarımlar üretebilirler. Bilimsel araştırmaların sonuçlarını hem kendi kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamada, hem de toplumsal ilerlemelere katkıda bulunmada kullanabilirler. Literatür incelendiğinde akademik okuryazarlık ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği araştırmalarla karşılaşmamıştır, bu anlamda da araştırmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Fakat akademik okuryazarlığın farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmalar ile karşılaşmıştır. Örneğin Elkıran (2021) öğretmen adaylarının akademik okuryazarlığı ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkiler belirlemiştir. Elçi (2022) öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yüksek düzeyde pozitif ilişkiler belirlemiştir. İbili ve Özbaş (2023) öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarıyla iletişim becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkiler ortaya koymuştur. Türkben ve Satılmış (2022) araştırmasında akademik okuryazarlık becerileri arttıkça eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık becerilerinin arttığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıkları yaşam boyu öğrenmelerindeki toplam varyansın %40'ını açıklamaktadır. Ayrıca görelî önem düzeyi olarak sırasıyla akademik eğilim ve araştırma sürecinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Literatür incelendiğinde birebir aynı değişkenlere sahip araştırmalar ile karşılaşmamıştır. Fakat Özgür (2016) bilgi okuryazarlığı özyeterliğinin, yaşam boyu öğrenmenin %35'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Kozikoğlu ve Altunova (2018) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinden “*öğrenme ve yenilenme becerileri*” ve “*yaşam ve kariyer becerileri*”ne ilişkin öz-yeterlik algılarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %35,6'sını açıkladığını belirlemiştir. Eksioğlu, Tarhan ve Gündüz (2017) duygusal dengesizlik ve deneyime açıklığın yaşam boyu öğrenmenin %16,4'ünü; özyeterlik beklentisinin ise yaşam boyu öğrenmenin %20'sini açıkladığını ortaya koymuştur.

Akademik okuryazarlık konusunda son yıllarda artış olmaya başlasa da halen eksiklikler bulunmaktadır. Araştırma, sorgulama, yeni şeyler öğrenme ve üretmenin gerekli olduğu 21. yüzyılda bilimsel araştırmaları anlamlandırabilme ve bilgi yığınları arasından doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma adına önemli olan akademik okuryazarlığa ilişkin detaylı çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adayları akademik okuryazarlıklarını ve yaşam boyu öğrenmelerini yüksek olarak algılamaktadırlar. Fakat incelenen yeterliklerin ve eğilimlerin ne derece hizmet içinde gözlendiğine yönelik derinlemesine bulgular ortaya koyan nitel araştırmalar yapılabilir. Öğretmen adayları düzenli yazma faaliyetlerini daha az düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları düzenli yazma faaliyetleri konusunda teşvik edilebilir. Düzenli yazmanın hem düşünceleri bilimsel olarak anlatmaya ve kendilerini doğru bir şekilde ifade etmeye katkı sağladığı ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının bilgi kullanımı boyutunu diğer boyutlara göre daha düşüktür. Öğretmen adaylarının bilgi kullanımını hayatlarında daha az yaptıkları düşünülebilir. Bilginin kullanımı konusundaki farkındalıkları arttırılmaya çalışılabilir. Öğretmen adaylarının ezbere bilgi anlayışından çıkmaları, bilgileri sorgulayan, araştıran, uygulayan ve kullanan bireyler haline dönüşmeleri için ders içeriklerine bu becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler eklenebilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik

okuryazarlıklar ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Farklı değişkenler ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ya da akademik okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler incelenebilir, ilişki ve yordama durumları ortaya koyulabilir. Bu araştırma Ege Bölgesinde bir kamu üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Farklı bölgelerde, ülkelerde bu araştırma gerçekleştirilip sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Alfers, H. ve Dison, A. (2000). Tracking students through the system: an investigation into eap students' progress at Rhodes University. *Proceedings of the SAALA Conference, 1*, 1-10.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education, 19*(1), 2-19. <https://doi.org/10.1080/026013700293421>.
- Avrupa Birliği Komisyonu (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>, (Erişim Tarihi: 27.11.2023).
- Ayra, M., Kösterelioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 497-516
- Ayyıldız Çolak, A. (2022). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *The Journal of Kesit Academy, 8*(31), 1-24. <https://doi.org/10.29228/kesit.54776>.
- Bohari, N. M., Musta'amal, A. H. & Mohamad, J. N. (2020). Awareness of the needs for lifelong learning among teachers. *Jurnal Kemanusiaan, 18*(1), 1-6.
- Can, F. ve Bozgün, K. (2020). Yaşam boyu öğrenme ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 1*(1), 122-133.
- Braine, G. (2002). Academic literacy and the nonnative speaker graduate student. *Journal of English for Academic Purposes, 1*(1), 59-68. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00006-1)
- Branscomb, A. W. (1981). Knowing how to know. *Science, Technology & Human Values, 6*(36), 5-9. <https://doi.org/10.1177/016224398100600302>.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation, 13*(3), 203-220. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>.
- Butt, I. H. ve Shams, J. A. (2013). Master in education student attitudes towards research: A comparison between two public sector universities in Punjab". *A Research Journal of South Asian Studies, 28*(1), 97-105.
- Candy, P. C. (2002). Lifelong learning and information literacy. *In White Paper prepared for UNESCO, the US National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, and The Czech Republic.*
- Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers professionalism and job attitudes educational outcomes and organizational factors. *Journal of educational research, 89*(3), 163-172.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Cohen, J. (1990). *Things I have learned so far. American Psychologist*, 45, 1304-1312.
- Darren G & Mallery P (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step a simple guide and reference*, 14th edition, Routledge, New York, 382 pages.
- Day, C. (1999) *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S. A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum-A case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Demir, S., & Deniz, H. (2020). Akademik okuryazarlık ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1366-1379.
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarını açıklayan değişkenlerin sınıflandırma ve regresyon ağacı ile belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 592 - 611.
- Donnison, S. (2009). Discourses in conflict: The relationship between Gen Y pre-service teachers, digital technologies and lifelong learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3). 336-350.
- Ekiz, D. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 2.Baskı)*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S., & Gündüz, H. Ç. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Elçi, İ. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Elkırın, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 325-343.
- Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 192-199.
- Engin, M., Kör, H. ve Erbay, H. (2016). Yaşam boyu öğrenme ölçeği Türkçe uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1561-1572.
- Ercoşkun, M. H. (2019). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 87-105.
- Guskey, T. R. (1994, Nisan). *Professional development in education: in search of the optimal mix*. American Educational Research Association (AERA) Uluslararası Konferansında sunulan bildiri. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369181.pdf>.
- Gür Erdoğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Günüç, S., Odabaşı, F. H. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.

- Huck, S. W., (2008). *Reading Statistics and Research* (5rd edition). New York: Addison Wesley Longman.
- Işık, P., & Kana, F. (2023). Lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik okuryazarlık durumları. *Türkçe Eğitiminde Güncel Araştırmalar* (1. Baskı), Holistence Yayıncılık: Çanakkale
- İbili, H. ve Özbaş, M. (2023). Çevresel faktörler ile okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1005-1029.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algularının Yaşam Boyu Öğrenme Tutumları ve E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kan, M. O. ve Gedik, F. N. (2016). Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1). 402-408.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Keşcioğlu, F. (2022). Aile hekimliği uzmanlık öğrencilerinin akademik okuryazarlık hakkındaki tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi), Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Kozikoğlu İ., & Altunova N., (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algularının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education*. University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education, Helsinki.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098)
- Lea, M. & Street, B. (1998) Student writing in higher education: an academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: from 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(5), 1-22.
- Longworth, N., ve Davies, W. K. (1996). *Lifelong learning: New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. London: Kogan page Publishing (p.22).
- Mayr, J. (1998). *Motive für die Studien- und Berufswahl. Fragebögen zur Erkundung des Lehrens und Lernens an der Pädagogischen Akademie*. Eine Materialsammlung. Pädagogische Akademie der Diözese Linz.
- Moschkovich, J. N. (2015). Academic literacy in mathematics for English learners. *Journal of Mathematical Behavior*, 40(2015), 43-62.
- Neeley, S. D. (2005). Academic literacy. Addison Wesley Longman. report prepared by student teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 39-56.

- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Özkan Hıdıroğlu, Y. & Tanrıöğen, A. (2023). *Öğretmen güçlendirme*. (1. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ronald, G. M., Wallin, P., Hybertsen, I. D. & Stenøien, J. M. (2020). Learning from contrasts: First-year students writing themselves in to academic literacy, *Journal of Further and Higher Education*, 18(1), 32-64.
- Sedgwick, P. (2013). *Convenience sampling*. *Bmj* 347: f6304.
- Şimşek, H. (2013). *Toplam Kalite Yönetimi Kurumlar, İlkeler, Uygulamalar*. (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(87), 435-449.
- Türkben, T. ve Satılmış, S. (2022). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 345-364.
- Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838.
- Wielkiewicz, R. M. & Meuwissen, A. S. (2014). A Lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology*, 41(3), 220-227.
- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

With the fourth industrial revolution, technology has evolved in line with robotics, autonomous vehicles, artificial intelligence, metaverse, machines, biotechnology and genomics, making it necessary for teachers to be ready for change. The rapid increase in information and knowledge in information societies has led to information pollution and confusion. In order to access accurate and reliable sources of information, the concepts of gaining a scientific perspective, selecting accurate and reliable information and academic literacy come to the fore. Academic literacy is the ability to think about scientific and academic issues (academic disposition), to apply scientific research steps in a correct, ethical, scientific, appropriate, data and evidence-based manner while conducting research (research process), and to use the information and findings obtained effectively in problem solving (Demir & Deniz, 2020). It does not only include being literate. It also requires being able to listen, speak, write, examine research topics, conduct literature reviews, classify, hypothesize, analyze, synthesize, interpret, discuss these topics and results in an academic language, produce and present recommendations (Branscomb, 1981; Işık & Kana, 2023, Neeley, 2005). Academic literacy affects the cultural background and economic development of a society (Laugksch, 2000). Teachers, who have an important place in education systems in terms of both quantity and quality, are important change agents (Özkan Hıdıroğlu & Tanrıöğen, 2023). The expectations of the society from teachers are

becoming more and more differentiated day by day, and it is becoming more and more complicated for teachers to control this process. In this sense, it will be important for teachers and teacher candidates to benefit from academic studies in the teaching profession, in other words, to have high academic literacy, to increase their professional knowledge and skills, to produce solutions to the problems they experience, to convey their thoughts correctly and scientifically, and to approach the education and training process critically (Tunagür, 2021). Lifelong learning, which is another variable in the study, is the most important factor that learning is not limited to a certain period of life, but can be realized at any age and in various ways. When the definitions of lifelong learning in the literature are examined, the common expression emphasized is that it includes formal, informal and nonformal environments, in other words, it is independent of place and time and includes continuity (Aspin & Chapman, 2000; Candy, 2002; European Commission, 2006; Jarvis, 2007). Teachers have the most important role in schools, which are a part of lifelong learning. The teaching profession, which is intertwined with all parts of society, has a structure in which the teacher must constantly improve himself/herself both while receiving teacher training and while practicing his/her teaching profession. Pre-service teachers' learning and exploring lifelong learning will positively affect their teaching careers in individual, social, economic and cultural terms (Bohari et. all, 2020). In order to increase the academic literacy levels and lifelong learning tendencies of individuals to better levels, it is necessary to first determine their existing conditions well and to determine the relationships of these variables. The aim of this study is to determine the perceptions of pre-service teachers about their academic literacy and lifelong learning and to reveal the relationship between their perceptions of academic literacy and their lifelong learning tendencies.

Method

This study, which examines the relationship between pre-service teachers' perceptions of academic literacy and their lifelong learning tendencies, is a relational survey model from quantitative research. In the 2022-2023 academic year, 359 volunteer pre-service teachers studying in different departments in the faculty of education at a public university in the Aegean Region constituted the sample of the study. Mahalonobis uzaklık katsayıları incelenmiştir ve 2 uç değer veri grubundan çıkarılmış ve araştırma 357 öğretmen adayı üzerinden ilerletilmiştir. Veri toplama aracı olarak “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Akademik Okuryazarlık Ölçeği*” ve “*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistikten, korelasyon ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Mahalonobis distance coefficients were analyzed and 2 extreme values were removed from the data group and the research was carried out over 357 prospective teachers. "Personal Information Form", "Academic Literacy Scale" and "Lifelong Learning Dispositions Scale" were used as data collection tools. Descriptive statistics, correlation and regression analysis were used in the study.

Results

Pre-service teachers perceive their academic literacy and lifelong learning tendencies as high. At the same time, they perceive their "academic dispositions" from the dimensions of academic literacy as very high, while they perceive their "research process" and "information use" as high. Pre-service teachers stated that they appreciated scientific research and paid attention to the reliability of information. While pre-service teachers stated that they liked to learn new things at the highest level (very high level), they stated that writing was among their regular activities at the lowest level (medium level). There is a high, positive and significant relationship between pre-service teachers' academic literacy perceptions and their lifelong learning tendencies. In other words, the increase in pre-service teachers' academic literacy increases their lifelong learning dispositions. When analyzed on the basis of dimensions, there are high level relationships between "research process" and "academic tendencies" and "lifelong learning tendencies" of pre-service teachers, while there is a low level relationship between

"information use" and "lifelong learning". Academic literacy of pre-service teachers explains 40% of the total variance in their lifelong learning. In addition, "academic disposition" and "research process" are significant predictors of lifelong learning dispositions in terms of relative importance level, respectively.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Evde Eğitim Yaşantısında Bir Örnek Olarak Pandemi

The Pandemic As An Example For The Home Education Experience Of Parents Of Children With Autism Spectrum Disorder

Bahadır İnan¹

¹Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, *bahadirr.inan@gmail.com*, (<https://orcid.org/0000-0002-2952-5455>)

Geliş Tarihi: 05.12.2023

Kabul Tarihi: 28.02.2024

ÖZ

Bu çalışma, ebeveynlerin COVID-19 döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarıyla evde eğitim sürecinde kullandıkları bireysel stratejileri araştırmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı ve fenomenoloji deseni kullanılarak yürütülen araştırmanın katılımcılarını belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve OSB olan çocuğa sahip on ebeveynle görüşülmüştür. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. İçerik analizi yöntemi ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ebeveynler koronavirüs pandemisinde OSB olan çocukları, aile üyeleri, akran ebeveynleri ve uzmanların işbirliği ile birlikte evde yürütülen eğitim yaşantılarını nasıl sürdürdüklerine dair deneyimlerini aktarmışlardır. Araştırma bulgularına göre OSB olan çocuklarının evde eğitim süreçlerinde ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin birbirlerini tamamlayıcı ve bütünleyici rolleri, bu çocukların okuldan eve rutin aktivitelere geçişini kolaylaştırmıştır. OSB olan çocukların ebeveynleri, çocuklarının COVID-19 döneminin getirdiği yeni sosyal yaşama hazırlık becerileri, sağlık ve güvenlik önlemleri hakkında bir gelişim gösterdiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte örgün eğitimden uzak kalmanın OSB olan çocukların yaşam tarzında ve sosyal davranışlarında çeşitliliğe yol açtığı, beraberinde öz bakım ve öğretimsel uyarlamalarda yenilikleri getirdiği, hareket kısıtlılığının psikolojik süreçlere etkisinin olduğu ve kurumların eğitim hizmeti sunmada yetersiz kalmasına neden olduğu görülmektedir. Dolayısıyla OSB olan çocukların eğitimsel desteklerinin devam etmesi yönünde politikalar geliştirilmeli ve iyi örneklerin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, otizm spektrum bozukluğu, evde eğitim, ebeveynler, pandemi.

ABSTRACT

This study investigates the individual strategies parents use during the homeschooling process with their children with Autism Spectrum Disorder (ASD) during the COVID-19 period. Purposive sampling method was used to determine the participants of the study, which was carried out using a qualitative research approach and phenomenology design, and ten parents of children with ASD were interviewed. Research data was collected through semi-structured interview forms. Data was analyzed using the content analysis method. In this context, parents shared their experiences on how they continued their education life at home with the cooperation of their children with ASD, family members, peer parents and experts during the coronavirus pandemic. According to the research findings, the complementary and complementary roles of parents and other family members in the home education processes of children with ASD facilitated the transition of these children to routine activities from school to home. Parents of children with ASD stated that their children have improved in their preparation for new social life skills,

health and safety measures brought by the COVID-19 period. However, it is seen that being away from formal education causes diversity in the lifestyle and social behavior of children with ASD, brings with it innovations in self-care and instructional adaptations, movement restriction has an impact on psychological processes, and causes institutions to be inadequate in providing educational services. Therefore, policies should be developed to continue the educational support of children with ASD and good examples should be disseminated.

Keywords: COVID-19, autism spectrum disorders, home education, parents, pandemic.

GİRİŞ

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) tarafından yapılan tahminde, 22 Eylül 2020 tarihi itibarı ile 190 ülkede 1,6 milyardan fazla öğrencinin koronavirüs nedeniyle örgün eğitim-öğretim faaliyetlerinden ayrı kaldığı ifade edilmektedir (UNESCO, 2020). Coronavirus Disease-19 (COVID-19), yeni keşfedilen bir koronavirüsün neden olduğu bulaşıcı bir pandemik hastalıktır (World Health Organization [WHO], 2019). Bu virüs, bireyler aracılığıyla dokunma, tükürük, vb. yollarla diğer bireylere yayılmaktadır. Bu nedenle dünyadaki birçok ülke eşzamanlı olarak vatandaşlarından, COVID-19'un yaygınlaşmasını önlemek amacıyla kişisel mesafelerini korumalarını istemiştir. COVID-19 nedeniyle, dünya çapındaki çoğu eğitim sistemi geçici olarak eğitim öğretim faaliyetlerine ara vermiştir. Bu durum elbette tüm dünyada var olan eğitim faaliyetlerini de sekteye uğratmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), COVID-19 pandemisinin yayılmasını önlemek için, kitlesel kalabalığa neden olma potansiyeline sahip faaliyetlerin durdurulmasını önermektedir. Bu nedenle, birçok öğrenciyi kapalı sınıf ortamlarında bir araya toplayan geleneksel uygulamaların gözden geçirilmesi gerekmiştir. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu'na (2020) göre pandemi, öğrencilerin fiziksel olarak birlikte ve aynı ortamda eğitime erişimini engellerken özel gereksinimli bireylerin, pandemideki çevresel kısıtlamalar nedeniyle bu süreçten ciddi bir şekilde etkilendikleri konusundaki endişelerini dile getirmiştir. COVID-19'un yayılması devam ederken, hükümetler dünya çapında karantina önlemleri uygulamak için politikalar oluşturmuştur (Parmer & Sinha, 2020). Enfekte veya hasta olmayanların, evden çıkmasını yasaklayan katı koşullar altında kendilerini izole etmeleri ve gruplar halinde toplanmalarını istenmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda dahi bu durumla başa çıkmak yeterince zorlayıcı olmakla birlikte, özel gereksinimli çocuklar için ek olarak farklı güçlükleri beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, OSB olanlar da dâhil olmak üzere özel gereksinimli çocuklar için evde eğitim yöntemlerini iyileştirmeye yönelik çaba sarf edilmektedir.

Evde eğitim, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte ev ortamlarında eğitim süreçlerine katıldığı, dünya çapında bir eğitim reformu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya'da küresel olarak giderek daha fazla uygulanmaktadır (Kidd & Kaczmarek, 2010). Ebeveynlerin evde eğitimi tercih etmelerinin sebepleri; bazı ebeveynlerin mevcut eğitim fırsatlarından memnun olmaması ve yeterli bulmaması, bazılarının ise çocukların geleneksel olarak okul çatısı altında tasarlanan eğitim modellerinden bir avantaj elde etmediklerine inanmalarını olarak karşımıza çıkmaktadır. Ray (2015), günümüzde ortaya çıkan öğretimsel uyarılma yöntemlerinden biri olarak evde eğitimi gözlemlemiştir. Yaptığı çalışmada evde eğitimin, özel gereksinimli çocukları olan ebeveynler tarafından da benimsendiğini ortaya koymuştur. Evde eğitimin ortaya çıkmasından bu yana bu yolla alternatif olarak eğitim gören özel gereksinimli çocukların sayısı önemli ölçüde artmıştır (Cook vd., 2013). Türkiye'de son dönemde OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerle evde eğitime yönelik yürütülen çalışmalara ve faaliyetlere bakıldığında olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı bakış açısı ve etkiden bahsetmek mümkündür. Buna göre pandemi ile birlikte evde eğitim sürecinde OSB olan çocuk ve ebeveynleri arasında aile ilişkileri bağlamında olumlu değişimler gözlemlendiği, bununla birlikte çocukların davranış problemlerinde ise bir artış eğilimi olduğu

sonucuna ulaşılmıştır (Demirkıran, 2023; Arıcı-Doğan & Görgü, 2022). Başka bir çalışmada karşımıza çıkan bulguda ise OSB olan çocuklar üzerinde sosyalleşme konusunda bazı negatif etkilerin olduğu bildirilmektedir (Çelik, 2022). Benzer şekilde Çetin ve Ercan (2021)'in çalışmasında ise evde eğitim sürecinin derslerin telafisi olması açısından olumlu bulunduğu ancak çocukların sosyalleşme konusunda bazı problemler yaşadığı ifade edilmektedir. Gökler (2021)'in araştırmasında ise ebeveynlerin evde eğitim süreçlerinde birbirlerine destek sunmalarının yanında ekonomik ve psikolojik açıdan desteğe gereksinim duydukları karşımıza çıkmaktadır.

Özel gereksinimli çocuklar için evde eğitimin etkililiğine yönelik bazı araştırmalarla (Harding 2003; Simmons 2014; Corbitt 2020) birlikte OSB olan çocuklar için dizayn edilmiş ev eğitimine ilişkin ebeveyn rollerine odaklanılan çalışmalar da bulunmaktadır (Reilly vd., 2002; Kidd & Kaczmarek 2010; Parsons & Lewis 2010; Hurlbutt 2011; Jolly vd., 2013). OSB olan çocuklar için alternatif olarak evde eğitimi destekleyen çalışmaların (D'Arcy, 2014; LePage & Courey, 2014) yanında ebeveynlerin OSB olan çocuklarının eğitimsel ihtiyaçları hakkında kendilerini sınırlı hissetmesi açısından (Luthra & Perry, 2011) ve OSB olan çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmedeki çekincelerinden (Gregor vd., 2018) dolayı evde eğitime tereddütte yaklaşan çalışmalar da bulunmaktadır. OSB olan çocukların yaşadığı krizlerle başa çıkan ebeveynleri hakkındaki alanyazının çoğu, ebeveynlerin çocuklarının OSB tanısını öğrenmesiyle ilgilidir (Weiss vd., 2014; MacPhee vd., 2015; Yeager, 2015; Lappe vd., 2018). OSB olan çocukların ve ailelerinin yaşamlarını etkileyen büyük çaptaki güçlükler ya da önemli rahatsızlıklarla baş etmelerine ilişkin alanyazın sınırlıdır. Ayrıca, COVID-19 pandemisinin OSB olan bireylerin ve ebeveynleri üzerindeki olası sonuçlarını tartışan bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda OSB olan bireylerin içinde buldukları durumu değerlendirmede, yeni rutinelere uyum sağlamada ve ek hastalıkları için tıbbi tedavi almada yaşadıkları güçlükler nedeniyle uzun süreli izolasyon koşullarına karşı özellikle savunmasız olduklarından bahsetmişlerdir (Amaral & de Vries, 2020; Eshraghi vd., 2020; Narzisi, 2020). Çevrimiçi yolla yürütülen bir çalışmada, OSB olan bireylerin bu dönemde yapılandırılmış günlük aktiviteleri yönetmede güçlüklerle karşılaştıkları ve davranış problemlerinde artış yaşadıkları bildirilmiştir (Colizzi vd., 2020). Başka araştırmalarda, OSB olan bireylerin çeşitli gereksinimlerini karşılamak için özel programlar sunarak destekleme ihtiyacı vurgulanmaktadır (Smile, 2020; Yahya & Khawaja, 2020).

Alanyazına bakıldığında Kidd ve Kaczmarek (2010)'in yaptıkları çalışmada ebeveynlerin OSB olan çocuklarına evde eğitim vermeyi tercih etmeleri ortak bir nedene bağlanmıştır. Ebeveynler bu durumu özellikle çocuklarının yalnız kalmaya ihtiyaç duyduğu zamanlarda günlük rutinlerdeki esnekliğe sahip olmalarıyla açıklamıştır. Ebeveynler çocuklarının yeterli düzeyde bireyselleştirilmiş eğitim hizmetlerinden yararlanmadığı durumlarda ve çocuğun kendi hızında ilerlemesine izin verilmediğinde evde eğitimin tercih edilebileceğine inanmaktadır (Starr vd., 2006). Bu nedenle, evde eğitim süreçlerinde ebeveynler, müfredatı çocuklarına göre uyarlayabilmekten, akademik sorunlar ortaya çıktıkça gidermekten, özel gereksinimli olan veya olmayan akranlarıyla sosyalleşmekten, özgüven için daha fazla fırsat sağlaması açısından ve sağlık ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha fazla esnekliğe sahip olmaktan mutlu olduklarını dile getirmiştir (Duffey, 2002). Öte yandan Parsons ve Lewis (2010) gerekli durumlarda evde eğitime başvurulduğunda okul deneyimlerinin OSB olan çocuklar üzerinde oluşturduğu kaygı ve stresi kontrol edebileceğini ifade etmektedir. Ancak Ray (2015)'in de belirttiği gibi evde eğitimden mümkün olan en yüksek verimi almak adına ebeveynlerin aktivite ve etkileşimleri başlatması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. Aksi takdirde evde eğitim gören çocuklar, sahip olmaları gereken sosyal ve toplumsal deneyimlere sahip olmada sorun yaşabilmektedir. Bu çalışmalardan farklı fikirler edinilebilir ancak, COVID-19 gibi hayatlarımızı derinden sarsan bir salgın sırasında OSB olan çocuklar için ebeveynler tarafından uygulanan ev eğitimine ilişkin çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle çalışma, ebeveynlerin COVID-19 döneminde Türkiye'de OSB olan çocuklarına evde eğitim süreçlerinde neler yaptıklarını açıklamaya

çalışmaktadır. Ayrıca bu çalışma ile, küresel bir pandemide OSB olan çocuğa sahip ebeveynlere yaşantısal fırsatlar ve karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri ile ilgili fikir vermesi beklenmektedir. Öte yandan evde eğitim gibi örgün eğitim ortamları dışında, eğitisel süreçlerin nasıl yapılandırılması gerektiği, ani gelişen durumlarla nasıl başa çıkılabileceği gibi konularda eğitimciler ve özel gereksinimli ebeveynlere esneklik kazandırma noktasında alternatif çıktılar üretmesi açısından bu çalışma tasarlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki araştırma soruları üzerinde durulmuştur.

- COVID-19 sürecinde OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin evde eğitim deneyimleri nelerdir?
- COVID-19 sürecinde OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin evde eğitimde yürüttüğü faaliyetler nelerdir?
- COVID-19 sürecinde OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin evde eğitimde yaşadığı sorunlar nelerdir?
- COVID-19 sürecinde OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin evde eğitim döneminin zorluklarıyla başa çıkmak için bekledikleri hizmet ve destekler nelerdir?

Sonuç olarak, yürütülen bu çalışmada özellikle yüksek risk grubunda olduğu düşünülen OSB olan çocukların, onların bakımı ve eğitimleriyle yakından ilgilenen ebeveynlerini COVID-19 pandemi sürecinde özel eğitime ara verilmesiyle birlikte yürütülen evde eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve yapılacak diğer evde eğitim çalışmalarına derinlik kazandıracağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, sosyal veya insani bir sorunu anlamaya yönelik, kelimelerle oluşturulmuş, karmaşık ve bütünsel bir resim oluşturmaya dayalı, bilgi verenlerin ayrıntılı görüşlerini içeren ve doğal bir ortamda yürütülen bir sorgulama sürecidir (Creswell & Creswell, 2017). Nitel araştırma yaklaşımları, araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan durumu çok boyutlu olarak ortaya koyma olanağı tanır (Işıkoğlu, 2005).

COVID-19 pandemisi nedeniyle otizm spektrum bozukluğu olan çocukların evde eğitim süreçlerinin nasıl yürütüldüğüne, neler yaşandığına dair derinlemesine bir inceleme ve açıklama üretmek amacıyla planlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, araştırmak istenen durumlar hakkında ayrıntılı biçimde akıl yürütemediğimizde derinlemesine çalışma imkânı sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Fenomenolojik araştırmaların temel amaçlarından biri, benzer yaşantılara sahip insanların ortak düşünce ve algılarına odaklanarak, davranışlarını yönlendiren kişisel deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Buna göre bu çalışma, eğitimin önemli paydaşlarından olan özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerine odaklanmaktadır. Bu araştırma tasarımı, OSB olan çocukların evde eğitimini tanımlayan mevcut çalışmanın amacına ulaşmak için uygun bulunmuştur.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Katılımcı ebeveynlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, daha önce belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan tüm durumlar çalışılmaktadır. Bu noktada ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulabilmekte ya da önceden belirlenmiş olan kriterler kullanılabilmektedir (Marshall &

Rossmann, 2016). Bu çalışmada ebeveynlerin dâhil edilme ölçütleri olarak; a) Orta-ağır derecede OSB özellikleri göstermek ve OSB tanısı almış bir çocuğa sahip olmak, b) COVID-19 pandemisinin başlangıcından bu yana OSB olan çocuğuyla birlikte kalmak, c) internet ve cep telefonu erişimine sahip olmak belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın katılımcıları, özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden 10 OSB olan çocuğun, çalışmaya katılmaya gönüllü ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çocukların yaşları ise 8-14 yaş aralığında değişmektedir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Ebeveyn Kod	Ebeveyn Yaş	Ebeveyn Cinsiyet	Ebeveyn Meslek	Çocuğun Yaşı	Çocuğun Cinsiyeti	Aile Büyüklük	Aile Gelir
A	37	Kadın	Bankacı	11	Erkek	3 üye	Yüksek
B	46	Kadın	Ev hanımı	12	Erkek	5 üye	Orta
C	50	Kadın	Ev hanımı	8	Erkek	5 üye	Yüksek
D	52	Erkek	Mühendis	13	Kız	4 üye	Yüksek
E	45	Kadın	Öğretmen	12	Erkek	4 üye	Orta
F	43	Erkek	Ticaret	11	Erkek	3 üye	Yüksek
G	44	Kadın	Hemşire	9	Erkek	3 üye	Yüksek
H	48	Kadın	Ev hanımı	14	Kız	4 üye	Yüksek
I	56	Kadın	Öğretmen	14	Erkek	4 üye	Yüksek
J	45	Erkek	Polis	10	Erkek	4 üye	Orta

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır (Creswell & Poth 2016). Fenomenolojik araştırmalarda sık kullanılan veri toplama yöntemi görüşmelerdir (Johnson & Christensen, 2019). Görüşmeler insanların bireysel deneyimleri ve tutumlarına yönelik fikir vermesi yönüyle nitel araştırmalarda kullanılan başlıca veri toplama tekniği olarak belirtilmektedir (Peräkylä & Ruusuvaori, 2008). Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanıldığı bu çalışmanın verileri de yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sıklıkla kullanılmakta olan bir görüşme tekniğidir (Karasar, 2017). Buna göre görüşmelerde kullanılmak üzere sorular hazırlanarak görüşülen kişilere sorulmaktadır. Görüşmeci, görüşme sırasında gerekli durumlarda problemi derinlemesine incelemek amacıyla görüşme yapılan kişiye araştırma sorularıyla ilgili olarak ek açıklamalar da yapabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sürecinin önceden planlanması ve hazırlanması, ardından sistematik bir görüşme gerçekleştirilebilmesi açısından araştırmacıya rahatlık sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıların görüşmeye yön vermesi, görüşmenin hem kalitesini arttırmakta hem de araştırmacıya veri zenginliği sağlamaktadır (Bogdan & Biklen, 2007).

Bu araştırmada pandemi sürecinde COVID-19 durumunun sosyal kısıtlamaları, özellikle de sosyal mesafe kısıtlamaları nedeniyle araştırmacı ve katılımcıların aynı ortamda kişisel görüşme yapması mümkün olmamıştır. Bu nedenle katılımcılarla video konferans (Zoom programı) ile çevrimiçi görüşme ve telefon görüşmeleri yapılmıştır. Çevrimiçi görüşme, bilgisayarların aracılık ettiği iletişim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen bir araştırma yöntemidir. Tıpkı kişisel görüşmede olduğu gibi, çevrimiçi görüşmede tipik olarak katılımcılardan bir konu ya da olgu hakkında ne düşündüklerini veya hissettiklerini açıklamaları istenmektedir (Salmons 2014). Gerçekleşen ön görüşmeler neticesinde ve özel eğitim alanında nitel araştırma yürütmüş uzman görüşleriyle beraber yarı yapılandırılmış görüşme formunun son haline ulaşılmıştır. Bu görüşmedeki sorular genel olarak ebeveynlerin COVID-19 deneyimleri, bu süreçte duydukları endişeleri; bunun yaşamlarına, çalışma hayatlarına ve sosyal ilişkileri

üzerine etkilerinden oluşmaktadır. Ayrıca pandemi sürecinin çocuklarının öğrenme düzenlemelerine, hizmetlere erişimi, fiziksel ve mental sağlıkları üzerine etkileri ve davranışındaki değişiklikler, dahası ebeveyn ruh hali ve davranışındaki değişiklikler, pandemiyle başa çıkma sürecindeki yaşantıları içeren bir dizi açık uçlu sorulardır. Ebeveyn görüşmeleri 8 ile 21 dakika arasında sürmüş ve 4-15 Ocak 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde metinlerdeki ifadelerden araştırma soruları için önemli olan noktaları belirleyip değerlendirmek, elde edilenleri birbiriyle ilişkilendirerek açıklamak ve kavramlara ulaşmak esas alınmaktadır. Temel amaç birbirine benzeyen kavramları temalar çerçevesinde yorumlayarak herkesin anlayacağı biçimde açıklayıp, okuyucuya sunmaktır. İçerik analizinde bütünü ortaya koymak açısından doğrudan alıntılardan yararlanılmaktadır. Genel olarak içerik analizi kodlama, anlamı inceleme ve temanın yaratılması yoluyla sosyal gerçekliğin bir tanımının sağlanması için dizayn edilmiş sistematik bir süreçtir (Berg & Latin 2008). Nitel araştırma yönteminde yapılan içerik analizinde verilerden kodlar ve kategoriler oluşturulması ve bunlar üzerinden temaların ortaya çıkarılması yolu izlenmektedir. Çevrimiçi görüşme yoluyla toplanan veriler, kısa notlar ve ses kayıtları biçiminde dijital olarak kaydedilmiştir. Daha sonra dijital ortamdaki ses kayıtları yazıya dönüştürülmüştür. Ardından araştırmacı tarafından analiz için hazır hale getirilen veriler detaylı biçimde okunmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen bu kodlar araştırmanın bulgular kısmında yer alan temalar ve açıklamalar için temel oluşturmaktadır (Creswell & Poth, 2016). Araştırmacı kodları inceleyip kavramlar halinde yorumlamıştır. Ardından bu benzer kavramlar temalar halinde gruplandırılarak sonuçlar araştırmanın amacına yanıt verecek şekilde organize edilmiştir. Özetle, birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek, kategoriler ve temalar elde edilmiştir. Temaların, bu analizlerin ana ürünüdür.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yaklaşımlarında, geçerlik için görüşülen kişilerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bu yoldan hareketle sonuçları açıklamak önemli olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Güvenirlik ise olayların araştırmacıdan farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir (Altunışık vd., 2007). Bu çalışmada ilk etapta ham verilerin temalara ve kategorilere dönüştürülmesi işlemi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ardından daha önce nitel bir araştırma yürütmüş farklı bir araştırmacıya oluşturulan temalar sunulmuş, görüşü alınmış ve son hali verilmiştir. İçerik analizinin güvenirliliği nitel araştırmalar için kodlamanın doğru şekilde gerçekleştirildiği ile doğru orantılıdır. Tüm veriler ve hazırlanmış kod seti daha önce nitel analiz yöntemi ile çalışma yürütmüş özel eğitim alanında iki ayrı uzmana gönderilmiş, kodlama yapması ve temaları oluşturması istenmiştir. Uzmanların kodlamaları ile araştırmacının kodladığı veri seti karşılaştırılarak değerlendiriciler arası güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ortaya çıkan olası farklı kodlar üzerinde tartışılarak görüş birliği sağlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini ve iç tutarlılığı; Miles ve Huberman'ın Görüş birliği / (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2014). Araştırmada bu oran % 92 olarak bulunmuştur. Görüşmelerden önce çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan araştırma etiğine uygun olarak gerekli onaylar alınmıştır. Ayrıca istedikleri zaman çalışmadan çekilme hakları olduğu konusunda bilgilendirilmişlerdir.

2.6. Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci

bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12/04/2021

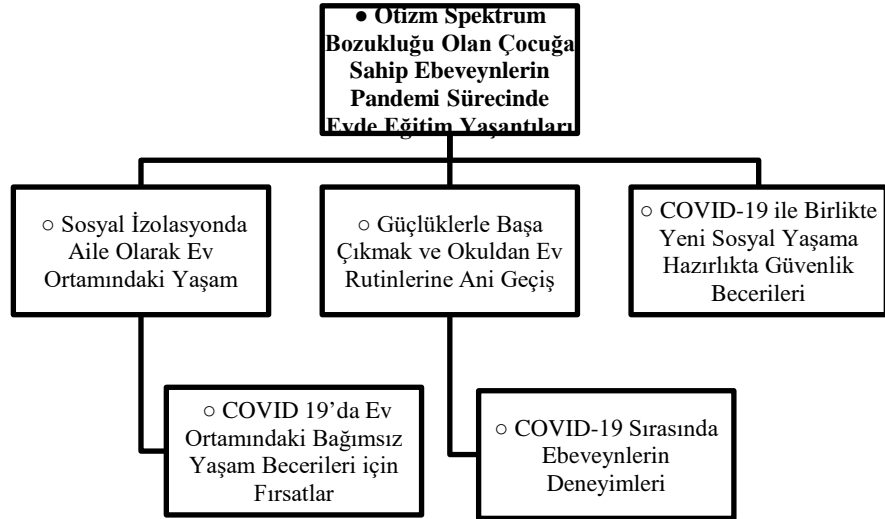
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:56786525-050.04.04/100831

BULGULAR

Nitel araştırma yaklaşımlarına dayalı yürütülen araştırmalarda derinlemesine veri üretildiğinden, bunların organize edilmesi gerekmektedir. Verilerin organize edilmesi, üretilmiş verilerden elde edilen bilgilerin kategorize edilerek kodlanması şeklinde ifade edilmektedir. Bu çalışmada, kategorilere ulaşma sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme soruları temel alınarak olası kodlar tekrarlanan her okuma esnasında not edilmiştir. Sonrasında kodlar aracılığıyla ulaşılan kategori ve temalar, bulguların yapı taşlarını oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Kodların oluşturulmasının ardından, daha önce nitel araştırma yöntemi kullanarak araştırma yürütmüş bir araştırmacıdan alınan destek çerçevesinde kodlar tekrar düzenlenmiştir. Ardından kodlara ait kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler genel itibariyle bölümlerde yer alan ilgili kodların kısaltılması şeklinde olabilmektedir (Bogdan & Biklen, 2007). Kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Pandemi sürecinde, günlerini OSB olan çocuklarıyla evde geçiren ebeveynlerin görüşleri, çevrimiçi araçlarla ve görüşme soruları ile betimlenmiştir. Böylece araştırmanın bulgularını oluşturan ebeveyn görüşleri beş tema ile açıklanmıştır.

Şekil 1

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Pandemi Sürecinde Evde Eğitim Yaşantıları



Şekil 1’de çalışmanın amacı kapsamında bir tema haritasıyla oluşturmuş temalar görselleştirilerek sunulmuştur. Buna göre ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda araştırma beş tema altında toplanmış ve her bir temaya ait kategoriler oluşturulmuş ve kategorilerin frekansları belirlenmiştir. Kategoriler ve frekanslara ait bilgilere araştırmanın ilerleyen bölümlerinde ilgili temalar altında değinilmiştir.

Tema 1: Sosyal İzolasyonda Aile Olarak Ev Ortamındaki Yaşam

Pandeminin varlığı, aile üyelerini uzun bir süre boyunca evde bir araya getirmek durumunda kalmıştır. Bu nedenle, OSB olan çocukların evde eğitim sürecinde, aile üyeleri çocuklarıyla eskisinden daha fazla zaman geçirmiştir. Ebeveyn C, “*Babasıyla genellikle iyi anlaşırken, kardeşi bazen ona müdahale eder, o da kendini ifade edemediğinde sinirlenir. İum öte yandan, anne olarak olanlara müdahil olmam, öfkelenildiği sırada durumunu daha sakin hale getirdi.*” şeklinde ifade etmiştir. Okullar ve özel eğitim kurumları bu süreçte erişilemez olduğunda, ebeveynler evde eğitimden yararlanmışlardır. Ebeveyn A, “*Eskisi gibi okula gitmesi çok sonra olacak gibi duruyor. Bu süreç bizi çok yordu, bazen bunaldığımı hissediyorum, evde hep beraber yaşamak gerçekten çok zor.*” açıklamasında bulunmuştur.

Tablo 2

Sosyal İzolasyonda Aile Olarak Ev Ortamındaki Yaşam

Tema	Kategori	Frekans
Sosyal izolasyonda aile olarak ev ortamındaki yaşam	1.COVID-19 ile değişen yaşam tarzı	4
	2.Aile etkileşimine duyulan gereksinim	4
	3.Sosyal hayatın kısıtlanması	2

Cook ve diğerleri (2013) OSB olan çocukların evde eğitiminde ailelerin ve multidisipliner başka alanlardaki profesyonellerin rolünün önemini vurgulamıştır. Sürecin işbirlikli şekilde yürütülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu noktada anneler özelinde ebeveynlerin değişime uyum sağlaması, çocukların eğitimlerindeki başarısının anahtarı olarak görülmektedir (Corcoran vd., 2015). Bununla birlikte, COVID-19 pandemisi, çocukları psikolojik ve fiziksel olarak doğrudan etkileyebilecek açık bir stres kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Armitage & Nellums, 2020). Buradan hareketle sosyal hizmete dayalı alanlar aşırı talep altında olduğundan, ebeveynlerin OSB olan çocuklarının evde eğitim yaşantılarını sürdürmek için özel eğitimin paydaşları ile ortak çaba göstermelerinin olumlu etkileri olacağı göz önüne alınmalıdır.

Tema 2: Güçlüklerle Başa Çıkmak ve Okuldan Ev Rutinlerine Ani Geçiş

COVID-19 pandemisinin sebep olduğu aksaklıklar, OSB olan çocukların rutinlerinde büyük değişikliklere neden olmuştur. Sosyal izolasyon boyunca evde yeni aktiviteler bulup, sürece alışana kadar mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Konuyla ilgili olarak Ebeveyn D, “*Geçtiğimiz yaz için planladığımız bir programı vardı, ancak pandemi nedeniyle takip edemedik. İlk başlarda çok zorlanmıştı, başa çıkmak, alışmak için mücadele etti ama neyse ki, artık yeni faaliyetleri, bilgisayarsız, televizyonsuz rutinleri de var.*” şeklinde görüşlerini aktarmıştır. Ebeveynler ayrıca OSB olan çocuklarını evde farklı etkinliklere de dâhil ettiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveyn F, “*Genelde akşamları birlikte olduğumuzda evimizdeki tüm etkinliklere ortak katıldığımızdan emin oluyoruz. Yakın zamanda bağ bahçemizle uğraştık. Duvar inşaatı esnasında tuğlaları dizerken bize yardımcı oldu.*” cümlelerini kullanmıştır.

Tablo 3*Güçlüklerle Başa Çıkmak ve Okuldan Ev Rutinlerine Ani Geçiş*

Tema	Kategori	Frekans
Güçlüklerle başa çıkmak ve okuldan ev rutinlerine ani geçiş	1. Günlük rutinlerdeki değişim	6
	2. Çocuğa evde eğitim vermenin zorluğu	3
	3. Teknoloji kullanımındaki artış	1

Konuyla ilgili olarak Hurlbutt (2011), ebeveynlerin OSB olan çocuklarının sahip olduğu çeşitli fiziksel ve mental yetersizlikler göz önüne alındığında, çocukları için uygun gördükleri, farklı ve kişiselleştirilmiş evde eğitim faaliyetleri uyguladıklarını belirtmiştir. Ayrıca ebeveynlerin çocukları için en iyisi olduğunu düşündükleri etkinlikleri geliştirmek için ekstra çaba sarf ettiklerini ifade etmiştir. Küresel COVID-19 salgını bağlamında Yarım kaya ve Esenturk (2020), OSB olan ailelere ve çocuklarına yönelik faaliyetleri teşvik etmek adına rehber niteliğinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada özellikle fiziksel aktivitelerin olası faydalarını ve stratejilerini tartışmışlardır. Gerçekleştirilebilecek bazı fiziksel aktivite örnekleri olarak meditasyon yapmak, çevrimiçi egzersiz sınıfı oluşturmak, eğitici oyunlar oynamak ve işlevsel egzersizleri belirlemiştir.

Tema 3: COVID-19 ile Birlikte Yeni Sosyal Yaşama Hazırlıkta Güvenlik Becerileri

COVID-19 pandemisi, OSB olan çocuğa sahip ailelere birçok sosyal çıkarımı da beraberinde getirmiştir. Ebeveynlerin çocuklara sosyal yaşam becerilerine dair yeni bakış açıları öğretmeleri gerekmektedir. Konuyla ilgili olarak Ebeveyn E, “*Karantina koşullarını kolayca anlayamıyor, bu yüzden durumu anlamasına izin vermek için fazladan çaba sarf ediyorum, gerçekten çok yoruluyorum. Bir gün, şehrin caddelerinde beraber dolaştık ve neredeyse tüm iş yerlerinin kapalı olduğunu gördük. Ona bunun bir hastalıktan kaynaklandığı söyledim.*” Bir güvenlik önlemi olarak, ebeveynler çocuklara yeni sosyal davranışlar da öğretmek durumunda kalmışlardır. Ebeveyn J, “*Ona neden maske takmamız gerektiğini anlatmaya çalıştım. Maskeyi takmayı ve sosyal mesafeyi uygulamayı kabul etmesi haftalarımızı aldı. Çocuğumuza model olduk ve dışarı çıkarken nasıl giyinmemiz gerektiğini çalıştık.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4*COVID-19 ile Birlikte Yeni Sosyal Yaşama Hazırlıkta Güvenlik Becerileri*

Tema	Kategori	Frekans
COVID-19 ile birlikte yeni sosyal yaşama hazırlıkta güvenlik becerileri	1. Virüs ile ilgili kaygı	5
	2. Sosyal etkileşim ve paylaşımlar	3
	3. Güvenlik becerilerinin önemi	2

Ev, sosyalleşmenin başladığı yerdir. Özellikle pandemi döneminde ailelerin birbirleriyle geçirdikleri süre ciddi oranda artmıştır. Evde eğitimle ilgili olarak, sosyal etkileşimleri kısıtlamasına yönelik genel bir endişe olsa da, ebeveynler çocuklarına evde eğitim hizmetleri esnasında tasarlanan alternatif fırsatlardan memnun olduğunu ifade etmiştir (Parsons & Lewis 2010). Hâlihazırda COVID-19’un sosyal yaşama etkilerini göz önünde bulunduran Narzisi (2020), OSB olan çocuklara yeni sosyal gerçeklerin nasıl öğretileceğine dair ipuçlarını aktarmaya çalışmıştır. Örneğin, evde eğitim sırasında çocukların gelişiminin izlenmesinde öğretmenler ve ebeveynler arasındaki çevrimiçi temasların sürdürülmesi gerektiğini, öğretmenlerin yardımıyla ebeveynlerin yeni durumları kavram haritaları, çizelgeler gibi uygun stratejilerle birlikte somut bir şekilde açıklamaları gerektiğini öne sürmektedir.

Tema 4: COVID 19’da Ev Ortamındaki Bağımsız Yaşam Becerileri için Fırsatlar

Küresel pandemi, OSB olan çocukların eğitim yöntemleri seçeneklerine ilişkin ebeveynlerin kararlarını etkilemiştir. Evde eğitimin bu seçenekler arasında en olası olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveyn B, “*Şu an için kesin bir planımız yok. Ne yapacağımızı bilmiyoruz, televizyondan falan takip ediyoruz ama oğlanı normal okula gönderemeyeceğiz yakın zamanda galiba. Evde eğitim görüyoruz.*” demiştir. Bu geçiş döneminde yapılandırılmış eğitim ev içinde zor olsa da, ebeveynler genel olarak evlerinde devam eden her türlü eğitimin çocuklarının gelişimi için önemli olduğunu, bu çocuklara kültürel cinsiyet rolleri ve sorumluluklarına uygun olarak yaşam becerilerini öğretme fırsatı verdiğini dile getirmiştir. Konuyla ilgili olarak Ebeveyn H, “*Evinizde otizmi olan bir çocuk varken sabrediyorsunuz. Çocuğuma yemek pişirmek, bulaşık yıkamak ve yerleri süpürmek, evi temizlemek, çay demlemek gibi şeyleri öğretiyorum. Hayatın temel şeylerini öğrenmek için doğru bir zaman.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Babalar ayrıca, COVID-19 döneminin, çocuklarına kültürel olarak beklenen toplumsal rolleri ve sorumlulukları öğretme fırsatı verdiğini de bildirmiştir. Bu durumu Ebeveyn G, “*Arabayı yıkamak ve bahçeyi sulamak konusunda ustalaştı*” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 5

COVID 19’da Ev Ortamındaki Bağımsız Yaşam Becerileri için Fırsatlar

Tema	Kategori	Frekans
COVID 19’da ev ortamındaki bağımsız yaşam becerileri için fırsatlar	1.Evde yapılan etkinlik türündeki çeşitlilik	6
	2.Sosyal davranışlardaki çeşitlilik	4

Hurlbutt’a (2011) göre evde eğitim, OSB olan çocuklar için optimal öğrenmeyi sağlamaktadır. COVID-19 döneminde karşımıza çıkan sosyal mesafe uygulaması göz önüne alındığında ABD merkezli Ulusal Engelli Hakları Ağı (2020), özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin çoğunun evde eğitimde karşılaştıkları zorluklara rağmen alternatif bir eğitim modeli olarak gördüğünü aktarmıştır. Ebeveynler çeşitli desteklerle çocuklarının potansiyellerine ulaşmalarına yardım edebilecekleri konusunda olumlu düşünülmektedir. Ayrıca pandemi sırasında OSB olan çocukların eğitimlerini yürütmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için, evde eğitimi kolaylaştırmanın önemini vurgularken, ebeveynleri aracılığıyla evde eğitim görmeye devam etmelerini önermektedir.

Tema 5: COVID-19 Sırasında Ebeveynlerin Deneyimleri

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip bir aile, geniş bir bakış açısıyla aslında OSB olan çocuğa sahip akran ailelerinin ayrılmaz bir bileşenidir. OSB olan çocuğa sahip ebeveynleri pandemi sürecinde ne tür destekler istediklerini de aktarmıştır. Konuyla ilgili olarak ebeveynler birbirlerini desteklediklerini söylemektedir. OSB olan diğer çocuklara yönelik hizmetlerle ilgili endişelerini de dile getirmektedir. Ebeveyn I, “*Özel eğitim öğretmeniyle görüşüyorum, çünkü korona nedeniyle çocuğumun arkadaşları hakkında da endişeliyim. Ayrıca, problemlerle nasıl başa çıktıklarını öğrenmek ve fikir alışverişinde bulunmak için sürekli olarak kullandığımız WhatsApp anneler grubumuz var.*” Bazı ebeveynler ise, OSB olan çocuklarına yeni duruma uyum sağlamayı nasıl öğreteceklerine dair ipuçları aktarmıştır. Ebeveyn G, “*Çocuğuma ellerini sık sık dezenfekte etmeyi, kalabalık yerlerden kaçınmayı ve bol su içmeyi öğrettim. Bu salgınla yaşamayı kabul edip elimizden geleni yapıyoruz.*” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 6*COVID-19 Sırasında Ebeveynlerin Deneyimleri*

Tema	Kategori	Frekans
COVID-19 sırasında ebeveynlerin deneyimleri	1.Kurumların eğitim hizmeti sunmada yetersiz kalması	3
	2.Öz bakım ve temizlik anlayışının çeşitliliği	3
	3.Öğretimsel uyarlamalar ve psikolojik süreçler	2
	4.Ailelerin farkındalığının artırılması	1
	5.Yüz yüze eğitim isteği	1

Toplumdan ve diğer ailelerden gelen her türlü destek, OSB olan çocukların evde eğitiminde esastır. Aynı deneyime sahip aileler genellikle OSB olan çocukların akran ailelerini destekler (Arora, 2006). Bununla birlikte, COVID-19 durumunun getirdiği kısıtlamalar nedeniyle, aileler OSB olan çocuklarının eğitim süreçlerini bağımsız olarak yönetebilirler. Bu nedenle Narzisi (2020), OSB olan çocuklara ebeveynlik yapmanın, tipik gelişim gösterenlere kıyasla daha zor olmasından dolayı, evde eğitimin uygulanması noktasındaki güçlükler dikkat çekmektedir. Diğer ebeveynler, öğretmenler, bakıcılar ve terapistler de dâhil olmak üzere diğer paydaşlarla çevrimiçi temasın sürdürülmesini ve OSB olan çocukların evde eğitimi için gerekli olan bilgilendirici desteklerin paylaşılmasını önermektedir. Ayrıca, pandemide “OSB olan çocukların ebeveynleri için çeşitli bakış açılarını içeren zorlukları ve fırsatları tanımlamak” üzerinde tartışmak gerekmektedir (Cassidy vd., 2020).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma hayatın olağan akışını baştan ayağa değiştiren COVID-19 sürecinin OSB olan çocuklarıyla evde eğitim yaşantılarını sürdüren ebeveynlerin deneyimleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Evde eğitimle ilgili ebeveynler üzerinde yürütülen çalışmalarda; öğretim sağlamak, eğitim öğretim sürecine katılım, ilerlemelerin kaydedilmesi ve çocuklarını motive etmek gibi ebeveyn rolleri tanımlanmıştır (Bogden, 2003; Huerta vd., 2006). Engelli bireylerin Eğitimi Yasası'na (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004) göre, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin programı kendilerine özgü ve bireysel ihtiyaçlara yönelik olması gereklidir. Buradan hareketle evde eğitim programları öğrenci ebeveynlerinin katılımını içermesi gerektiğinden, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ebeveynlerinin katılımı olumlu görülmektedir. COVID-19 bir pandemi haline geldikten sonra WHO'nun da önerisiyle, birçok devlet yayılmasını önlemek için birbiri ardına sosyal hayatı kısıtlayıcı önlemler almıştır. Özel gereksinimli çocuklar ve ebeveynleri için evde kalmak bu önlemlerden biridir. Bu durum, OSB olan çocukların okullardan ayrı kalmasıyla birlikte bakım ve eğitimleri aileler ya da birincil bakım verenler için zor şartları da beraberinde getirmiştir. Çünkü OSB olan çocuklar, devlet okullarının yanı sıra özel eğitim kurumlarındaki eğitim süreçlerine de ara vermiştir. Tüm bunlar ebeveyn stresini ve OSB olan bireylerdeki davranış problemlerini tetikleme ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Çalışmada ebeveynlerin bakış açıları dikkate alındığında, COVID-19'un ev yaşamı ve aile hayatı üzerindeki etkisiyle ilgili tema altında, aile bireyleri arasında zamanının daha fazla paylaşılması ve aile etkileşiminin artması olumlu bir etki olarak söylenebilir. Ebeveynler, COVID-19 pandemisine bağlı olarak sokağa çıkma yasağı ve karantinaya kadar çalışmak zorunda oldukları için aileleriyle birlikte çok fazla vakit geçirecek zamanlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle ebeveynler, pandemi sırasında bazı sosyal izolasyon önlemleri alınmış olsa da bu belirsiz günlerin olumlu yönlerinin altını çizmektedir. Sosyal çevre ile izolasyon ve sınırlı etkileşim, bazı çalışmalarda psikolojik olarak yıkıcı etkilerin daha ağır bastığı şeklinde ele alınmıştır (Fontanesi vd., 2020; Mazza vd., 2020; Neece vd., 2020; Coyne

vd., 2021). Ancak bu çalışmada ebeveynler, pandemi ile başa çıkmak için sosyal izolasyonu, dışarı çıkmamayı veya sınırlı bazı etkileşimleri temel stratejiler üreterek değerlendirmiştir.

COVID-19 küresel salgınında özel gereksinimli olanlar da dâhil olmak üzere her türlü öğrenci evde eğitim sürecine katılmaktadır. Bu kapsamda ebeveynlerin evde eğitim sürecine katılımı, tüm öğrenme ortamlarında olduğu gibi çocukların başarısı için önemli görülmektedir (Berthelsen & Walker, 2008). Evde eğitim ortamlarına ebeveynlerin katılımının teşvik edilmesi, pekiştirilmesi ve modellemesinin çocukların çıktılarının üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bildirilmiştir (Black, 2009). Bununla birlikte, ebeveynlerin çocukların eğitim sürecine öğretmen rolünde katılmaları ile, çocukların akademik başarısı arasında negatif bir korelasyon olduğu da bildirilmektedir. Bu olumsuz ilişki, evde eğitim ortamlarında ebeveynlerin öğrenme koçu olarak katılmasından kaynaklanmaktadır (Klein, 2006). Dolayısıyla tam bu noktada sürecin paydaşlarından olan öğretmenler ise OSB olan çocukların öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için ebeveynlerle yakın işbirliği içinde çalışan bireyler olarak, yani evde eğitim süreçlerinde öğrenme koçu olarak görülmektedir (Frey, 2005). Bu çalışmada da kuşkusuz OSB olan çocukların karşılanamayan eğitim ihtiyaçları ebeveynler tarafından pandemi sürecinde en çok üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Pandemi sürecindeki karantinaya bağlı olarak eğitim hizmetlerinin askıya alınması, bazı araştırmalarda çocuklar için önemli bir güçlük olarak vurgulanmıştır (Fontanesi vd., 2020; Masters vd., 2020). Ancak ebeveynler, pandemi sırasında artan aile etkileşimi sonucunda OSB olan çocuklarının sosyal davranışlarının arttığını ifade etmektedir. OSB olan çocuklarda yaygın bir eğitim yaklaşımı olan erken ve yoğun davranışsal hizmetlerin her zaman temel hedeflerinden biri sosyal etkileşimsel davranışın artırılması olmuştur (Eldevik vd., 2009; Ingvarsson, 2016). Bu nedenle, karantina döneminde OSB olan çocukların iletişim gelişiminde umut verici görünen özellikle sosyal etkileşimlerine yönelik ebeveynlerin olumlu değerlendirmeleri dikkat çekici bir sonuçtur. Ebeveynler ayrıca, pandeminin olumlu etkisinin bir parçası olarak OSB olan çocuklarının öz bakım ve günlük yaşam becerilerinde gelişme kaydettiğini ifade etmiştir. Ancak, OSB olan çocukların sosyal etkileşimlerinde, öz bakım ve günlük yaşam becerilerinde pandemi sürecini kapsayan bu süreçte başka ne gibi değişikliklerin meydana geldiği sorusuna yanıt vermek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Pandemi nedeniyle evde eğitim sırasında OSB olan çocukların artan sosyal etkileşimlerinin iki açıklaması olabilir. İlk olarak ebeveynler, çocuklarının mevcut performansını sosyal ve bireysel gelişimleri gibi kritik alanlarda yakından izleme fırsatı bulmuşlardır. İkincisi ebeveynler, pandemi sırasında çocuklarıyla daha fazla etkileşim kurma ve daha fazla pratik yapma şansını yakalamışlardır. Ancak tüm bunlarla beraber ebeveynlerin özel eğitim kurumlarından, öğretmenlerden eğitim açısından talep ettikleri destekleri göz ardı etmemek gerekmektedir.

Özel eğitime gereksinim duyan çocukları olan aileler, tipik gelişim gösteren ailelere oranla daha fazla strese maruz kalmaktadır (McConnell & Savage, 2015). OSB olan çocukların evde kalması ve okula gitmemesi, çocukların kendisi ve aileleri için stresli bir durum yaratmaktadır. Çünkü artık özenle ve dikkatle geliştirilmiş rutinler bozulmuş, birbirine entegre edilmiş özel destek ağları (ev-okul-kurum) dağılmış ve herhangi bir eğitim almadan eğitimci rolüyle iş yapmaları istenmek durumunda kalmıştır. Bu nedenle, okulların ve toplumun onları nasıl destekleyebileceğine dair fikir edinmek amacıyla COVID-19'un ailelerin mental sağlığını da nasıl etkilediğini sormak önemlidir (Asbury vd., 2020). Bu kapsamda OSB olan çocuğa sahip ailelere COVID-19 sırasında hangi destekleri istedikleri sorulmuş ve yanıtları alınmıştır. Ebeveynler tarafından sıklıkla dile getirilen öneriler arasında, kendilerinin ihtiyaç duyduğu profesyonel tavsiyeler, özel eğitim uzmanları tarafından çocuklarının eğitim ve mental açıdan sağlık ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklarına odaklanan tavsiyeleri, okul tarafından belirlenen ancak evde yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri için uygun materyal ve kaynakların belirlenmesi, uzaktan da olsa çocuklarına tanıdık yüzleri görme fırsatı sunmak, beslenme ve alışveriş konularında destek, ev içinde ve dışında düzenli yapılandırılmış aktivite önerileri gelmektedir (Toseeb vd., 2020). Thelwall ve Lewitt (2020)'in yürüttükleri bir çalışmada,

COVID-19 sürecinde yetersizlikten etkilenmiş gruplarla ilgili sosyal medyada gündeme getirilmiş riskler, destekler ve çeşitli uygulamalar sınıflandırılmıştır. Buna göre COVID-19'un özel gereksinimli bireyler için büyük bir risk oluşturduğu, salgınla birlikte devletler tarafından alınan her türlü kararda ve yapılan planlamalarda yetersizlikten etkilenen grupların göz ardı edilmemesi ve desteklenmesi istenildiğinin altı çizilmektedir. Ayrıca, tıbbi tedavi gerektiren yetersizlik gruplarına düşük öncelikli olarak bakılmaması ve özel gereksinimli bireylerin ihmal edilebilir kayıplar olarak değerlendirilmemesi gerektiği bahsedilen başka temalardır. Bu temaların bilgilendirici bir rol üstlendiği ve dikkate alınması gerektiği önemli görülmektedir. Çalışmalarda babalara kıyasla annelerin daha fazla bakım yükü yaşadıklarını (Jones vd., 2013) ve bunun da muhtemelen onları fiziksel ve aynı zamanda psikolojik olarak yorgun hissetmelerine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır (Cetinbakis vd., 2020). Ebeveynler depresyon ve anksiyete yaşamaya yatkınken öte yandan ebeveynlik stresi ile (Gallagher & Whiteley, 2012) baş etmek durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada, alanyazındaki çalışmalarla uyumlu bazı başka bulgular da ortaya koyulmuştur. OSB olan çocuklara pandeminin ne olduğunu açıklamada yaşanan birtakım zorluklar bu çalışmada olduğu gibi Eshraghi vd., (2020) tarafından da vurgulanmıştır. Benzer başka bir bulguya baktığımızda ebeveynler tıpkı Colizzi vd., (2020)'nin araştırmasında olduğu gibi OSB olan çocuklarla yapılan etkinliklere daha fazla katılım göstermede olumlu izlenimler aktarmıştır. Ebeveynler OSB olan çocuklara evde ayrılan zamanla birlikte, aile üyelerinin günlük rutinlerini yeniden şekillendirmeye ve zaman yönetiminin yeniden düzenlenmesine dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar aynı zamanda, OSB olan çocuklar için ev içi yaşam, eğitim, öz bakım, boş zaman etkinliklerini yönetme gibi konular hakkında Neece vd., (2020) ve Parenteau vd., (2020)'nin araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda vurgulanan başka konular ise, evde eğitimdeki sınırlı eğitim ve öğretim problemleri, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamada fiziksel ve zihinsel tükenmişlik hisleri gibi konulardır. Bahsedilen tüm zorluklarla birlikte, pandemi dönemiyle ilgili bir dizi olumlu çıkarımlardan da bahsedilebilir. Neece vd., (2020)'nin çalışmasında olduğu gibi çeşitli ev etkinlikleriyle aile üyelerinin birlikte ve birbirlerine daha fazla zaman harcaması, fiziksel aktivitelerin yanı sıra yeni rutinlerin geliştirilmesi veya mevcut faaliyetlerin OSB olan çocuğa göre uyarlanması bunların başında gelmektedir.

Alanyazına bakıldığında Sani-Bozkurt vd., (2021)'nin araştırmasında benzer şekilde yaşamın bir parçası olan rutinlerin pandemi ile birlikte evde eğitim sürecinde ani şekilde değişmesi, belli rutinlere ve kalıplara aşırı bağlı olan OSB olan çocuklar ve aileleri üzerinde yürütülmesi zor bir süreç haline geldiği bildirilmektedir. Diğer yandan bu ani değişimin OSB olan çocukların davranışlarını olumsuz etkileyebildiği ve bu durumun çocukların eğitimindeki sürekliliğin önemini kavramak adına karşımıza çıkan bir gerçek olduğu biçiminde değerlendirilmektedir (Mutluer vd., 2020). Ayrıca Esentürk (2020)'ün yürüttüğü çalışmada ise OSB olan çocukların ebeveynleri, pandemi sürecindeki ev içerisindeki fiziksel aktivitelerin çocukların gelişimlerinin sürekliliği adına olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da evde eğitimdeki etkinlik türlerinde değişiklikler olduğu, günlük yaşam becerileri içi fırsatlar oluşturduğu görülmektedir. Yine de ani gelişen bu durumun ailelerin profesyonel destek olmadan nitelikli şekilde yürütmesinin güç olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada karşımıza çıkan öz bakım ve temizlik anlayışındaki değişikliklerin alanyazında benzer şekilde karşımıza çıktığı (Mutluer vd., 2020), öte yandan eğitim kurumlarının dışarıdan destek sağlamada ve yaygınlaştırmada yetersiz kaldığı Sani-Bozkurt vd., (2022) ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda alanyazınla örtüşmektedir. Bu çalışmada ebeveynler evde eğitim vermenin zorluğundan ve yüz yüze eğitim isteklerinden bahsetmiştir. Alanyazında Yılmaz, Azak ve Şahin (2021)'in çalışmasında ebeveynlerin OSB olan çocuklarında akademik anlamda destek sunmada yetersiz kaldığı dile getirilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, eğitim kurumlarının ve politikalarla geliştirilecek iyi uygulamaların evde eğitim süreçlerine entegre edilmesi, OSB olan çocukların eğitimlerinin sürekliliği adına önem taşımaktadır.

OSB olan bireylerin ebeveynlerine yönelik, evde eğitim süreçleriyle ilgili stres ve problem davranışlarla baş etmelerine yardımcı olmak için bazı öneriler sunulmuştur. Bu önerileri genel olarak ifade edecek olursak, ilk olarak çocuklara içinde bulunulan durumun ne olduğu açıklanmalıdır. Çünkü hangi sebeple, neden hepimizin evde kalması gerektiğini açıklamak önemlidir. Bu açıklama mümkün olduğunca basit ve somut olmalıdır. Gerekirse iletişim araçları ile OSB olan çocuğun öğretmenlerinden destek alınabilir, kavram haritaları ve çizelgeler kullanılabilir. İkinci olarak, oyun etkinlikleri günlük yaşam aktivitelerine dâhil edilmelidir. Evde eğitim süreçlerinde oyundan yararlanmak ve OSB olan çocuklar açısından günlük yaşam aktivitelerini tasarlamak için ev ortamı eşsiz fırsatlar sunabilir. Özellikle OSB olan çocuklar için rutinler oluşturmak bu bakımdan faydalı olacaktır (Wong & Kasari, 2012). Ebeveynler bu dönemde, çocukların ilgilerinden yola çıkarak etkinlikler planlayabilir (Lee vd., 2020). Üçüncü olarak, tüm bunlarla beraber çocuklara kendine ait olan boş zaman bırakmayı, eğer mümkünse evin etrafında temiz havada değilse ev içinde kısa yürüyüşler gibi fiziksel egzersizler planlanmalıdır. Bunlar kan dolaşımı ve kasların desteklenmesi için önemli görülmektedir. Dördüncü olarak, ebeveynlere haftalık çevrimiçi danışmanlıklar sağlanmalıdır. Özel eğitim kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerin evde eğitim yürütülen süreçte haftalık paylaşımlarda bulunması, ebeveynlerin psikolojik açıdan desteklenmesi ve stresle başa çıkması bakımından önemli görülmektedir (Summers vd., 2005). Son olarak ise, çocukların okul ile bağları koparılmamalı ve etkileşimi korunmalıdır. OSB olan çocukların sınıf arkadaşları ile kurdukları ilişkileri sürdürmek öğrenmeyi pozitif yönde etkilemektedir (Roorda vd., 2013). OSB olan çocuğun, okul arkadaşları ile sosyal iletişimini sürdürmesi için, sınıf arkadaşlarından biriyle haftalık iletişim kurulması önerilmektedir. Bu iletişim telefonla ya da bilgisayar ortamında internet üzerinden gerçekleştirilebilir. Ayrıca, ebeveynlerin kurumsal organlardan beklentileri ise özel eğitim kurum ve öğretmenlerinin evde eğitim sürecine ilişkin yeterlilikleri güçlendirilmesi ve aile temelli etkili evde eğitim programları üzerinde odaklanması gerektiğidir.

Sonuç olarak COVID-19 pandemisi tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim faaliyetlerine ara verilmesine ve hızlı bir şekilde evde eğitim uygulamalarına geçilmesine neden olmuştur. Bu süreçlerden en çok etkilenen gruplardan biri olan OSB olan çocukların eğitimlerinin sürdürülebilmesi ve desteklenebilmesi için hem kendileri hem de aileleri ve öğretmenleri için evde eğitim odaklı çalışmalar yürütülmüştür. COVID-19 pandemisi özel gereksinimli bireylerin “kriz” zamanlarında nasıl desteklenmesi gerektiğine ilişkin planlamaların yapılması ve “öğrenme kayıplarının” en aza indirilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur. Bu çalışma, araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerle ve pandemi nedeniyle görüşmelerin çevrimiçi ortamlarda yürütülmek durumunda kalınması sebebiyle sınırlıdır. Ancak tüm bunlarla birlikte aile, öğretmen ve kurum-kuruluşlara yönelik bazı öneriler şunlardır: Ailelere problem davranışlarla baş etmeye yönelik eğitimler verilebilir. Özellikle evde eğitim süreçlerine yönelik planlamalar yapılabilir. Pandemi ya da başka olumsuz durumlarda OSB olan çocukların ve ailelerinin çeşitli gereksinimlerine yönelik doküman ve kaynakların oluşturulması önerilebilir. OSB olan çocuklar ve ebeveynlerini temel alan planlamalar yapılabilir. Bu düzenlemelerde çocuğun ve ailenin gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Özel eğitim kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerinin evde eğitim süreçlerine yönelik idari, mesleki bilgi ve becerilerinin iyileştirilmesine dönük müdahaleler gerçekleştirilebilir. Üniversiteler aracılığıyla dijital ortamlarda seminerler planlanabilir. Öğretmenler tarafından, OSB olan çocukların evde günlük yaşam becerilerinin kazanılmasına yönelik aktivitelerin öncelikli olarak ebeveynlere rehberlik sunularak verilmesi, daha sonra bu uygulamaların işlevselliği ve niteliği açısından değerlendirilmesi, verilen eğitimin daha verimli olmasını sağlayabilir. Teknolojik imkânları olan ebeveynlere, donanım ile ilgili eğitimler verilip öğretmenler ile eş güdümlü olarak ders veya etkinlikler tasarlanabilir. Bu araştırmanın çalışma grubunu OSB olan çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Farklı tanı gruplarının evde eğitim süreçlerindeki yaşantılarına odaklanarak çalışma tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (5.Baskı). Sakarya yayıncılık.
- Amaral, D. G., & de Vries, P. J. (2020). COVID-19 and autism research: Perspectives from around the globe. *Autism research*, 13(6), 844-869. <https://doi.org/10.1002/aur.2329>
- Arıcı-Doğan, D. & Görgü, E. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin covid-19 pandemi sürecinde özel eğitime ara vermeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 107-131. <https://doi.org/10.14689/enad.30.5>
- Armitage, R., & Nellums, L. B. (2020). COVID-19 and the consequences of isolating the elderly. *The Lancet Public Health*, 5(5), 256. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30061-X](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30061-X)
- Arora, T. (2006). Elective home education and special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(1), 55-66. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00059.x>
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Berg, K. E., & Latin, R. W. (2008). *Essentials of research methods in health, physical education, exercise science, and recreation* (3th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Berthelsen, D., & Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family matters*, (79), 34-41.
- Black, E. W. (2009). *An evaluation of familial involvements' influence on student achievement in K-12 virtual schooling* [Unpublished doctoral thesis]. University of Florida. http://etd.fcla.edu/UF/UFE0024208/black_e.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Research for education: An introduction to theories and methods*. Boston, MA: Allen and Bacon.
- Cassidy, S. A., Nicolaidis, C., Davies, B., Rosa, S. D. R., Eisenman, D., Onaiwu, M. G., Kapp, S.K., Kripke, C. C., Rodgers, J., & Waisman, T. C. (2020). An expert discussion on autism in the COVID-19 pandemic. *Autism in Adulthood*, 2(2), 106-117. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.29013.sjc>
- Cetinbakis, G., Bastug, G., & Ozel-Kizil, E. T. (2020). Factors contributing to higher caregiving burden in Turkish mothers of children with autism spectrum disorders. *International journal of developmental disabilities*, 66(1), 46-53. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1478630>
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., & Zoccante, L. (2020). Psychosocial and behavioral impact of COVID-19 in autism spectrum disorder: an online parent survey. *Brain sciences*, 10(6), 341. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>
- Cook, K. B., Bennett, K. E., Lane, J. D., & Mataras, T. K. (2013). Beyond the brick walls: Homeschooling students with special needs. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 32(2), 90-103.
- Corbitt, R. (2020). *Transitioning Autistic Students from the Traditional Classroom to the Homeschool: A Phenomenological Study of Parent's Perceptions* [Unpublished doctoral thesis]. Lamar University-Beaumont.
- Corcoran, J., Berry, A., & Hill, S. (2015). The lived experience of US parents of children with autism spectrum disorders: a systematic review and meta-synthesis. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(4), 356-366. <https://doi.org/10.1177/1744629515577876>
- Coyne, L. W., Gould, E. R., Grimaldi, M., Wilson, K. G., Baffuto, G., & Biglan, A. (2021). First things first: Parent psychological flexibility and self-compassion during COVID-

19. *Behavior analysis in practice*, 14(4), 1092-1098. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00435-w>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage publications.
- Çelik, Ç. (2022). *07-10 Yaş Arasındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Bireylerin Covid 19 Pandemi Dönemindeki Sağlık, Eğitim ve Sosyalleşme Süreçlerinin Ailelerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Çetin, Ş., & Ercan, T. (2021). Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 105-121.
- D'Arcy, K. (2014). Home education, school, Travellers and educational inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 818-835. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.919840>
- Demirkıran, T. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuğu Olan Ebeveynlerin Covid-19 Sürecinde Eğitim ve Çevrimiçi (Uzaktan) Eğitim Deneyimleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Duffey, J. G. (2002). Home schooling children with special needs: A descriptive study. *Home School Researcher*, 15(2), 1-13.
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S., & Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 439-450. <https://doi.org/10.1080/15374410902851739>
- Esentürk, O. K., & Yarımıkaya, E. (2021). WhatsApp-based physical activity intervention for children with autism spectrum disorder during the novel coronavirus (COVID-19) pandemic: A feasibility trial. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 38(4), 569-584. <https://doi.org/10.1123/apaq.2020-0109>
- Eshraghi, A. A., Li, C., Alessandri, M., Messinger, D. S., Eshraghi, R. S., Mittal, R., & Armstrong, F. D. (2020). COVID-19: overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 481-483. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30197-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30197-8)
- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, 12(1), 79-81. <https://doi.org/10.1037/tra0000672>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th edition). New York: McGraw-Hill.
- Frey, B. (2005). A virtual school principal's to-do list. *THE Journal*, 32(6), 34-36.
- Gökler, E. (2021). *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Covid-19 Salgın Sürecinde Yaşadıkları Güçlüklerin Belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Gregor, S., Bruni, N., Grkinic, P., Schwartz, L., McDonald, A., Thille, P., Gabison, S., Gibson, B. E., & Jachyra, P. (2018). Parents' perspectives of physical activity participation among Canadian adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 48, 53-62. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.01.007>
- Harding, T. J. (2003). A submission for the Home Schooling Review. *Brisbane: Australian Christian Academy*.
- Huerta, L. A., Gonzalez, M. F., & d'Entremont, C. (2006). Cyber and home school charter schools: Adopting policy to new forms of public schooling. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 103-139. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8101_6

- Hurlbutt, K. S. (2011). Experiences of parents who homeschool their children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 239-249. <https://doi.org/10.1177/1088357611421170>
- IDEA (The Individuals with Disabilities Education Act) (2004). 34 C.F.R. 300.39.
- Ingvarsson, E. T. (2016). Tutorial: Teaching verbal behavior to children with ASD. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 433-450. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/168>
- İşıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 158-165.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Sage publications.
- Jolly, J. L., Matthews, M. S., & Nester, J. (2013). Homeschooling the gifted: A parent's perspective. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 121-134. <https://doi.org/10.1177/0016986212469999>
- Jones, L., Totsika, V., Hastings, R. P., & Petalas, M. A. (2013). Gender differences when parenting children with autism spectrum disorders: A multilevel modeling approach. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(9), 2090-2098. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1756-9>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (32.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kidd, T., & Kaczmarek, E. (2010). The experiences of mothers home educating their children with autism spectrum disorder. *Issues in Educational Research*, 20(3), 257-275.
- Klein, C. (2006). *Virtual charter schools and home schooling*. Youngstown, NY: Cambria Press.
- Lappé, M., Lau, L., Dudovitz, R. N., Nelson, B. B., Karp, E. A., & Kuo, A. A. (2018). The diagnostic odyssey of autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 141(Supplement_4), S272-S279. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-4300C>
- Lee, E. A. L., Black, M. H., Falkmer, M., Tan, T., Sheehy, L., Bölte, S., & Girdler, S. (2020). "We Can See a Bright Future": Parents' Perceptions of the Outcomes of Participating in a Strengths-Based Program for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(9), 3179-3194. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04411-9>
- LePage, P., & Courey, S. (2013). *Teaching children with high-level autism: Evidence from families*. Routledge.
- Luthra, N., & Perry, A. (2011). Knowledge as coping in parents of children with autism. *Journal on Developmental Disabilities*, 17(2), 79-81.
- MacPhee, D., Lunkenheimer, E., & Riggs, N. (2015). Resilience as regulation of developmental and family processes. *Family Relations*, 64(1), 153-175. <https://doi.org/10.1111/fare.12100>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (4th ed.). USA: Sage publications.
- Masters, G. N., Taylor-Guy, P., Fraillon, J., & Chase, A. (2020). *Ministerial Briefing Paper on Evidence of the Likely Impact on Educational Outcomes of Vulnerable Children Learning at Home during COVID-19*. Australian Government Department of Education, Skills and Employment. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=learning_processes
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: immediate psychological responses and associated factors. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>

- McConnell, D., & Savage, A. (2015). Stress and resilience among families caring for children with intellectual disability: expanding the research agenda. *Current developmental disorders reports*, 2(2), 100-109. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0040-z>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mutluer, T., Doenyas, C., & Aslan Genc, H. (2020). Behavioral implications of the Covid-19 process for autism spectrum disorder, and individuals' comprehension of and reactions to the pandemic conditions. *Frontiers in psychiatry*, 11, 561882. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.561882>
- Narzisi, A. (2020). Handle the Autism Spectrum Condition During Coronavirus (COVID-19) Stay At Home period: Ten Tips for Helping Parents and Caregivers of Young Children. *Brain Sciences*, 10(4), 207-210. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>
- Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>
- Parenteau, C. I., Bent, S., Hossain, B., Chen, Y., Widjaja, F., Breard, M., & Hendren, R. L. (2020). COVID-19 related challenges and advice from parents of children with autism spectrum disorder. *SciMedicine Journal*, 2, 73-82. <https://doi.org/10.28991/SciMedJ-2020-02-SI-6>
- Parmet, W. E., & Sinha, M. S. (2020). Covid-19—the law and limits of quarantine. *New England Journal of Medicine*, 382(15), e28. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2004211>
- Parsons, S., & Lewis, A. (2010). The home-education of children with special needs or disabilities in the UK: views of parents from an online survey. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 67-86. <https://doi.org/10.1080/13603110802504135>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Peräkylä, A., & Ruusuvoori, J. (2008). Analyzing talk and text. *Collecting and interpreting qualitative materials*, 3, 351-374.
- Ray, B. (2015). Research facts on homeschooling. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556234.pdf>
- Reilly, L., Chapman, A., & O'Donoghue, T. (2002). Home schooling of children with disabilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(1), 38-61.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of school psychology*, 51(1), 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.001>
- Salmons, J. (2014). *Qualitative online interviews: Strategies, design, and skills* (2nd ed.). Sage Publications.
- Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ. H., Uysal, Ç., Gürgür, H., Kalaycı, G., Diken, Ö., Ateşgöz, N. N., İcyüz, R., Doğan, M., Şafak, P. ve Demiryürek, P. (2022). COVID-19 salgınında Türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 133-164. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.786118>
- Simmons, C. A. (2014). Homeschool decision making and evidence-based practice for children with autism spectrum disorder [Unpublished master's thesis]. University of Georgia, Athens, GA.
- Smile, S. C. (2020). Supporting children with autism spectrum disorder in the face of the COVID-19 pandemic. *Canadian Medical Association Journal*, 192(21), E587. <https://doi.org/10.1503/cmaj.75399>
- Starr, E. M., Foy, J. B., Cramer, K. M., & Singh, H. (2006). How are schools doing? Parental perceptions of children with autism spectrum disorders, Down syndrome and learning

- disabilities: A comparative analysis. *Education and training in Developmental Disabilities*, 41(4), 315-332.
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., & Nelson, L. L. (2005). Measuring the quality of family—professional partnerships in special education services. *Exceptional children*, 72(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/001440290507200104>
- The National Disability Rights Network. (2020). *Covid-19 and education of students with disabilities resources*. <https://www.ndrn.org/resource/covid-19-and-education-of-students-with-disabilities-resources/>
- Thelwall, M., & Levitt, J. M. (2020). Retweeting COVID-19 disability issues: Risks, support and outrage. *El profesional de la información (EPI)*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/EPI>
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19. PsyArXiv Preprints. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tm69k>
- UNESCO (2020, September 22). COVID-19: How the UNESCO Global Education Coalition is tackling the biggest learning disruption in history. <https://en.unesco.org/news/COVID-19-how-unesco-global-education-coalition-tackling-biggest-learning-disruption-history>
- United Nations Human Rights (2020). COVID-19 and the rights of persons with disabilities: Guidance. https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/COVID-19_and_The_Rights_of_Persons_with_Disabilities.pdf
- Weiss, J. A., Wingsiong, A., & Lunsky, Y. (2014). Defining crisis in families of individuals with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(8), 985-995. <https://doi.org/10.1177/1362361313508024>
- WHO (2019). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(10), 2152-2161. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1467-2>
- Yahya, A. S., & Khawaja, S. (2020). Supporting patients with autism during COVID-19. *The primary care companion for CNS disorders*, 22(4), 26680. <https://doi.org/10.4088/PCC.20com02668>
- Yarımkaya, E., & Esentürk, O. K. (2020). Promoting physical activity for children with autism spectrum disorders during Coronavirus outbreak: benefits, strategies, and examples. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-6. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1756115>
- Yeager, K., & Roberts, A. (Eds.). (2015). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research* (4th ed.). Oxford University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, B., Azak, M., & Şahin, N. (2021). Mental health of parents of children with autism spectrum disorder during COVID-19 pandemic: A systematic review. *World journal of psychiatry*, 11(7), 388-402. <https://doi.org/10.5498/wip.v11.i7.388>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

COVID-19 is an infectious pandemic disease caused by a newly discovered coronavirus (WHO, 2019). The World Health Organization, recommends halting educational activities that have the potential to cause mass crowding to prevent the spread of COVID-19. According to the United Nations Commission for Human Rights (2020), while the pandemic prevents students from physically accessing education together and in the same environment, it has expressed concerns that individuals with special needs, including those with ASD, are seriously affected

by this process due to environmental constraints in the pandemic. Therefore, efforts are being made to improve home-educating methods for children with special needs.

Homeschooling emerges as a worldwide education reform in which parents and their children participate in educational processes in their home environments. It is increasingly being applied globally, especially in the US and UK (Kidd & Kaczmarek, 2010). The reasons for the parents' preference for homeschooling are that some parents are not satisfied with the existing educational opportunities and find it sufficient, and some do not believe that children do not have an advantage from the education models traditionally designed under the school roof. Since the advent of homeschooling, the number of children with special needs who receive alternative education in this way has increased significantly (Cook et al., 2013).

Various studies draw attention to the effectiveness of homeschooling for children with special needs (Corbitt, 2020; Harding 2003; Simmons 2014). Different ideas may be obtained from these studies, but there is a need for parent-implemented home education studies for children with ASD during an epidemic such as COVID-19 that has deeply shaken our lives. Therefore this study, parents of COVID-19 attempts to explain how they responded during training in children with ASD process at home in Turkey.

Method

A qualitative research approach was used in this study. The qualitative research approach is a questioning process aimed at understanding a social or human problem, based on creating a complex and holistic picture with words, containing detailed views of informants, and conducted in a natural environment (Creswell & Creswell, 2017). Research data were collected through semi-structured interviews (Creswell & Poth, 2016). Due to the social limitations of the COVID-19 situation during the pandemic process, it was not possible for the researchers and the participants to have personal meetings in the same environment. For this reason, online and telephone conversations were made with the participants via video conference. The questions in this interview are generally about parents' experiences of COVID-19, their concerns during this process; It consists of the effects of this on their lives, working life and social relations. In addition, the effects of the pandemic process on children's learning arrangements, access to services, physical and mental health, and changes in behavior; moreover, changes in parental mood and behavior are a series of open-ended questions involving experiences in the process of coping with the pandemic. Interviews with parents lasted between 8 and 21 minutes and were conducted between 4-15 January 2021. Criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of participating parents. In this study, the inclusion criteria of parents were having a child diagnosed with ASD, staying with their child with ASD since the beginning of the COVID-19 pandemic, and having internet and mobile phone access. Accordingly, the participants of the study consisted of 10 parents of the child with ASD, who continue their education in special education classes, who are willing to participate in the study. The data obtained from the interviews were subjected to thematic analysis. Thematic analysis is a systematic process designed to provide a definition of social reality through coding, examining meaning, and creating the theme (Berg & Latin 2008). Before the interviews, the necessary approvals were obtained from the participants who accepted the study in accordance with the research ethics. The permission of the ethics committee of the study was obtained from Ankara University Ethics Committee (Number: 56786525-050.01.04 / 100831).

Results and Discussion

Some themes have emerged about how parents maintain their home educating life with their children with ASD. The existence of the pandemic had to bring family members together at home for a long time. For this reason, family members spent more time with their children than before during the home educating process of children with ASD. The disruptions caused by the COVID-19 pandemic have caused major changes in the routines of children with ASD.

Throughout social isolation, they had to find new activities at home and struggle until they got used to the process. The COVID-19 pandemic has brought many social implications for families with children with ASD. Parents need to teach children new perspectives on social life skills. The global epidemic has impacted parents' decisions regarding education methods options for children with ASD. It turns out that home educating is the most likely of these options. A family with a child with ASD is actually an integral component of peer families with a child with ASD from a holistic perspective. Regarding the subject, parents say that they support each other. She also expresses concerns about services for other children with ASD.

Some suggestions for parents of individuals with ASD are presented to help them cope with stress and problem behaviors. If we express these recommendations in general, first of all, children should be explained what COVID-19 is. Second, play should be included in daily life activities. The home environment can offer unique opportunities to benefit from play in home education processes and to design daily life activities for children with ASD. Third, along with all these, children should be given their own free time, if possible, physical exercises such as short walks around the house, if not in the fresh air, should be planned. Fourth, weekly online counseling should be provided to parents by private education institutions and teachers. Finally, children should not be cut off from school and their interaction should be preserved.

Akran Danışmanlığı Yükseköğretimde Tutunma İçin Bir Model Olabilir mi?

Can Peer-Mentoring be a Model for Retention in Higher Education?

Evrin Üstünlüoğlu¹

¹Doç. Dr, İzmir Ekonomi Üniversitesi, evrim.ustunluoglu@ieu.edu.tr, (<https://orcid.org/00000002-2631-7888>)

Geliş Tarihi: 07.12.2023

Kabul Tarihi: 11.02.2024

ÖZ

Bu çalışma, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin, üniversite rollerini anlamaları ve akademik hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilmek için akran mentorluğu süreci ve faydalarını vurgulamaktadır. Bu araştırma, menti ve mentörlerin akran danışmanlığı sürecine yönelik bakış açılarını inceleyerek katılımcıların program ile ilgili beklentilerini, karşılaşılan zorlukları ve programı iyileştirme önerilerini tespit etmeye yönelik bir durum çalışmasıdır. Çalışmada, veri toplamak için bir anket, menti ve mentorlerin tuttuğu günlükler ve odak grup görüşmeleri kullanılmış ve 12 hafta süren akran danışmanlığı programı değerlendirilmiştir. Sonuçlar, mentor ve mentilerin program ile ilgili akademik ve sosyal beklentilere sahip olduğunu, özellikle problem çözme, liderlik ve iletişim gibi becerilerini geliştirmeyi, kampüs yaşamına daha kolay uyum sağlamayı beklediklerini göstermiştir. Karşılaşılan zorluklar açısından, ana temalar, mentor-menti ilişkisine sınır koyma, zaman yönetimi, farklı beklentileri karşılama, bilgi eksikliği ve iletişim sorunlarıyla baş etme olarak belirlenmiştir. Mentor ve mentiler, mentorluk programının etkililiğinin akademik programlardan alınan destek, iyi yapılandırılmış bir mentorluk programı ve program başlamadan önce mentorlere verilen eğitim gibi faktörlerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, bu programın kişisel, mesleki ve akademik beceri ve yetkinliklerine ilişkin farkındalık geliştirdiklerini, bu program sayesinde kampüs yaşamına daha rahat uyum sağladıklarını ve bir network oluşturduklarını vurgulamışlardır. Sonuçların, gelecekteki mentorluk programlarının yapılandırılmasına katkı sağlaması ve yükseköğretimde akran mentorluğunu teşvik etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran danışmanlığı, mentorluk programı, üniversitede tutunma, yükseköğretim.

ABSTRACT

Research highlights the benefits of peer mentoring in helping less experienced students understand their university roles and achieve academic goals. The current study aims to explore the perspectives of mentees and mentors, focusing on program expectations, challenges faced, and suggestions for improvement. This single-case study investigates a 12-week mentoring program at a foundation university using qualitative surveys, monthly reports, and focus group interviews. The findings suggest that both mentors and mentees have academic and social expectations, encompassing the enhancement of problem-solving, leadership, and communication skills and mentees' adjustment to campus life. As for the challenges encountered, the key themes emerged, establishing boundaries/relationship, time management, meeting diverse needs and expectations and coping with a lack of information/miscommunication. Mentors and mentees reported that the effectiveness of the mentoring program was influenced by factors such as support from academic programs, a well-structured program, and the training provided to the mentors before the program started.

The participants stated that they took advantages of the mentoring program, acquired personal, professional, and academic skills, facilitating a smooth transition to the campus life. The results are expected to inform future mentoring programs and promote peer mentoring in higher education.

Keywords: Peer mentoring, mentoring program, retention, higher education.

INTRODUCTION

Mentoring in higher education has gained more recognition in recent times because of its positive effects on students. Mentoring can be basically described as both a structured and informal opportunity for two or more individuals to exchange knowledge, expertise, and personal experiences (Weinstein, 2016). There are several different forms of mentoring to facilitate student success such as mentoring by faculty members, by support staff, by alumni, and by peers. No matter what form of the mentoring is, the aim is to guide mentees towards reaching their potential or pre-determined goal. This paper specifically focuses on peer mentoring.

Peer mentoring occurs when individuals who share a similar age or hierarchical status engage in mentoring interactions (Altonji et al., 2019). The growing body of research shows advantages of peer mentoring in higher education since this form of mentoring helps less experienced students better understand the university student role (Palmer et al., 2015) and guides them how to use that knowledge to achieve important goals such as completing their degrees (Collier, 2015). When considering research on factors related to attrition, the significance of peer mentoring becomes increasingly evident. Numerous studies highlight the challenges faced during the first year of university, including the lack of collaboration between administrative and academic staff, ineffective teaching and learning methods, failure to meet student expectations, high workload, and personal factors (Kift et al., 2010; McCoy et al., 2014). These challenges often lead to high dropout rates either midway through the first year or by the end of it (Lassibille & Gomez, 2008; Pont et al., 2008). These research results are in line with Tinto's model of student attrition relating to the constructs of academic and social integration (Jacobi, 1991). Tinto (2013) is known for his research on student retention in higher education, with a particular focus on the influence of effective learning communities on student retention. His social integration and academic success model are widely regarded as one of the most influential frameworks for identifying factors that forecast students' academic success and persistence till graduation. Study findings support the positive impact of mentoring on academic and social integration of first-year students. In their study, Altonji et al. (2019) found that using second-year students as mentors for first-year students was perceived positively by students. This study provided information about student satisfaction with their experience and their perceived advantages from peer mentoring, including academic, non-academic, and social skills. Research by Andreanoff (2016) shows that students perceive mentoring as a positive contributor to their overall satisfaction. DiMaria (2016) highlights that the transition from high school to university can be overwhelming for many first-year students, resulting in a stressful introduction to their new environment. This stress is often linked to challenges such as adapting to new academic structures, meeting classroom expectations, handling uncertainty, and coping with exam pressures. There are many more studies which show that peer mentoring facilitates new students' adjustment to campus (Pascarella & Terenzini, 2005; Ruthkosky & Castano, 2007), increases students' satisfaction with their universities (Ferrari, 2004; Tenenbaum, Crosby, & Gliner, 2001), and contributes to student success such as average GPA, credits earned, and retention (Campbell & Campbell, 2007; Colvin & Ashman, 2010). In summary, as suggested by research results, peer mentoring is beneficial for academic and social integration of first-year students to university life (Ertem & Aypay, 2023; Flores & Estudillo, 2018; Ishitani, 2006), and universities should provide first-year students with a meaningful learning environment through mentoring programs (Bansal, 2013).

In general, peer mentoring programs can contribute to potentially challenging transition to university in two ways. Firstly, peer mentors can facilitate adaptation and integration into the new environment, ultimately resulting in improved retention rates. Secondly, peer mentors have the potential to mitigate any

adverse effects that may arise during the transition to higher education (Jenner et al., 2023). In order for peer mentors to achieve their mission to support mentees' social integration and academic success, the mentoring program should have a purpose of guiding and supporting mentees in the areas of academic, social, and emotional development and be carefully designed. In other words, the program's goals, objectives, and desired outcomes should be clear and achieved through developmental relationships between mentors and mentees (Garringer & MacRae, 2008). While designing a peer mentoring program, research suggests that developmental aspect should be highlighted rather than instructive or prescriptive aspect (DuBois et al., 2002). At this point, it could be useful to mention the five Cs framework. The five Cs is a framework emphasizing important areas to develop in a peer-mentoring process for both mentors and mentees (Larson, 2018). The model emphasizes the need to consider the quality of a youth's social interaction with institutions and adult role models. The model includes the concepts of competence, confidence, connection, character, and caring. Each of these components is an important factor regarding how development in a positive climate occurs by highlighting strengths and efficiently utilizing the resources available to them in order to get the most out of what the environment has to offer (Larson, 2018). Competence refers to behaviours in social, academic, cognitive, and vocational areas; confidence refers to positive self-efficacy and self-worth; connection means positive bonds with people; character is related with correct behaviours, morality, and integrity; and caring and compassion represent a sense of sympathy and empathy for others. A peer-mentoring program which is designed on these principles is expected to have a positive impact on personal growth of mentors and mentees (DuBois et al., 2002). In addition to a well-structured mentoring program, it is important to define mentor roles, allocate key resources like staff, technology, time to achieve the program's goals, establish regular communication, build supportive environment, collect feedback from mentors and mentees, teach networking skills, and facilitate socialization (Law et al., 2014).

No matter how well designed the mentoring program, studies report that mentors and mentees encounter some challenges and risks. In their study, Hillier et al. (2018) outlined some of the obstacles encountered by mentors when working with students with disabilities. These challenges included issues with communication, difficulties in establishing a connection, uncertainty about how to support their mentees, and experiencing a tendency to be overly protective. The study by Colvin and Ashman (2010) emphasized the importance of achieving a balance in the mentor-mentee relationship, highlighting the potential risks and challenges such as students becoming overly dependent on their mentors or, conversely, rejecting mentorship, forming intense emotional attachments to students, and later having to disengage at the end of the semester, managing time during the weeks overloaded with projects and exams, or excessive mentor/mentee interference leading to conflicts. In their research, Keller, Perry, and Spencer (2020) raise their concerns for potential risks of mentoring regarding social, psychological and ethical issue such as privacy, cultural differences or dominant culture conceptions, increasing self-control, and internalizing problems in the context of mentoring relationships. Miller et al. (2015) characterize the mentoring process as a "double-edged sword" due to the advantages and potential risks it entails.

As previously discussed above, mentoring is a well-established concept with a rich historical background, and it has been extensively studied in organizational literature over the years. However, the notion of peer mentoring, especially, in higher education, remains relatively uncommon, and research exploring its potential is limited (Crisp & Cruz, 2009). Similarly, in Türkiye, despite the evidence of advantages of peer mentoring, there has been little research (Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012). This study focuses on a peer mentoring program for first-year students at a foundation university in Türkiye. The foundation university previously established a mentoring system, which has been operational for five years. The system involves a mentor pool consisting of around 200 students from the 3rd and 4th grade across all faculties. Each mentor is assigned a group of students based on the annual intake. Their responsibilities include introducing university facilities in the first week, addressing academic and administrative questions related to the department, and maintaining regular contact with their mentees throughout the fall term. The mentor-to-student ratio ranges from a minimum of 8 to a maximum of 20 students. So far over 10000 first grade students have been through mentoring process. However, the feedback collected from mentees and

mentors throughout those years indicated that a more comprehensive and structured mentoring system is needed. Upon this need, a new peer-mentoring structure was developed for the 2022-2023 academic year and implemented in the fall term. Thus, the purpose of the current study is to explore the perspectives of the participant mentees and mentors on expectations about the program, challenges they encountered during the program as well as their suggestions to improve the program. The study addressed the following questions based on the feedback collected from the students to create a more comprehensive and structured mentoring system:

1. What are the expectations of mentees and mentors from the mentoring program?
2. What challenges do mentees and mentors encounter in their engagement with the mentoring program?
3. What factors contribute to the success of mentoring program?
4. What are the benefits that mentors and mentees derive from their participation in the mentoring program.

It is expected that the results of the study will contribute to the field for further mentoring programs and help peer mentoring system become widespread.

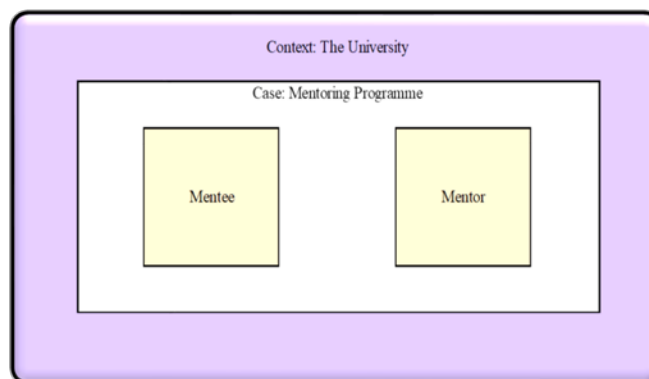
METHOD

2.1. Model of the Research

A qualitative case study was used in the study. Case studies involve in-depth exploration of a specific program, event, activity, or process (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimsek, 2008). As Yin (2014) points out, a case study can centre on an individual, a group of people, a process, a policy, an event, or a role within an organization and delves into the “how” and “why” questions within its real-life context. There are different types of case studies, and the current research was designed as a single-case study, investigating the phenomenon of peer mentoring experiences during a 12-week mentoring program in undergraduate education at a foundation university (see Figure 1). This type of design extends beyond mere description and explanation, aiming to evaluate the phenomenon under investigation. Prior to the study, the researcher obtained informed consent from the participants -30 mentors and 30 mentees-, and the ethical approval from the university.

Figure 1

Case Study



2.2. Participants

The purposeful sampling was used to select the participants. To ensure purposeful sampling, the willingness and readiness of mentors were taken into account, while for mentees, their English proficiency requirement and at-risk status (low-level English proficiency, lower university entrance scores, disabilities, university choice) were considered. For maximum diversity, various departments (law, business, art, engineering, medicine, communication) were taken into consideration. The study involved the active participation of 30 mentees and 30 mentors. The researcher selected 30 mentors, who were 3rd and 4th grade students, from a mentoring pool of 197 candidates through interviews to assess their willingness and readiness to participate. 30 mentees were selected from the 397, 1st grade freshman group who had passed the English proficiency requirement and entitled to study at their departments. While selecting 30 mentees, special attention was given to their at-risk status. As suggested in the literature on retention, students at risk have more tendency to leave their schools (McCoy et al., 2014). In this study, at-risk students were identified based on low-level English proficiency, lower university entrance scores, disabilities, and those who had chosen the university as their second or third choice and were from outside of Turkey. Faculty variety was also considered while selecting participants. Mentees and mentors were selected from the faculties of Law (6), Engineering (20), Communication (8), Fine Arts and Design (8), Arts and Science (8), Business Administration (6) and Medicine (4). The number of participants from each faculty was determined based on the population of the faculty.

2.3. Data Collection

The data for this study were gathered through a combination of a qualitative survey, monthly reports, and focus group interviews. The initial survey, conducted at the outset of the research, encompassed demographic questions such as department, gender along with open-ended questions. The short survey was developed by the researcher, aligning with relevant literature and research questions, and administered to both mentors and mentees. The short survey included four open-ended questions covering expectations, challenges, skills, and the mentoring process. To ensure the survey's relevance, expert opinion was sought from one faculty member within the education department. Following his valuable feedback, revisions were made to the survey. The mentors and mentees voluntarily submitted their reports on a monthly basis throughout the three-month period. The journals/reports covered the aspects of the mentoring process, reflections on experiences, the contributions of the mentoring to both mentors and mentees, encountered challenges, and strategies employed to overcome them. Assistance was provided in cases when supervision was needed from the mentoring coordinator, psychologist, or academic advisor. Finally, two exit focus group interviews were conducted: one for mentees and one for mentors. During the focus group interviews, the researcher posed questions about their overall experiences, challenges, and risks encountered, as well as the expectations met, and skills gained. The questions asked during the focus group were aligned with the survey questions and the content submitted in journals by mentors and mentees. The researcher took notes during the focus group and recorded the session. The interviews lasted approximately 50 minutes.

2.4. Context

The study took place at a foundation university that operates in English as its medium of instruction. The university has seven faculties, serving approximately 10,000 students and employing 450 faculty members. In line with its mission, the university places a strong emphasis on delivering high-quality education through innovative approaches. Each academic year, the university welcomes an influx of around 1700 new students. Of this cohort, approximately 80% enrol in preparatory school program, while the remaining 20% directly enter their chosen faculties. The university has a mentoring system in place for the last five years. Once new students complete their registration process at the university and the list of these new students is provided to the mentoring unit, they are randomly matched with mentors regarding their departments. There is a pool of mentors from 3rd and 4th grade students who voluntarily serve as mentor for the fall term of the first year. Depending on the volunteer students, the number of mentors vary from 170 to

210, and the number of students for which mentors are responsible for vary from 8 to 15 students each year. Mentors provide social and academic support to their mentees throughout the fall term.

2.5. Research Procedure

To ensure a smooth operation of the current research, the steps below were followed:

- 1- 30 mentors and 30 mentees were selected as described in the participant's section.
- 2- Six training sessions with each one lasting 60 minutes were designed for the mentors. Incorporating insights from the relevant literature and guided by the five Cs framework, the mentor training program encompassed various topics. The topics included discussions on the roles, responsibilities, and boundaries of mentors, interactive activities, and role-playing exercises to enhance communication skills, problem-solving techniques, coping strategies, the importance of confidentiality, and an understanding of the academic and administrative structure of the institution. In addition to these sessions, mentors were also assigned tasks that included watching videos on mentoring and communication skills. These training sessions were conducted by experts in the field from the university before the new academic year started. As part of the training, partnerships and resources were also planned. For example, to facilitate the academic and social integration of first-year students, visits were scheduled to the teaching and learning centre, the university psychologist, academic advisors, the dean of students, the library, the student affairs department, student clubs, the unit for disabilities, the career department, and the health services department.
- 3- Mentors and mentees were paired according to their respective departments.
- 4- A kick off meeting was held between the researcher, mentors, and mentees. The mentoring program process was shared with the participants.
- 5- The initial survey including questions about the participants' demographic information and expectations was administered at the end of the kick off meeting.
- 6- Mentors started a What's app group with their mentors and the mentoring coordinator started another What's app group for all the mentors to stay in touch and to be able to answer any questions by mentors.
- 7- Mentors and mentees met once/twice a week throughout the fall term for 12-week. After each meeting, both mentors and mentees took notes about the topics/questions discussed and submitted their monthly reports digitally to the researcher.
- 8- At the end of the fall term, two focus groups were held: one with the mentors and one with the mentees.
- 9- At the end of the mentoring program, a certificate of completion was given to mentors and mentees.

2.6. Data Analysis

A descriptive analysis was employed to examine the qualitative data gathered from the survey, reports, and the focus group interviews. In descriptive analysis, the aim is to present the data collected through interviews and observations to the reader in a well-organized way. In this study, a framework for data analysis was developed based on the research questions and predefined themes. According to this framework, decisions were made on the categories and themes (Creswell & Poth, 2018). During the analysis process, the researcher and the mentoring program coordinator independently examined the data and subsequently collaborated to organize themes based on categories.

2.7. Reliability and Validity of the Study

Ensuring validity and reliability can be challenging while conducting case study research due to the unique nature of such studies (Yıldırım & Şimşek, 2008). To ensure reliability and validity in this study, the data were collected through a survey, monthly reports, and interviews for triangulation purpose; the procedures were documented and standardized to minimize potential sources of bias; the stages were explained for the purpose of assuring the study's reliability and to enable its replication. The researcher

utilized direct quotations to support the findings, categorizing participants as mentors (Mentor 1 to 30) and mentees (Mentee 1 to 30) for a more effective presentation of their insights. The researcher took the responsibility for designing the training program for mentors, supervising the matches to ensure the smooth operation, and overseeing all the process throughout the mentoring program.

2.8. Ethical Approval

Before starting the research, written approval was obtained from the university's ethics committee (decision number: B.30.2. İEÜ.0.05.05-020-317). The purpose of the study was explained to the participants and a written consent was obtained from the students who agreed to participate. It was clarified that the data acquired from the study would be utilized for research purposes, treated with confidentiality, and respondents would not be required to disclose their identity information.

FINDINGS

The current study was conducted to explore the perspectives of the participant mentees and mentors on expectations about the mentoring program, challenges they encountered during the program as well as their suggestions to improve the program. This section, findings, was organized to answer the following research questions.

3.1. What are the expectations of mentees and mentors from the mentoring program?

The survey administered at the beginning of the mentoring program sought to understand participants' expectations for the mentoring process. As shown in Table 1, mentors tend to have higher expectations than mentees, possibly because they have spent a minimum of two years on campus and are more self-aware regarding their academic and social expectations and the skills they need to improve. On the other hand, mentees appear primarily focused on their adjustment to campus life, with little attention to other aspects.

Table 1

Expectations of Mentors

Themes and codes	n (30)	%
Gaining skill sets		
Leadership	19	63
Communication	22	73
Problem-solving	21	70
Planning and organization	9	30
Self-awareness/personal improvement	17	57
Social expectations		
Networking	5	17
Making friends	7	23
Academic expectations		
Raising awareness about the school	8	27
Engagement in departmental activities	6	20
Support for new students		
Adaptation	23	77
Sharing information	27	90

The most striking expectation theme from mentors is gaining skills (see Table 1). It seems that mentors participate in the mentoring program with the expectation of gaining some professional and personal skills such as communication, leadership, and problem solving by creating solutions during challenging situations. They also expect to enhance tolerance, empathy, and open-mindedness while providing support as in the following statements: *“I want to enhance my empathy and communication skills, and more importantly, increase my overall tolerance threshold”* (Mentor 3); *“I want to learn to establish strong communication, take responsibility, and manage”* (Mentor 12). Making new friends and building network are also mentioned as an expected outcome of mentorship program as in the quotations: *“I need to improve my communication skills to make more friends and network for my profession”* (Mentor 19). Academic expectations are another key theme that emerged from the data provided by mentors. It might be interesting to note that although mentors are 3rd and 4th grade students, they expect to gain more knowledge and experience about their departments by taking part in the activities. This could be attributed to their increased awareness of their departments, as they seek to enhance their understanding before graduating, as in this statement: *“I participated in this program to learn better about my department and campus life; last year I served as a mentor, and it helped me a lot”* (Mentor 8). Support for the new students appear to be important as well. Some mentors emphasize the challenges of the transition period and the importance of support, as illustrated in the following quotation: *“My expectation is to remind my mentee that she is not alone and that there is someone she can consult if she has any problems”* (Mentor 23).

As seen in Table 2, expectations of mentees centre around the themes of adaptation, socialization, and information and knowledge. Overall, mentees report various aspects of transitioning into a university and the importance of support, guidance, and socialization during this process. Specifically, information and knowledge, adaptation and assistance appear to be recurring themes. Adaptation and assistance theme includes the need for support in adapting to a new university environment and getting help with challenges: *“I expect to get assistance in areas where I struggle and to have a positive impact during my adjustment to school”* (Mentee 21). Information and knowledge theme include learning about courses, professors, and the institution itself: *“I expect my mentor to help me with course selection and access to sufficient information”* (Mentee 10), *“I hope my mentor helps me with anything I am stuck”* (Mentee 3). Socialization and social opportunities include opportunities for socializing, making friends, and increasing sociability: *“I hope my mentor facilitates my integration with new friends and my adjustment to the university environment”* (Mentee 19).

Table 2

Expectations of Mentees

Themes	n (30)	%
Adaptation and assistance	27	90
Socialization and social opportunities	12	40
Information and knowledge	25	83
Other		
Fun activities/care/motivation	13	43

3.2. What challenges do mentees and mentors encounter in their engagement with the mentoring program?

The analysis of data from mentors’ focus group and monthly reports revealed several themes for challenges encountered, including miscommunication, motivation, trust-building, insufficient knowledge/information, establishing boundaries/relationships, time management, and addressing diverse

needs and expectations. Meanwhile, mentees' themes centered around academic and personal issues, as well as knowledge gaps.

Table 3

Challenges Encountered by Mentors

Themes	n (30)	%
(Mis)Communication issues	16	53
Motivating and building trust	11	37
Inadequate knowledge/information	14	47
Setting boundaries/relationship	7	23
Time management	19	63
Meeting different needs/expectations	8	27

Most of the mentors did not encounter significant difficulties during their mentorship process, and they felt well-prepared to address the concerns of their mentees. However, some mentors reported their concerns about miscommunication, motivating their mentees, setting boundaries, managing their times, and meeting individual expectations. It appears that some mentors express concern about being unsure how to communicate with reserved students, fearing possible misunderstandings. This is particularly highlighted when addressing students' questions and concerns, as stated in the quotation: *"It is difficult to talk to somebody who is closed to communication"* (Mentor 19); *"My mentee was shy; honestly it was a bit tiring to communicate with him"* (Mentor 24). During the mentoring program, mentors and mentees stayed in touch mostly using WhatsApp. Mentors added some disadvantages of using WhatsApp as a communication method where responses were either delayed or non-existent, and they had to resort to alternate communication methods or additional follow-ups to ensure effective communication. Motivating and building trust appeared to be another key theme for challenge, especially when mentees may initially be reluctant or reserved: *"My mentee was anti-social, and I had difficulty approaching and motivating her"* (Mentor 22). Mentors reported that mentees generally sought advice on administrative issues such as course registration, course selection system, program requirements, and attendance system; and academic issues such as faculty and course difficulty as in this remark: *"I received many questions about department professors and classes (Is the teacher strict? Is the class difficult? etc.). These were very subjective and open-ended questions. I tried to avoid answering, but it was quite challenging"*. (Mentor 5). Mentors stated their discomfort when they were asked academic related questions. For example, some mentors expressed concerns about not knowing the answers to certain questions and providing inaccurate information as in the following quotation: *"I may not be able to answer all the questions they ask, I understood that there were many things I was not aware of the school, this was an enlightenment in my life"* (Mentor 24). In the focus group meeting with mentors, it was suggested that the university should consider updating its website as it could potentially be misleading: *"I noticed that some information about the school was inadequate or missing, e.g., some information on the website was outdated or incomplete"* (Mentor 9). Setting boundaries appeared to be one of the challenges for mentors since mentees asked some irrelevant questions or asked for demands as illustrated in the quotation: *"They call us for everything, my mentee started to be emotionally attached to me, and day and night called me. This became more than guidance or support"* (Mentor 1); *"There is a risk of depending on a person too much; mentors are there to help, not to hold mentees' hands through everything"* (Mentor 4). Some mentors reported their discomfort about irrelevant questions and demands as illustrated in the statement: *"My mentee started calling me for any reasons and I found myself trying to do too much for her and even sometimes suffered from anxiety"* (Mentor 1). Finally, time management and meeting different needs/expectations emerged as themes for challenges. Time management became an issue especially during the busy project submission and visa/final exam weeks. Although the following statement came from only one mentor in the focus group meeting, it might be important to note the sensitivity of working with disabled mentees: *"My mentee had a physical disability,*

and I struggled with how to behave towards him. It was a delicate process, and I couldn't determine how much assistance I should provide or if I was overdoing it. I found it challenging" (Mentor 6).

The analysis of data from mentees' focus groups and monthly reports revealed personal and academic challenges, as well as knowledge gap issues as seen in Table 4. Overall, mentees seem to be satisfied with the program; however, few ones raised their personal concerns such as social anxiety and lack of confidence as illustrated in the quotation: "I have difficulty communicating with people, I don't feel confident while talking to people" (Mentee 23); "We became friends from a distance. We didn't meet face to face. But this is because of me, I am not a social person" (Mentee 5). Some mentees had concerns regarding learning speed as reported by one student: "There were times I could not acquire knowledge in a timely manner, the flow of information was a bit fast for me" (Mentee 11). Some mentees mentioned difficulties related to course selection and technical issues (e.g., Learning Management System) but the role of mentors and their ability to provide quick, detailed responses helped in overcoming their challenges. Some mentees reported that they did not get satisfying answers to their academic related questions: "When I asked questions about the department, courses, or teachers, my mentor didn't provide very detailed information. My inquiries about which teacher/course I should choose were left unanswered" (Mentee 25).

Table 4

Challenges Encountered by Mentees

Themes and codes	n (30)	%
Personal issues		
Lack of self-confidence	6	20
Social anxiety	7	23
Lack of communication	6	20
Knowledge gap and learning speed	8	27
Academic issues	13	43

3.3. What factors contributed to the effectiveness of the mentoring program?

The analysis of data from mentors' and mentees' focus groups and monthly reports centers around some common themes: personal features and skill sets, support from the coordinator/departments, good matching of mentors and mentees, immediate feedback/response, and a well-organized mentoring program (see Table 5). In addition to these themes, mentors mentioned the contributions of the training program organized for themselves before the program started. Both mentors and mentees mentioned that their skills and personal characteristics facilitated the program such as communication, problem-solving, adaptability, time management, teamwork, positive attitude, eagerness to self-improvement and learning as in the quotations: "Being open-minded, tolerant, patient, and friendly helped me build a good relationship with my mentee" (Mentor 3); "My leadership and communication skills helped a lot; I am a social person, this helped me build a good relation with my mentor" (Mentor 12). Mentors often highlighted the significance of being good listeners, empathetic, and creating a supportive atmosphere during the focus group meeting. Several mentors emphasized the value of empathy when dealing with students who have questions or concerns. The mentors reported that they relied on their own experiences and knowledge to help their mentees navigate their university life: "When I first started the university, my mentor was not friendly. Therefore, I am doing what he did not do for me— I do my best to understand her, by putting myself in her shoes" (Mentor 9). Additionally, mentors' active involvement in school activities and being well-informed about the university's resources and programs helped them support their mentees effectively, "My participation in many activities at school helps me to be knowledgeable about the school" (Mentor 25). Additionally, it was reported that the training program offered to the mentors facilitated the process, "The

training sessions on problem solving, communication, information about the university were very useful; I was able to answer many questions by the mentees” (Mentor 6); “Sessions on communication and problem-solving contributed to my development as a mentor” (Mentor 22). Mentees often emphasized the importance of immediate feedback and responses from their mentors, as reported by one mentee: “My mentor guided me in every aspect. Whenever I asked him a question, he responded me immediately” (Mentee 2). Both mentors and mentees emphasized the importance of the mentoring program which was organized in a systematic manner such as defining the objectives, training for mentors, matching mentors and mentees considering their departments and needs, monitoring the program in a timely manner, sharing immediate feedback and responses, providing essential resources.

Table 5

Facilitators to the Success of Mentoring Program

Themes	Mentors		Mentees	
	n (30)	%	n (30)	%
Support from the coordinator/departments	18	60	4	13
Training program for the mentors	23	77	-	-
Personal features/Skill sets	25	83	13	43
Good matching mentors and mentees	22	73	19	63
Immediate feedback/responses	11	37	21	70
Well-structured program	18	60	24	80

3.4. What are the benefits of the mentoring program?

In general, the analysis of data shows that the mentoring program has met the expectations of both mentors and mentees. The participants reported that they gained various benefits from the peer mentoring program, including making new friends, building network, improving personal/academic skills, and acquiring useful information about the university. Mentors expressed personal growth and development through their mentorship experiences since they found personal satisfaction and motivation in sharing their experiences and helping their mentees as in the following statement: “I not only developed my ability to effectively coach others in their self-development, but also to effectively listen to my partner” (Mentor 7); “Being the first to reach someone and having the ability to guide felt empowering” (Mentor 18); “As a mentor, I felt like a big brother to my mentee; taking on someone's responsibility matured me” (Mentor 9). Another key theme found in the data was making friends and developing network among the participants: “It's been 2 months since school started, and we continue to meet in person; a beautiful friendship has begun between us.my transition to university was smooth thanks to him” (Mentor 11). Some mentors stated that they got to know each other through training and expanded their social network. Mentees reported that they built a network and found value in this as a positive outcome of the mentorship project since they got more engaged in university activities such as joining student clubs and sports activities and became more involved in campus life. Mentees specifically reported that the mentorship program facilitated their transition to university thanks to mentors’ guidance, particularly, using the LMS, information about course selection/teaching approaches, and facilities, “Thanks to my mentor, my transition to the campus life was easy; I will definitely be a mentor next year” (Mentee 7).

Table 6*Benefits of the Mentoring Program*

Themes	Mentors		Mentees	
	n (30)	%	n (30)	%
Improving personal/academic/professional skills	25	83	19	63
Adjustment to the new environment	15	50	24	80
Network/making friends	19	63	22	73
Involvement in campus life	15	50	21	70
Acquiring new information	13	43	22	73

DISCUSSION

The examination of the first research question aimed to uncover what participants anticipated from the mentoring process. Results indicated that mentors possess higher expectations and greater self-awareness compared to mentees. Furthermore, mentors expected to develop both professional and personal skills, such as communication, leadership, and problem-solving, especially in challenging situations. These findings appear to be consistent with the research results in the field indicating that mentors anticipate enhancing interpersonal skills like empathy, communication, social and emotional support, while also aiming to cultivate resilience and team-oriented abilities (Gunn et al., 2017; Murphy, 2016). On the other hand, mentees focus on adjusting to campus life, displaying limited interest in other dimensions. These findings correspond with other research findings, indicating that peer mentoring assists incoming students in adapting to campus life and enhancing their overall achievements, such as average GPA, earned credits, and retention (Campbell & Campbell, 2007; Colvin & Ashman, 2010; Pascarella & Terenzini, 2005; Ruthkosky & Castano, 2007; Tenenbaum et al., 2001). Additionally, mentees also anticipated acquiring knowledge about courses, professors, and the institution, while mentors expected to establish networking connections. This expectation aligns with studies indicating that many mentees seek academic-related information and assistance for a smooth transition into university life from their mentors (Conner, 2015; Hamilton et al., 2018).

The second question sought to identify the challenges mentees and mentors encountered during the mentoring program. In general, the findings revealed the main challenges as miscommunication, motivation, trust-building, insufficient knowledge/information, establishing boundaries/relationships, time management, and addressing diverse needs and expectations. Some mentors expressed concerns about miscommunication, motivating their mentees, setting boundaries, managing their time, meeting individual expectations, approaching shy and disabled students, and navigating communication channels. Additionally, mentors mentioned discomfort when asked academic-related questions about professors and courses, as they preferred not to share subjective opinions. These findings align with other studies that emphasize mentoring challenges, such as achieving balance in the mentor-mentee relationship, avoiding over-dependence on mentors, managing time during exam week, and addressing cultural differences (Colvin & Ashman, 2010; Hillier et al., 2018; Keller et al., 2020). In terms of challenges faced by mentees, the primary issues identified included social anxiety, lack of confidence, learning speed, and difficulties related to course selection and technical issues. Some mentees also mentioned that they faced challenges related to academic and personal issues, along with knowledge gaps. As noted by Gunn et al. (2017), the challenges most frequently mentioned by mentees are related to academic questions or a lack of academic information/knowledge. This finding is unsurprising, considering that university life is new for them and is filled with uncertainties. The findings of this research seem to align with the results of other studies (Campbell & Campbell, 2007; Keller et al., 2020).

The third question aimed to identify the factors contributing to the effectiveness of the mentoring program. The analysis of data from mentors' and mentees' focus groups and monthly reports indicated several common themes, including personal features and skill sets, support from the coordinator/departments, a well-matched pairing of mentors and mentees, immediate feedback/response, and a well-organized mentoring program. In addition, mentors highlighted the impact of the training program organized for them before the program commenced, as well as their active involvement in school activities and being well-informed about the university's resources. Mentees also emphasized the importance of immediate feedback and responses from their mentors as contributing factors to the effectiveness of the program. Finally, both mentors and mentors highlighted the importance of the well-organized and monitored program which had objectives, essential sources, and time management. Keller et al. (2020) and Law et al. (2014) underline the importance of a well-organized mentoring program for a successful mentoring process. The results of this study seem to be consistent with the results in the field (Garringer & MacRae, 2008; Larson, 2018; Law et al., 2014).

The final question aimed to explore the benefits of the mentoring program. The results indicated that participants derived various advantages from the peer mentoring program. Both mentors and mentees formed new friendships, expanded their networks, enhanced personal and academic skills, and gained valuable information about the university. Specifically, mentors improved personal skills and broadened their social networks, while mentees became more engaged in campus life, facilitating a smooth transition to university. These findings align with other results in the field (Beltman & Schaeben, 2012).

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

The study's findings provide strong support for the positive outcomes associated with peer mentoring, benefiting both mentors and mentees. Specifically, the results highlight that peer mentoring programs play an important role in the social integration of incoming students, fostering a sense of belonging and alleviating feelings of isolation as stated in the study by Tinto (2013). Additionally, the results of the study indicate that the mentoring program has contributed to the development of soft skills among mentors, including communication, teamwork, and leadership. The study suggests that peer mentoring initiatives be structured with clearly defined objectives and outcomes, emphasizing the importance of effective mentor-mentee matching and comprehensive mentor preparation. This preparation should involve a training program covering essential soft skills such as communication, problem-solving, and time management. Additionally, ethical considerations, including issues of confidentiality, privacy, and avoiding interference, should be integral components of the mentor training process. Based on the results of this study, it can be suggested that peer mentoring approach in higher education can make a significant contribution to “retention” at the university.

For further studies, the following implications can be suggested:

- The impact of the mentoring program on retention could be explored.
- Improving a rubric for the recruitment of mentors, which emphasizes prior experience, personality, and a good understanding of school organization, could enhance the effectiveness of the mentoring program.
- Inclusive mentoring programs could be designed to address the diverse needs of the student population, including considerations for international students, students from underrepresented groups, and those facing unique challenges.
- Mentor training programs tailored to the needs of incoming students could be designed, developed, and shared to disseminate best practices in higher education.
- For sustainability, institutions could implement mechanisms for the continuous evaluation of peer mentoring programs to assess their impact and identify areas for improvement. Regular feedback from participants can inform necessary adjustments and enhancements.

- Integrating peer mentoring initiatives into the formal curriculum could be recognized as a valuable component of student development.

REFERENCES

- Altonji, S.J., Baños, J.H., & Harada, G. N. (2019). Perceived benefits of a peer mentoring program for first-year medical students. *Teaching and Learning in Medicine, 31*(10), 1-8.
- Andreanoff, J. (2016). *Coaching and mentoring in higher education: A step-by-step guide to exemplary practice*. Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1007/978-1-137-45150-7>
- Bansal, K. (2013). *Barriers to college completion: an overview of Bay Area non-profit solutions & efforts*. Stanford Center on Philanthropy and Civil Society Publishing.
- Beltman, S., & Schaeben, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education, 3*(2), 33-44. <http://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i2.124>
- Campbell, T. A., & Campbell, D. E. (2007). Outcomes of mentoring at-risk college students: gender and ethnic matching effects. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 15*(2), 135-148.
- Collier, P.J. (2015). *Developing effective student peer mentoring programs: a practitioner's guide to program design, delivery, evaluation, and training* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003444145>
- Colvin, J.W., & Ashman M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 18*(2), 121–134. <http://doi.org/10.1080/13611261003678879>
- Conner, K. (2015). Expectations and experiences of undergraduate students who participated in an alumni mentoring program. [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of San Francisco
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California, Sage Publishers.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education, 50*(6), 525–545.
- DiMaria, F. (2016). Shifting from advising to mentoring for first year students. *Education Digest, 81*(6), 60-62.
- DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 30*, 157–197.
- Ertem, H. Y., & Aypay, A. (2023). Bibliometric analysis of research on the first-year experiences of university students. *Yükseköğretim Dergisi, 13*(1), 107-118.
- Ferrari, J. R. (2004). Mentors in life and at school: impact on undergraduate prote´ge´ perceptions of university mission and values. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 12*(3), 295-305. <https://doi.10.1080/030910042000275909>
- Flores, G., & Estudillo, A. (2018). Effects of a peer-to-peer mentoring program: supporting first-year

- college students' academic and social integration on campus. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice*, 3(2), 3.
- Garringer, M., & MacRae, (2008). *Peer mentoring program in schools. An introductory guide*. Mentoring Resource Center. U.S. Department of Education.
- Gunn, F., Lee, S. H., & Steed, M. (2017). Student perceptions of benefits and challenges of peer mentoring programs: divergent perspectives from mentors and mentees. *Marketing Education Review*, 27(1), 15–26.
- Hamilton, L., Boman, J., Rubin, H., & Sahota. (2018). Examining the impact of a university mentorship program on student outcomes. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8 (1), 19-36. <https://doi.10.1108/IJMCE-02-2018-0013>
- Hillier, A., Goldstein, J., Tornatore, L., Byrne, E., Ryan, J. & Johnson, H. (2018). Mentoring college students with disabilities: experiences of the mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 202-218. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2017-0047>
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885. <https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778947>
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- Jenner, E., Lass, K., Walsh, S., Demby, H., Leger, R., & Falk, G. (2023). Effects of cross-age peer mentoring program within a randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 16(3), 473-500. <http://doi.10.1080/19345747.2022.2130119>
- Kift, S., Nelson, K., & Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: a third-generation approach to FYE – a case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v1i1.13>
- Keller, T.E., Perry, M., & Spencer, R. (2020). Reducing social isolation through formal youth mentoring: opportunities and potential pitfalls. *Clin Soc Work Journal*, 48, 35–45. <https://doi.org/10.1007/s10615-019-00727-x>
- Larson, H. (2018). Striving for contribution: the five Cs and positive effects of cross-age peer mentoring. *Pastoral Care in Education*, 36 (1), 3-15.
- Lassibille, G., & Gomez, L. (2008). Why do higher education students drop out? evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/09645290701523267>
- Law, A.V., Bottenberg, M., Brozick, A.H., Currie, J.D., DiVall, M., Haines, S.T., Jolowsky, C., Koh-Knox, C.P., Phelps, S. J., Webster, A., & Yablonski, E. (2014). A Checklist for the development of faculty mentorship programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5) 98. <https://doi.org/10.5688/ajpe78598>
- McCoy, S., Smyth, E., Watson, D., & Darmody, M. (2014). *Leaving school in Ireland: a longitudinal study of post-school transitions*. (ESRI Research Series No. 36). Dublin.
- Miller, G. E., Yu, T., Chen, E., & Brody, G. H. (2015). Self-control forecasts better psychosocial outcomes

- but faster epigenetic aging in low-SES youth. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(33), 10325–10330.
- Murphy, J. A. (2016). Enhancing the student experience: A case study of a library peer mentor program. *College & Undergraduate Libraries*, 23, 151–167.
- Palmer, R. J., Hunt, A. N., Neal, M., & Wuetherick, B. (2015). Mentoring, undergraduate research, and identity development: A conceptual review and research agenda. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(5), 411–426. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1126165>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: policy and practice*. OECD Publishing. v.1. <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Rakıcıoğlu-Söylemez, A. (2012). *An exploratory case study of preservice EFL teachers' sense of efficacy beliefs and perceptions of mentoring practices during practice teaching*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Ruthkosky, P., & Castano, S. (2007). First-year peer mentoring helps ease student transition to college. *E-Source for College Transitions*, 5(1), 6-9.
- Tenenbaum, H.R., Crosby, F.J., & Gliner, M.D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 326–341.
- Tinto, V. (2013). Isaac Newton and student college completion. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(1), 1-7. <https://doi.org/10.2190/CS.15.1.a>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seckin Yayınları.
- Yin, R. L. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weinstein, N. (2016). Teacher mentoring. *Research starters*, 1-2.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Yükseköğretimde mentorluk, öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle son zamanlarda sıklıkla tartışılan bir kavram olmaktadır. Mentorluk, kısaca temelde iki veya daha fazla bireyin bilgi, uzmanlık ve kişisel deneyimlerini paylaşması ve birbirini desteklemesi olarak tanımlanabilir (Weinstein, 2016). Alan yazında farklı mentorluk türlerinden bahsedilmektedir: öğretim üyeleri tarafından, destek personeli tarafından, mezunlar tarafından ve akranlar tarafından yapılan mentorluklar gibi. Bu makale özellikle akran mentorluğuna odaklanmaktadır. Akran mentorluğu, benzer yaşa sahip bireylerin mentorluk etkileşimlerine girdiği bir durumu ifade eder (Altonji vd., 2019). Özellikle yükseköğretimde akran mentorluğu konusunda yapılan çalışmalar, üniversitenin ilk yılında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesi ve üniversiteye uyum sağlama konusunda olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Palmer vd., 2015). Araştırmalar, akran mentorluğunun yeni öğrencilerin kampüs ortamına uyumlarını kolaylaştırdığını (Pascarella ve Terenzini,

2005; Ruthkosky ve Castano, 2007), öğrencilerin üniversitelerinden memnuniyetini artırdığını (Ferrari, 2004; Tenenbaum, Crosby ve Gliner, 2001) ve öğrenci başarısına katkı sağladığını göstermektedir (Campbell ve Campbell, 2007; Colvin ve Ashman, 2010). Akran danışmanlığının olumlu katkılarına rağmen bu kavramın yükseköğretimde gerektiği gibi kullanılmadığı ve yaygın olmadığı görülmektedir (Crisp ve Cruz, 2009). Benzer şekilde, Türkiye'de bu konuda az araştırma yapılmıştır (Rakıcıoğlu-Söylemez, 2012). Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki bir vakıf üniversitesine yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri için uygulamaya konulan mentorluk programını değerlendirmek ve bu çalışma sonuçlarının akran mentorluk sisteminin yaygınlaştırmasına katkı sağlamaktır.

Çalışmada şu sorular ele alınmıştır:

1. Menti ve mentorlerin mentorluk programıyla ilgili beklentileri nelerdir?
2. Menti ve mentorler, mentorluk programı süresince hangi zorluklarla karşılaşır?
3. Mentorluk programının başarılı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayan faktörler nelerdir?
4. Menti ve mentorler, mentorluk programından hangi faydaları elde ederler?

Yöntem

Bu çalışmada tek bir nitel durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları belirli bir programın, etkinliğin veya sürecin derinlemesine incelenmesini içerir (Creswell ve Poth, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yin (2014) tarafından belirtildiği gibi, bir durum çalışması birey, bir grup insan, bir süreç, bir politika, bir olay veya bir organizasyon içindeki bir rol üzerine odaklanabilir ve gerçek yaşam bağlamında "nasıl" ve "neden" sorularını derinlemesine inceler. Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için veriler anket, aylık rapor ve görüşmeler aracılığıyla toplanmış; çalışmanın güvenilirliğini ve yeniden üretilebilirliğini sağlamak amacıyla tüm basamaklar detaylı bir şekilde açıklanmış ve veriler araştırmacı ve mentor koordinatör tarafından gruplanmıştır. Çalışma öncesinde araştırmacı, katılımcılardan onam formunu ve üniversiteden etik onay almıştır. Çalışmada katılımcıları seçmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, menti grubu katılımcıları özellikle düşük düzeyde İngilizce yeterliliği olan, üniversite giriş puanları düşük, engellilik durumu olan ve Türkiye dışından gelip üniversiteyi ikinci veya üçüncü tercih eden öğrenci grubundan seçilmiştir. Mentor grubu öğrenci mentor havuzu içinden farklı bölümlerden gönüllü öğrenci grubu arasından belirlenmiştir. Bu çalışma için veriler, bir anket, aylık sunulan raporlar ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Veri analizi, araştırmacı ve mentor koordinatörü tarafından araştırma sorularında belirtilen temalara göre yapılmıştır. Analizin geçerliliği için araştırmacı, anket ve aylık raporlardan çıkarılan temaları odak grup çalışmalarından toplanan verilerle karşılaştırmış, bulguları desteklemek için direkt alıntılar kullanmıştır.

Bulgular

- 1- Mentee ve mentörlerin mentorluk programından beklentileri nelerdir?

Mentörluk programının başında uygulanan anket, mentor ve mentilerin program ile ilgili akademik ve sosyal beklentilere sahip olduğunu, özellikle problem çözme, liderlik ve iletişim gibi becerilerini geliştirmeyi, kampüs yaşamına daha kolay uyum sağlamayı beklediklerini göstermiştir göstermiştir. Sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlı görünmektedir. Alan çalışmaları akran danışmanlığının yeni öğrencilerin kampüse uyum sağlamasına, akademik başarılarını arttırmalarına ve üniversitede tutunmalarına katkı sağladığını göstermektedir (Campbell ve Campbell, 2007; Colvin ve Ashman, 2010; Pascarella ve Terenzini, 2005; Ruthkosky ve Castano, 2007; Tenenbaum vd., 2001).

- 2- Menti ve mentörlerin mentörlük programında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Mentör ve mentilerin odak grup ve aylık raporlardan elde edilen veri analizleri, karşılaşılan genel zorlukların iletişim, motivasyon, güven oluşturma, yetersiz bilgi/yanlış bilgi, ilişki sınırlarının korunamaması, zaman yönetimi ve farklı beklentilerin karşılanması olduğunu göstermiştir. Mentörler, içe dönük veya farklı iletişim tarzlarına sahip mentilerle nasıl iletişim kuracaklarını bilemediklerini, kendilerine

iletilen soruları eksik/yanlış yanıtlamaktan çekindiklerini, bölüm dersleri ve profösörler ile ilgili soruları nasıl yanıtlayacaklarını bilemediklerini, yanlış anlaşılmaktan ve kişisel algılarını paylaşmaktan korktuklarını ve bunun iletişimlerini engellediğini belirtmişlerdir. Bazı mentorlar üniversite ile bilgilerin güncel olmadığını (web sitesi gibi), eksik veya yanıltıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı mentörler, mentilerinin sıklıkla kendilerini aradığını ve program ile alakası olmayan pek çok soru sorduklarını ve bu sürecin rehberlik veya destekten daha fazlasına dönüştüğünü ve rahatsız edici olduğunu vurgulamışlardır. Genel olarak, mentiler programdan memnun olduklarını ancak kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan (sosyal anksiyete, içe kapanık vb.) sıkıntılar nedeniyle zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları, alan yazındaki çalışmalarla tutarlı olduğunu göstermektedir. Alan çalışmalarında da mentör ve mentilerin benzer zorluklarla karşılaştıkları vurgulanmıştır (Colvin ve Ashman, 2010; Keller vd., 2020).

3- Mentörlük programının etkinliğine hangi faktörler katkıda bulundu?

Mentör ve mentilerin odak grupları ve aylık raporlardan elde edilen bulgular, mentör programının etkili olmasında katılımcı kişisel özellik ve beceri setlerinin, koordinatör/ akademik bölüm desteğinin, mentör ve menti eşleşmesinin, anlık geri bildirimlerin ve iyi organize edilmiş bir mentorluk programının önemli olduğunu göstermiştir. Bu bulguların yanı sıra, mentörler, programın başlamadan önce kendileri için düzenlenen eğitim programının da oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Hem mentör hem de mentiler iletişim, problem çözme, adaptasyon, zaman yönetimi, takım çalışması, olumlu tutum, özgüven ve öğrenmeye açık olmak gibi beceri ve kişisel özelliklerin programı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, mentörlerin önceki yıllarda okul etkinliklerine aktif katılımı, üniversitenin imkanları ve kaynakları hakkında iyi bilgi sahibi olmalarının, mentilerini yönlendirmeleri ve desteklemelerinde katkısı olduğu da belirtilmiştir. Garringer ve MacRae (2008), Larson (2018) ve Law ve diğerleri de (2014) benzer faktörlerin mentor programlarında önemli olduğunu söylemişlerdir.

4- Mentörlük programın katılımcılara faydaları nelerdir?

Genel olarak, rehberlik programının hem mentör hem de mentilerin beklentilerini karşıladığını göstermektedir. Katılımcılar, akran rehberlik programından yeni arkadaşlıklar kurma, kişisel becerilerini geliştirme, üniversite hakkında faydalı bilgiler edinme gibi çeşitli faydalar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle mentörler, akran danışmanlığı sürecinin sorumluluk almaları, empati kurmaları, sabırlı davranmaları gibi nedeniyle kişisel olgunlaşmalarına ve gelişimlerine katkı sağladığını; bunun da kendilerini motive ettiğini ifade etmişlerdir. Mentiler de bu programın, kişisel, mesleki ve akademik beceri ve yetkinlikleri ile ilgili farkındalık geliştirdiklerini, bu program sayesinde kampüs yaşamına daha rahat uyum sağladıklarını ve iyi bir network oluşturduklarını vurgulamışlardır.

Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, alan yazında belirtilen akran danışmanlığına ilişkin olumlu sonuçları güçlü bir şekilde desteklemektedir. Çalışma, akran danışmanlığı programının yeni gelen öğrencilerin sosyal entegrasyonunda kilit bir rol oynayarak aidiyet duygusu yarattığını, izolasyon hissini hafiflettiğini ve mentörlerin ise iletişim, takım çalışması ve liderlik gibi becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. İleride bu alanda yapılacak çalışmalar için:

- Akran danışmanlığının üniversitede tutunma üzerine etkisinin araştırılması,
- Mentörlerin seçiminde ölçüt geliştirme çalışmalarının yapılması,
- Kapsayıcı akran danışmanlığı programlarının geliştirilmesi,
- İyi örnek akran danışmanlığı programlarının paylaşılarak yükseköğretimde en iyi uygulamaların yayılması,
- Akran danışmanlığı programlarının müfredata entegre edilerek kurum kültürü geliştirilmesi, önerilebilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum ve İhtiyaçları: Bir Karma Yöntem Araştırması*

Pre-Service Early Childhood Education Teachers' Attitudes and Needs towards Children's Literature: A Mixed Method Research

Müzeyyen Büşra Akman¹, Aysun Ata Aktürk²

¹Sorumlu Yazar, Uzman, Kastamonu Üniversitesi, muzeyyenbusraakman@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0006-7944-5214>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, aata@kastamonu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9433-5247>)

Geliş Tarihi: 07.12.2023

Kabul Tarihi: 20.03.2024

ÖZ

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, çocuk edebiyatı dersi alıp almama, okuduğu kitap türleri arasında çocuk kitaplarına yer verip vermeme ve sınıf düzeyi) bağlamında incelenmesi ve çocuk edebiyatına ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Karma yöntem modelindeki bu araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 252 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Nicel veriler "Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmış ve bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, örnekleme dahil olan 10 öğretmen adayının katılımıyla odak grup görüşmesi yapılarak toplanmış ve tematik içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının cinsiyet, çocuk edebiyatı dersi alma durumu, çocuk kitapları okuma durumu ve sınıf düzeyi gibi değişkenler bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgulara göre öğretmen adayları, çocuk edebiyatına yönelik tutum ve öz-yeterliliklerinin gelişmesi için, öğretmen eğitim programlarında yer alan erken çocukluk dönemi edebiyatı dersinde daha fazla uygulama yapma ve daha fazla çocuk kitabı ile tanışma olanağının bulunmasına, mikro-öğretim yönteminin kullanılmasına ve dijital teknolojilerin eğitim sürecine entegre edilmesine ihtiyaç duymaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, karma yöntem araştırması, okul öncesi eğitim, öğretmen eğitimi, tutum.

ABSTRACT

This mixed method study aims to examine the current attitudes of pre-service early childhood education (ECE) teachers towards children's literature in the context of various variables (gender, grade level, whether or not they take children's literature courses, whether they read children's books). The research also explores the pre-service ECE teachers' needs regarding children's literature. The sample comprises 252 pre-service early childhood teachers selected by the convenient sampling method. Quantitative data were collected through the "Attitude Scale Towards Children's Literature" and analyzed using an independent sample t-test and one-way ANOVA. Qualitative data was collected through a semi-structured interview form developed by the researchers, through a focus group interview with the participation of 10 pre-service

* Bu araştırmanın özeti 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER) (22-25 Haziran 2022, İzmir, Türkiye) sunulmuş ve özet metni kongre bildiri kitapçığında yayınlanmıştır.

ECE teachers included in the sample, and analyzed through thematic content analysis. The findings indicated that pre-service ECE teachers' attitudes towards children's literature differ significantly regarding gender, taking children's literature courses, and reading children's books. The findings also indicate that pre-service teachers need a children's literature course that allows them to practice teaching more and be exposed to more children's books, in which micro-teaching is used and digital technologies are integrated.

Keywords: Attitude, children's literature, early childhood education, mixed method research, teacher education.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuklar için bilgi, beceri, tutum ve davranışların temellerinin atıldığı oldukça önemli yıllardır. Beyin gelişiminin oldukça yoğun biçimde gerçekleştiği bu dönem bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişim açısından kritik aşamaları içermekte ve çocuklar bu dönemde hızlı bir gelişim göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Çocuklar, duygu, düşünce ve gelişim hızları açısından yetişkinlerden farklıdır ve yeniliğe ve değişime hızlı bir şekilde uyum sağlayabilirler. Merakın, keşfetme ve öğrenme arzusunun oldukça canlı olduğu bu dönemde çocukların bugün ihtiyaç duydukları ve gelecekte ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri edinmeleri büyük önem taşımaktadır (Uyanık & Kandır, 2010; Zembat vd., 2019).

Okul öncesi dönemde beyin gelişimini destekleyen en önemli etmenlerden biri dildir ve yaşamın ilk üç yılı dil gelişiminin desteklenmesinde oldukça önemli bir süreçtir. Okul öncesi dönemde dil gelişimine yönelik yeterli desteğin sağlanması çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Lennox, 2013; Suskind, 2022). Çocuk edebiyatı eserleri okul öncesi dönem dil gelişiminin desteklenmesinde büyük önem taşımaktadır.

Çocuk edebiyatı, çocuğun hayal dünyasını, alıcı ve ifade edici dil becerisini destekleyen ve çocuğu yaşama hazırlayan eserler bütünü olarak tanımlanabilir (Sever, 2006). Çocuk edebiyatı kavramı genel edebiyat kavramı içerisinde yer alsa da kendine özgü bir yapıda ve farklı yaş gruplarındaki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verecek niteliktedir (Ayrancı ve Aytaş, 2017). Çocuk edebiyatı eserleri, dil gelişimine sağladığı katkıların yanı sıra, erken okuryazarlık becerilerinin edinimi, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, düşüncelerin ve algıların boyut kazanması, sosyokültürel bilgilerin nesiller arası aktarımı ve zor konuların (hastalık, ölüm, boşanma vb.) konuşulmasına aracılık etme açısından da önemli bir rol oynamaktadır (Alatola vd., 2019; Flores vd., 2019; Linder vd., 2020; Mülayim ve Feyman Gök, 2023; Suh, 2022; Whitehouse vd., 2018; Yeşilyurt, 2023). Gelişimsel olarak uygun ve nitelikli çocuk edebiyatı eserleri aynı zamanda çocukların disiplinlere özgü ve disiplinler arası kavramlara (hayvanlar, meslekler ve farklı bireysel özelliklere sahip bireylerin bu mesleklerdeki temsili vb.) ve becerilere (yaratıcı düşünme, problem çözme, kodlama vb.) ilişkin öğrenmelerini destekleyebilmektedir (Ata-Aktürk ve Demircan, 2021; Cutler & Slicker, 2021; Suh, 2022).

Okul öncesi öğretmenleri, küçük çocukların gelişim ve eğitimine rehberlik etmek için diğer öğrenme alanlarındaki gibi, çocuk edebiyatı alanında da önemli bir role sahiptir. Okul öncesi eğitimle birlikte çocukların öğrenme sürecine bir rol model ve rehber olarak katılan öğretmenlerin, çocuk edebiyatı bağlamında çocuklar üzerinde olumlu etkiler yaratabilmeleri için nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini ayırt edebilmeleri, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri, erken okuryazarlık becerileri kazanma konusunda çocukları motive edebilmeleri ve kitap seçiminde çocukların ihtiyaçlarını gözetmeleri önem taşımaktadır (Kaya, 2007; Mota et al., 2020). Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatını eğitim ortamlarına etkili bir şekilde dahil edebilmeleri, okuma kültürü oluşturabilmeleri ve çocukları çocuk edebiyatına yönelik ilgi ve olumlu tutum geliştirme açısından destekleyebilmeleri noktasında en önemli etmenlerden biri de çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarıdır (Çevik & Müldür, 2019; Hasırcı, 2017).

Tutum “*bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi*” olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2000, s. 22). Bireylerin eğilimlerini, hareketlerini, kararlarını ve seçimlerini etkileyen önemli faktörlerden birinin, durum ve olaylara yönelik tutumları olduğu düşünüldüğünde (Karagül, 2020), çocuk edebiyatına ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları, okul öncesi öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve becerilerini geliştirme ve sahip oldukları bilgi ve becerileri eğitim sürecine daha fazla yansıtma eğiliminde olmalarına aracılık edebilir (Şahin ve Doğu, 2018). Bununla birlikte, bireyde bir durum ya da kavrama karşı oluşan tutum, öğrenme süreci içinde edinilen deneyimlere bağlı olarak şekillendiğinden (İnceoğlu, 2000, s.22), öğretmen adaylarının erken çocukluk dönemi edebiyatı dersi kapsamında edindikleri deneyim ve yaşantılarının çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlaması oldukça önemlidir. Bu bağlamda, Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı’nda yer alan erken çocukluk dönemi edebiyatı dersi, öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini tanıma, çocuk kitaplarının önemini fark etme, çocukları nitelikli eserlerle buluşturmanın önemini kavrama ve okuma kültürüne sahip nesillerin yetişmesinde çocuk edebiyatı eserlerinin işlevlerini bilme konusunda yetkin şekilde mezun olmalarını hedeflemektedir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018).

Bir konuya ilişkin geliştirilen tutumun o konuda sahip olunan bilgi ve deneyimden etkilenebilmesi nedeniyle, çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarının yanı sıra, bir diğer önemli konu da okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı kapsamındaki ihtiyaçlarıdır. Araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitabı seçme (Turan vd., 2017), güncel çocuk edebiyatı eserlerini tanıma gibi konularda problemler yaşadıklarını ve çocuk edebiyatı şair, yazar ve çizerlerine ilişkin sınırlı bir dağarcığa sahip olduklarını ortaya koymuştur (Kanat, 2020). Bu durum, öğretmen adaylarının gözünden çocuk edebiyatı dersinin nasıl görüldüğü ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin ihtiyaçlarının neler olabileceği sorusunu akla getirmektedir. Araştırmalar, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersini sınıf ortamı dışındaki ortamlarda gerçekleştirmek istediklerine, çocuk edebiyatı konulu konferanslar ve seminerler düzenleyerek süreçte aktif olmak istediklerine (Ulutaş & Kıymaz, 2012) ve çocuk edebiyatı dersi kapsamında kendilerini ifade edebilmek için daha fazla fırsat verilmesine ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir (Bartan, 2019).

Diğer yandan, ilgili alan yazın incelendiğinde, çocuk edebiyatına ilişkin tutum ve ihtiyaçlara okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden odaklanan sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşmaktadır (Bartan, 2019; Cameron & Conroy, 2019; Florens vd., 2019; İnce-Samur, 2018; Kanat, 2020; McLean vd., 2015; Ulutaş & Kıymaz, 2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmesine ve bu tutumlar üzerinde etkili olabilecek ihtiyaçlara odaklanan mevcut araştırma, alan yazında yer alan bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin tutum ve ihtiyaçlarının mesleki eğitimleri sırasında tespit edilmesi, öğretmen eğitim programlarının planlanması ve uygulanması sürecine ışık tutabilir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın, bulguları aracılığıyla öğretmen eğitim programlarında yer alan çocuk edebiyatı derslerinin iyileştirilmesine ilişkin çıkarımlar sunması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada iki ayrı araştırma sorusuna cevap aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumları nedir?
 - a. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumları cinsiyet bakımından farklılaşmakta mıdır?
 - b. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumları çocuk edebiyatı dersi alıp almamaları bakımından farklılaşmakta mıdır?

- c. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumları, okudukları kitap türleri arasında çocuk kitaplarına yer verip vermemeleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
 - d. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumları sınıf düzeyleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin ihtiyaçları nelerdir?
 - a. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik öz-yeterlikleri nedir?
 - b. Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen eğitim programlarında yer alan çocuk edebiyatı dersine yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada karma yöntem modeli kullanılmıştır. Karma yöntem modeli, bir araştırma problemini anlamak için nicel ve nitel yöntemlerin tek bir araştırmada veya bir dizi araştırmada toplanması, analiz edilmesi ve "*kariştirilmesi*" sürecidir (Creswell & Plano Clark, 2011). Hem nicel hem de nitel yöntem kendine özgü sınırlı ve güçlü yanlara sahiptir. Karma yöntem araştırmaları, bu iki yöntemin sınırlılıklarını aşma ve güçlü yanlarını bir araya getirerek araştırılan içeriğe yönelik daha güçlü ve kapsamlı bir anlayışa ulaşma hedefini taşımaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutum ve ihtiyaçlarına yönelik kapsamlı bir anlayış elde etmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri entegre etmiştir (Leavy, 2022). Bu amaçla, önce katılımcılardan ölçekte yer alan soruları yanıtlamaları istenmiş, daha sonra katılımcılar arasından seçilen bir örneklem ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın nicel verileri uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen katılımcılardan toplanmıştır. Katılımcılar Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği programının farklı sınıf kademelerinde eğitim almakta olan ve yaşları 18 ila 35 arasında değişen ($M_{yaş} = 21.49$) 252 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların sahip oldukları demografik özellikler Tablo 1'de özetlenmiştir. Nitel veriler ise katılımcılar arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 10 öğretmen adayından (6 kadın; 4 erkek) elde edilmiştir. Katılımcıların seçiminde cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından sayısal eşitlik sağlanması amaçlanmıştır. Seçilen katılımcılardan ikisi mazeretleri sebebiyle görüşmeye katılamamıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Cinsiyet	<i>n</i>	%
Kadın	203	80.5
Erkek	49	19.4
Sınıf düzeyi		
1. Sınıf	53	21
2. Sınıf	61	24.2
3. Sınıf	60	23.8
4. Sınıf	78	30.9
Toplam	252	100

2.2. Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Karagül (2020) tarafından geliştirilen “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” ve yine araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme protokolü aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, lisans eğitimleri süresince çocuk edebiyatı dersi alıp almadıkları, bir ayda okudukları ortalama kitap sayısı ve kitap türlerine (örn., roman/öykü, fantastik, mizah/karikatür, tarih, çocuk kitapları) ilişkin bilgiler edinmeyi hedefleyen sekiz sorudan oluşmaktadır.

Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek, ters yönde puanlanan 8 olumsuz madde dahil toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “farkında olma”, “değer verme” ve “kabullenme” olmak üzere üç faktörlü yapıdadır (Karagül, 2020). Bu araştırmada bu faktörlerden ziyade ölçeğin tamamından alınan puanlara odaklanılmıştır. Ölçek “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç katılmıyorum” yanıtlarını içeren 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten en düşük 26 en yüksek ise 130 puan alınabilmektedir. Karagül (2020) 314 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısını (Cronbach Alpha) .88 bulmuştur. 2021-2022 eğitim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen bu araştırmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi ile amaçlanan, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum ve ihtiyaçları hakkında birbirlerinin görüşlerini duyabilecekleri ve bu bağlamda kendi görüşlerini değerlendirebilecekleri bir ortam yaratarak konuya dair detaylı bilgi elde etmektir (Fraenkel vd., 2018). Bu bağlamda, örneklemden seçilen bir grup ($n = 10$) gönüllü katılımcı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme boş bir sınıfta yapılmış ve yaklaşık olarak bir saat 30 dakika sürmüştür. Katılımcılar bir arada oturabilecekleri ve görüşme sorularına birbirleri tarafından verilen cevapları duyabilecekleri şekilde konumlandırılmıştır. Katılımcıların izniyle görüşme süreci boyunca ses kaydı alınmıştır. Görüşme sırasında öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşme soruları odak grup görüşmesi yapılmadan önce okul öncesi eğitim alanından üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda revize edilmiştir. Sorulardan bazıları şu şekildedir; “Bir kitapçuya ya da kütüphaneye gittiğinizi düşünün. Burada çocuk kitapları bölümüne yolunuz düşüyor mu? Neden?”, “Nitelikli çocuk edebiyatı ürününü nasıl ayırt edersiniz?”, “Çocuk edebiyatı eserlerinin çocuk gelişimi ve eğitimine katkısı var mıdır? Açıklar mısınız?”, “Diyelim ki bugün bir okul öncesi eğitim sınıfına girdiniz ve o sınıfın öğretmeni olarak çocuklarla çocuk edebiyatına ilişkin etkinlikler yapacaksınız. Bu konuda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?”

2.3 Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formundan ve tutum ölçeğinden elde edilen nicel veriler SPSS 23 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çıkarımsal analizlerin öncesinde, bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, aylık olarak okunan kitaplar arasında çocuk kitaplarına yer verip vermeme, çocuk edebiyatı dersi alıp almama) bağımlı değişken (çocuk edebiyatına yönelik tutum) üzerinde normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. -2 ile +2 değerleri arasında değişen çarpıklık ve basıklık (skewness and kurtosis) değerlerine bakılarak dağılımın normal olduğu bulunmuştur (Tabachnick & Fidell, 2007). Böylece, betimsel analizlerin yanı sıra, çocuk edebiyatına yönelik

tutumların bağımsız değişkenler açısından istatistiksel olarak manidar bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla parametrik testler olan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analize hazırlanması ve ilgisiz verilerin ayıklanması amacıyla odak grup görüşmesi sırasında katılımcıların verdikleri yanıtlar ve aralarında geçen diyaloglar metne dökülmüştür. Metne dökülen veriler tekrar tekrar okunduktan sonra araştırma soruları çerçevesinde belirlenen temalar ve kategoriler altında her iki yazar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır (Creswell & Poth, 2018). Buna göre, nitel veriler tutum ve ihtiyaçlar olmak üzere iki tema altında analiz edilmiştir. Tutum teması altında çocuk edebiyatının önemi (çocuk gelişimi ve eğitimi açısından; öğretmen açısından; eğitim program açısından), çocuk kitabı okuma/okumama nedenleri ve çocuk kitapları bölümüne uğrama/uğramama nedenleri olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. İhtiyaç teması ise çocuk edebiyatına ilişkin yeterli hissetme/hissetmeme nedenleri ve çocuk edebiyatı dersine yönelik öneriler olmak üzere iki kateoriden oluşmaktadır. Güvenirliği sağlamak için kodlayıcılar arası uyum yüzdesi, anlaşma sağlanan kod sayısının toplam kod sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır. İyi bir uyumdan bahsedebilmek için bu oranın .85 ile .90 arasında olması gerekmektedir (Miles vd., 2014). Bu araştırmada kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi .96 olarak bulunmuştur. Üzerinde anlaşma sağlanamayan kodlar araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilerek kodlara son halleri verilmiştir.

2.4 Etik

Veriler toplanmadan önce araştırmanın yapılacağı üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun izni alınmıştır. Veriler toplanmadan önce öğretmen adaylarına araştırmanın amacı, kapsamı ve kendilerinden elde edilen verilerin gizliliğinin nasıl sağlanacağı konusunda açıklamalar yapılmıştır. Öğretmen adayları, veri toplama işlemi sırasında kendilerini rahatsız eden herhangi bir soru veya durum olması hâlinde istedikleri zaman katılımlarından vazgeçebilecekleri konusunda bilgilendirilmişlerdir. Öğretmen adaylarının araştırmaya gönüllü katılımları esas alınmış; araştırmaya katılım sağlama ya da sağlamama durumlarının öğretmen eğitim programındaki herhangi bir derste akademik olarak değerlendirilmelerinde bir rol oynamayacağı belirtilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular bir araya getirilerek değerlendirilmiş ve araştırma sorularına paralel olarak okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları ve ihtiyaçları olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır. Bulgulara ilişkin n değerleri kişi sayısını, f değerleri ise ilgili cevabın verilme sıklığını ifade etmektedir.

3.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına İlişkin Tutumları

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puan $M_{tutum} = 108.95$ ($n = 252$, $SD = 10.58$) olarak bulunmuştur. Bu puan ölçekten alınabilecek en yüksek puana (130) yakın bir puan olduğundan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutum puanlarının yüksek olduğu yönünde yorumlanabilir. Odak grup görüşmesinden elde edilen nitel bulgular, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları yönündeki nicel bulguları desteklemektedir. Tablo 2'de çocuk edebiyatının çocuk gelişimi ve eğitimi açısından önemi kategorisine ilişkin kod ve frekanslara yer verilmiştir.

Tablo 2*Öğretmen Adaylarına Göre Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Açısından Önemi*

Tema	Kategori	Kodlar	f
Tutum	Çocuk edebiyatının çocuk gelişimi ve eğitimi açısından önemi	Erken okuryazarlık becerileri (örn., görsel okuma, harf ve yazı farkındalığı)	6
		Yaratıcılık ve hayal gücü	5
		Okuma alışkanlığı kazanma	4
		Dil gelişimi (örn., kendini sözel olarak ifade etme, kelime dağarcığını genişletme)	4
		Toplumsal gelişim	3
		Kitaplara yönelik farkındalık ve kitap sevgisi	3
		Bilişsel gelişim (örn., dikkat, odaklanma, hafıza)	2
		Sosyal duygusal gelişim (örn., arkadaşlık, sosyal problemlerin çözümü)	2
		Türkçe'yi doğru kullanma	1
		Soyut kavramların somutlaştırılması	1
		Öz bakım (örn., tuvalet eğitimi, kendini ifade edebilme becerisi)	1
		Problem çözme becerisi	1
		Sorgulama becerisi	1
		Öz düzenleme becerisi	1

Öğretmen adayları ($n = 10$), çocuk edebiyatının çoğunlukla erken okuryazarlık becerileri, yaratıcılık ve hayal gücü, okuma alışkanlığı kazanma ve dil gelişimi açısından okul öncesi dönem çocuklarına katkı sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları, geleceğin yetişkinleri olan çocuklara kazandırdığı bakış açısıyla çocuk edebiyatının toplumsal gelişimde oynayabileceği role de değinmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguları örneklendirmektedir:

Özellikle dil gelişimi ve erken okur yazarlık konusunda katkıları var. Dil gelişiminde kendini ifade etme, iletişim kurma becerileri sağlıyor bence. Ayrıca, çocuk kitapları soyut konuları somutlaştırmada işimize yarıyor. Örneğin duygular konusu. Duygular soyut bir şey, bunu biliyoruz. Duyguları çocuk kitapları aracılığıyla somut örneklerle ifade ederek çocuğun duyguları anlamasını sağlayabiliriz aslında (ÖA4).

Çocukların erken çocuklukta kazandırdığımız alışkanlıkları geri kalan hayatlarında devam ettireceklerini düşünüyorum. Bu yüzden kitaplarla ne kadar erken tanışılırsa, ne kadar alışkanlık kazanılırsa ilerleyen zamanlarda da o şekilde ilerleyeceklerdir. Bu yüzden önemli (ÖA7).

Öğretmen gerçekten nitelikli bir kitapla doğru mesajı verirse çocuk onun üzerine elbet hayatının geri kalanında bir şeyler ekleyecek, temeli sağlam attığı için ondan beslenerek güzel bir bakış açısı geliştirecek. Mesela şu an şikâyetçi olduğumuz noktalarda aslında toplumun daha sağlıklı bir konuma geçmesini sağlayacak. Biz doğru zamanda doğru kitaplarla çocuklara bu mesajları veremediğimiz için şu an kendi toplumumuzda olan sorunları tartışıyoruz (ÖA2).

Erken okuryazarlığı, arkadaşları arasında erken yaşta konuşup kendisini iyi ifade edebilmesini, çekingen olmamasını ve olaylara sorgulayabilen bir açıdan bakmasını sağlıyor (ÖA5).

Çocukların düşüncelerini belirleyen şeyler zaten kitaplar, öyküler, ailelerin anlattıkları hikayeler. Okumayı bilmeseyse bile sonuçta bir kitap okunuyor uyurken mesela. Bu da çocuğun düşüncelerini, karakterini, hayal gücünü, gelecekte nasıl bir insan olacağını belirliyor aslında (ÖA6).

Çocuklarda bir eylem yapacakken, bir isteği varken, ona yönelecekken bir içsel motivasyon sağlıyor. Teknolojik aletlerle çok küçük yaşta etkileşim içindeler ve orada hep bir seçenek atlama özelliği var ama gerçek hayatta bu yok. Yani hayatı atlayamıyoruz, geri saramıyoruz. Dolayısıyla içsel motivasyonun sağlanması ve hem kendini hem hayatı kontrol edebilmesi ve planlı bir hâle gelmesi için önemli (ÖA8).

Çocuk edebiyatının okul öncesi öğretmenleri açısından önemi kategorisine ilişkin bulgulara göre, öğretmen adayları çocuk edebiyatının mesleki gelişim ($f = 6$) (örn., çocuğu tanıma, çocuk kitaplarını programdaki diğer etkinliklere entegre edebilme, çocukla iletişim, çocuğu değerlendirme, nitelikli kitap seçimi), yaratıcılık ($f = 2$), bakış açısı kazanma ($f = 2$), çocuk kitaplarına yönelik ilgi ve merakın artması ($f = 1$) ve mesleğe yönelik motivasyon ($f = 1$) açısından okul öncesi öğretmenlerine katkı sunduğunu düşünmektedirler:

Anne-babalar bilirkişi olarak bizi gördüğü için bize gelip çocuğu için kitap önerisi istediğinde onlara kitap önerisinde bulunabiliriz. Bunun dışında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre kitaplar seçebiliriz. Etkinliklerimizi bunlara göre uyarlayabiliriz. Nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle çocukların yaratıcılıklarını geliştirebiliriz ve bu da bizi mesleğimize yönelik motive eder (ÖA3).

Kitap içerisinde soracağımız sorularla çocuğun ruh halini öğrenebiliriz. Bu sayede çocuğun evde yaşadığı psikolojik durumunu anlayabiliriz. Bu açıdan kitap öğretmene çok fazla katkı sağlıyor. Çocuğu tanımak açısından önemli (ÖA1).

Çocuk kitaplarını okumak bence bizim açımızdan da farklı bakış açıları görmemizi sağlayarak aslında biraz yaratıcılığımızı genişletiyor (ÖA10).

Öğretmen açısından çocukla arasındaki etkileşimi artırıyor bence. Soru cevap yoluyla veya hikayenin devamını çocuğa sorduğunda çocuğun yaratıcılığını geliştirebilir. Öğretmenin çocuğu değerlendirmesi konusunda da yardımcı olabileceğini düşünüyorum (ÖA4).

Çocuk edebiyatının okul öncesi eğitim programı açısından önemi kategorisine ilişkin bulgulara göre ise, öğretmen adayları etkinliklerle bütünleştirme yoluyla çeşitli disiplinlerde kavram öğretimi ($f = 5$), kazanım göstergelere ulaşma ($f = 4$), özel günlere ilişkin kavramların öğretimi ($f = 2$) ve programın geliştirilmesi ($f = 2$) açısından katkı sunduğunu düşünmektedirler. Bu bulguları örneklendirmek için aşağıda öğretmen adaylarından bazı alıntılara yer verilmiştir:

Mesela çevre eğitimi var. Normalde biz çevre eğitiminde, çocuklara çevreyle ilgili kavramları daha iyi anlasınlar diye soyut belki de zor kavramları hikâyeye ve kitaplar sayesinde daha rahat anlayabilmelerine olanak sağlıyoruz (ÖA2).

Programda yer alan hangi kazanıma yönelik kitap seçtiğimiz önemli oluyor. O kazanımı karşılayıp karşılamadığını görmemiz gerekiyor. Aynı zamanda belirli gün ve haftaların kazanımı önemli bir yer alıyor. Ayrıca etkinlik bazında düşündüğümüzde bazen biz etkinlikleri bütünleştiriyoruz ve bir fen etkinliği de yapacak olsak çocuklara o konuya uygun kitap okuyoruz (ÖA7).

Aç tırtıl bir tane elmayı yiyor. Pazartesi bir elma, salı iki tane armut, çarşamba günü üç tane çilek yiyor. Burada çocuğa hem meyveleri, hem saymayı, hem de haftanın günlerini kazandırmış oluyoruz. Bir tane meyve, iki tane meyve ve daha sonra pasta gibi şeyler de yiyor ve bunun zararlı olduğunu görüyor. Böylece, daha düzgün beslenmesi gerektiği açısından öz bakım becerileri ve matematik etkinliği aynı anda yapılmış oluyor (ÖA5).

3.1.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına İlişkin Tutumları Cinsiyet Bakımından Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarında cinsiyet, çocuk edebiyatı dersi alıp almama ve aylık olarak okuduğu kitap türleri arasında çocuk kitaplarına yer verip vermeme durumları bakımından istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, kadın öğretmen adaylarının puanlarının ($M_{kadın} = 110.03$, $SD = 10.44$) erkek öğretmen adaylarının puanlarından ($M_{erkek} = 104.46$, $SD = 10.10$; $t(252) = 3.36$, $p < .05$, eta squared = .04) manidar düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre, cinsiyet, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarındaki farkın açıklanmasında %4 oranında rol oynamaktadır (bkz., Tablo 3).

Tablo 3*Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Kadın	203	110.03	10.44	3.369	.001*
Erkek	49	104.46	10.10		

* $p < .05$

Odak grup görüşmelerine katılan erkek öğretmen adaylarından biri bu farkı toplum tarafından erkeklere yüklenen geleneksel roller bağlamında açıklamıştır:

Yetiştirme tarzı ile ilgili. Erkeksin eve ekmek getirmen lazım. Kimse demiyor ki kütüphaneye gidip çocuk kitabı bakman lazım. Belki öyle büyüydük hani birazcık daha farklı olurdu. Deniyor ki mesela “erkek adamsın, ağır oturman lazım.” Hani ben şunu çıkarıyorum ki ben çocuk kitabını küçümsüyorum. Yani bilinçsiz olarak. Çünkü çocuk küçüktür ama yetişkin olarak büyük adamsın, erkek adamsın. Arasında uçurum var. Bilinçaltında yatan sebepten dolayı erkekler çocuk kitapları reyonuna yönelemiyor bence... Ben bundan sonra daha çok kütüphaneye gideceğim. Biz erkekler neden çocuk kitaplarına bakmıyoruz? Aslında biz de öğretmen adayız (ÖA1).

3.1.2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına İlişkin Tutumları Okudukları Kitap Türleri Arasında Çocuk Kitaplarına Yer Verip Vermemeleri Bakımından Farklılaşmakta Mıdır?

Bulgular öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (88.8%) aylık olarak okudukları kitap türleri arasında çocuk kitaplarının bulunmadığını göstermiştir. Okuduğu kitap türleri arasında çocuk kitaplarına yer veren öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar ($M_{yerveren} = 119.42$, $SD = 6.55$) yer vermeyenlere göre manidar düzeyde yüksek bulunmuştur ($M_{yervermeyen} = 107.64$, $SD = 10.27$; $t(252) = 9.32$, $p < .05$, eta squared = .21) (bkz., Tablo 4). Çocuk kitapları okuma/okumama durumu öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarındaki farkın açıklanmasında %21 oranında rol oynamaktadır.

Tablo 4*Çocuk Kitabı Okuma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Çocuk kitapları okuma/okumama	n	\bar{X}	SS	t	p
Çocuk kitapları okuyan	28	119.42	6.55	8.326	.000*
Çocuk kitapları okumayan	224	107.64	10.27		

* $p < .05$

Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, okudukları kitaplar arasında çocuk kitaplarına yer veren öğretmen adayları ($n = 5$) bu durumu çocuk edebiyatı dersiyle birlikte artan ilgi ve farkındalıkları; yer vermeyen öğretmen adayları ise ($n = 5$) çocuk edebiyatının önemine ilişkin ilgi ve farkındalıklarının henüz sınırlı oluşu ile gerekçelendirmişlerdir:

Ben birinci sınıfım. Aylık olarak çocuk kitabı okumuyorum. Arkadaşların dediği gibi küçük prens, hayvan çiftliği bu tarz kitaplar okudum ben de. Şu an fark ettim yani ben de bölümden dolayı daha fazla yer vermemiz gerektiğini (ÖA9).

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının çoğu ($n = 8$) bir kitapçıya ya da kütüphaneye gittiklerinde çocuk kitapları bölümüne uğradıklarını bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının çocuk kitapları bölümüne uğrama/uğramama nedenleri kategorisine ilişkin bulgulara göre, öğretmen adayları çevrelerindeki çocuklara hediye almak için ($f = 3$), çocuk kitaplarını dikkat çekici buldukları için ($f = 2$), çocuk kitaplarının içeriklerini incelemek için ($f = 2$), mesleki gelişimlerini desteklemek için ($f = 2$) (örn., nitelikli çocuk kitaplarını ayırt edebilmek, ebeveynlere kitap seçiminde rehberlik edebilmek) ve öğretmenlik uygulaması dersinde etkinliklerle entegre etmek üzere kitap edinmek için ($f = 1$) çocuk kitapları bölümünü ziyaret etmektedirler. Çocuk kitapları

bölümüne uğramayan öğretmen adayları ise ($n = 2$) bu durumu kütüphanelerde çocuk kitapları bölümünün olmayışıyla ($f = 2$) ve çocuk kitaplarını ilgi çekici bulmayışlarıyla ($f = 1$) gerekçelendirmişlerdir. Aşağıda yer verilen alıntılar bu bulguları örneklendirmektedir:

Doğum gününde veya misafirlğe giderken çocuklara kitap hediye etmeye özen gösteriyorum ve mutlaka içeriğini kontrol ediyorum. Bu kitap eğitici mi? Çocuk, bu kitabın resimlerine baktığında okuma yazması olmasa da ilgisini çeker mi? O yüzden kitapçıya gittiğimde mutlaka çocuk kitapları bölümüne bakarım. Okul öncesi öğretmeni olacağımız için mutlaka bir hikâyeye bakarak yani eğitici mi değil mi hangi konuları içeriyor gibi konularda kafamda bir fikir oluşuyor (ÖA5).

Ben birinci sınıf olduğum için bölüme dair çok fazla bilgim yok ama kütüphanelere gittiğimde böyle çocuk bölümü falan canlı canlı, cıvıl cıvıl, renkli olduğu için benim de dikkatimi çekiyor, gidip bakıyorum (ÖA10).

Stajda mesela bir etkinlik yaptıracağım zaman, uygulama okulundaki öğretmenim benden bir etkinlik istediği zaman öncesinde acaba bu etkinlikle ilgili nasıl bir hikâye okuyabilirim diye düşünüyorum. Birçok etkinlikte etkinlik öncesinde çocuklara hikâye okumayı seviyorum. Bu yüzden de etkinliklerle bağdaştırmak için özellikle çocuk kitaplarına bakarım (ÖA3).

Günümüz eğitim sisteminde daha çok yetişkinliğe ağırlık verildiği için pek çocuk kitapları bulamıyoruz kütüphanelerde. Hani olsa da küçük bir yerdedir ve görünmüyordur. Belki görseydim ilgimi çekerdik ama pek karşılaşmadığımız için ilgimizi çekmiyor (ÖA7).

3.1.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumları Çocuk Edebiyatı Dersi Alıp Almamaları Bakımından Farklılaşmakta Mıdır?

Bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu (64.2%) henüz çocuk edebiyatı dersi almamıştır. Bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular çocuk edebiyatı dersi almış olan öğretmen adaylarının ($M_{dersialan} = 115.73$, $SD = 7.65$) almayanlara göre manidar düzeyde yüksek tutum puanına sahip olduklarını göstermiştir ($M_{dersialmayan} = 105.18$, $SD = 10.12$; $t(252) = 9.31$, $p < .05$, $\eta^2 = .25$) (bkz., Tablo 5). Çocuk edebiyatı dersi almış ya da almamış olmak öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarındaki farkın açıklanmasında %25 oranında rol oynamaktadır.

Tablo 5

Çocuk Edebiyatı Dersi Alma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Çocuk edebiyatı dersi alma/almama	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Dersi almış olan	90	115.73	7.65	9.310	.000*
Dersi henüz almayan	162	105.18	10.12		

* $p < .05$

Odak grup görüşmesine katılan öğretmen adaylarından çocuk edebiyatı dersi almış olanlar ($n = 8$), çocuk kitaplarına yönelik ilgi ve farkındalıklarının, çocuk kitabı dağarcıklarının ve nitelikli çocuk kitabı seçme konusundaki yeterliklerinin gelişmesi açısından dersin kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir:

Ben 1. ve 2. sınıftayken pek çocuk kitabı okumuyordum açıkçası. Çocuk edebiyatı eserleri yine dikkatimi çekiyordu bölümden dolayı ama hangisinin nitelikli olduğunu ayırt edemiyordum. Nitelikli ve niteliksiz arasında bir fark olduğunun farkındaydım ama bunları nasıl ayırt edeceğimi bilmiyordum. Aldığımız erken çocukluk dönemi edebiyatı dersi ile birlikte nitelikli ve niteliksiz kitapları ayırmaya başladım. Şu anda kendime ait bir çocuk kitaplığım var (ÖA3).

Çocuk edebiyatı dersi aldığımız için çocuk kitaplarına olan ilgim arttı. Merak ediyorum. Bu bağlamda, okumalarım da çocuk kitaplarına da yer veriyorum. Kitapların aslında detaylı bilgisini biz bu yıl aldığımız çocuk edebiyatı dersi sayesinde öğrendik. İyi bir kitabın özellikleri nedir, nasıl seçilir, kitap seçerken neye dikkat edilmesi gerekiyor vs. Bu ders bende gerçekten farklı bir bakış açısı uyandırdı diyebilirim (ÖA2).

3.1.4 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumları Sınıf Düzeyleri Bakımından Farklılaşmakta Mıdır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyleri bakımından farklılık gösterip göstermediği gruplar arası tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları geniş bir etki büyüklüğü ($\eta^2 = .27$) ile sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($F(3, 248) = 31.836, p < .05$) (bkz. Tablo 6).

Tablo 6

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	7826.08	3	2608.69	31.836	.000*
Grup içi	20321.4	248	81.941		
Toplam	28147.4	251			

* $p < .05$

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutum puanları incelendiğinde en yüksek ortalamaya 4. sınıfların ($M_{dördüncüsınıf} = 116.32$), en düşük ortalamaya ise 1. sınıfların ($M_{birincisınıf} = 101.43$) sahip olduğu görülmüştür. Gruplar arası varyanslar homojen dağılmadığından, öğretmen adaylarının tutum puanları arasında sınıf düzeyine göre karşılaştırma yapabilmek için Games-Howell testi yapılmıştır (Lee vd., 2016). Bulgulara göre tüm sınıf düzeyleri karşılaştırıldığında 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmuştur. 1. ve 2. sınıflar ve 2. ve 3. sınıfların tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; 1. ve 3. sınıflar arasında 3. sınıfların lehine ve manidar bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7

Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf düzeyi	Ortalamalar farkı	Standart hata	p
4. sınıf	1. sınıf	14.88*	1.61	.000
	2. sınıf	10.48*	1.54	.000
	3. sınıf	7.13*	1.55	.000
3. sınıf	1. sınıf	7.74*	1.70	.001

* $p < .05$

3.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik İhtiyaçları

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik ihtiyaçları nitel verilerden elde edilen bulgular aracılığıyla, öz-yeterlikleri ve öğretmen eğitim programında bulunan erken çocukluk dönemi edebiyatı dersine yönelik önerileri olmak üzere iki altbaşlıkta ele alınmıştır.

3.2.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Öz-Yeterlikleri Nedir?

Bulgular odak grup görüşmesine katılan öğretmen adaylarından bazılarının ($n = 3$) çocuk edebiyatına yönelik öz-yeterliklerinin yüksek, bazılarının ($n = 7$) düşük olduğunu göstermiştir. Kendilerini yeterli hisseden öğretmen adayları çocuk kitabı tasarlama ($f = 2$), çocuk edebiyatı eserlerini programdaki diğer etkinlik türleri ile bütünleştirme ($f = 2$), hikaye anlatma ($f = 1$), yaratıcılık ($f = 1$), çocuk kitabı dağıtıcılığının geniş olması ($f = 1$) gibi konulardaki yeterliklerine odaklanmışlardır. Örneğin;

Ben kendimi yeterli buluyorum. Bir kitabı gördüğüm zaman o kitabın sanat etkinliğine mi yoksa dramayı mı daha uygun olduğunu anlayabiliyorum. Bunun da üçüncü sınıfta aldığımız erken

çocukluk dönemi edebiyatı dersinin sayesinde olduğunu düşünüyorum. Çünkü çok fazla kitap gördük ve süreçte çok aktiftik. Bu derste bir de çocuk kitabı tasarlamıştık ve kitap tasarımı bana çok şey kattı çocuk edebiyatıyla ilgili. Kendim hikâye yazdım, kitabın her köşesini kendim tasarladım, kendimi diktim, söktüm, yapıştırdım, kestim. Etkinliğe uygun bir kitap bulamasam bile mutlaka bir hikâye yazarım. Sürekli olmasa bile bir kitap tasarlayabilirim çocuklar için, bu konuda kendimi yeterli görebiliyorum (ÖA3).

Yaratıcılığımıza güveniyorum. Çok çocuk kitabı okudum. Hikâyeyi anlatırken sesleri, taklitleri, canlandırmayı iyi yaptığımı düşünüyorum. Mesela seslerle baba rolüne ya da hayvan rolüne girmeye yatkınım ve hoplayıp zıplayıp dans etme konusunda çekingen değilim (ÖA5).

Aşağıdaki alıntılarda örneklendiği üzere, çocuk edebiyatı konusunda öz-yeterliklerinin düşük olduğunu belirten öğretmen adayları ise bu durumun deneyim eksikliği ($f = 6$) ve sınırlı çocuk kitabı dağarcığına sahip olmalarından ($f = 1$) kaynaklandığını bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri ise çocuk edebiyatına yönelik öz-yeterliğin gelişmesi açısından motivasyonun önemine değinmiştir:

Dersler bize sadece sunum şeklinde anlatılıyor. Sınırlı sayıda derste aktif katılımımız var. Bizim aktif olmadığımız bir yerde zaten gelecekte de ben aktif bir rol model, aktif bir öğretmen olacağımı düşünmüyorum. Çünkü biz sadece teorik bilgiler üzerinden gidiyoruz. Pratik olsa bence daha iyi olur. Öğrenci atandığı zaman veya okul öncesi sınıfına gittiği zaman pratik olarak kendini daha hazır hissedecektir (ÖA7).

Yeterli hissetmiyorum çünkü derste gördüğümüz şeyle çocuklarla yaptığımız şey aynı olmuyor. Mesela derste bize normal anlatılıyor. Ama sınıfa gittiğimiz zaman bambaşka bir hava var, bambaşka bir duygu var. Mesela bir çocuk kalkıyor bambaşka bir soru soruyor ya da bambaşka bir şey yapıyor. Hani o sınıfta nelerin olup bitebileceğini henüz bilmiyoruz (ÖA6).

Arkadaşlar konuşunca şu çıkarımda buldum: Genel olarak baktığımda kızlar çocuk kitaplarına çok aşina. Ben mesela neredeyse sıfır. Yani şu an sadece gittiğim staj okulunda çocuk kitabı görme şansını buldum. Yeterli bulmuyorum kendimi (ÖA1).

Yeterli değil ama hevesli hissediyorum. Tabii ki bazı konularda yapabileceğime dair öz güvenim var. Bir bilgi birikiminin de olduğunu düşünüyorum ama ondan ziyade hevesim ve isteğim çok ağır bastığı için bilmiyorsam da öğrenirim. Yapamıyorsam da yapmaya çalışırım. Bu konuda gerçekten öğretmen adayı olarak sadece çocuk edebiyatını değil, her alanda kendimi donatmaya çalışıyorum, beceriler edinmeye çalışıyorum, kurslara gidiyorum (ÖA8).

3.2.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitim Programlarında Yer Alan Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı Dersine İlişkin Önerileri Nelerdir?

Okul öncesi öğretmen adayları öz-yeterliklerinin gelişmesi açısından öğretmen eğitim programlarındaki erken çocukluk dönemi edebiyatı dersine ilişkin bazı öneriler sunmuşlardır. Öğretmen adaylarına göre, bu dersin mikro-öğretim yönteminin kullanıldığı ($f = 5$), gerçek sınıf ortamında çocuklarla uygulama yapma fırsatlarının sunulduğu ($f = 3$), öğretmen adaylarının aktif katılım sağlayabildiği ($f = 2$), dijital teknolojilerin entegre edildiği ($f = 1$) ve çok sayıda çocuk kitabının incelendiği ($f = 1$) bir ders olarak planlanıp uygulanması gerekmektedir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguyu örneklendirmektedir:

Bence lisans eğitimi zamanında dersi böyle slayt üzerinden anlatmak yerine daha çok çocuk kitabı okutmak gerekiyor. Bizlere daha çok şarkı söyletmek gerekiyor. Öğretmen adayı ileride staj için gittiğinde utanıp hiçbir şekilde şarkıyı, oyunu bilmemesi doğru değil. Onun için bir eksiklik olacak. Çocuğa çocuk edebiyatı açısından ne vermek gerekiyorsa onun derste birebir uygulamalı şekilde yapılmasını tavsiye ediyorum (ÖA5).

Çocuklarla birebir yaşadığında çok farklı oluyor. Çok farklı şeyler öğreniyorsun. Biz burada yaptığımız etkinlikleri tasarlarken bile arkadaşlarımızın anlayabileceği şekilde tasarlıyoruz çocukların değil. Staja gittiğiniz ilk haftadan itibaren bunu göreceksiniz. Mesela bizim uygulama anaokulumuz var ve her hafta bir öğrenciye hikâye etkinliğini okulda yaptırma fırsatı sunabilir. Öğretmen adayı öğretmenle beraber bunu yapabilir. Çok zor bir şey değil. Yani bizim birçok

öğretmenimiz bunu destekler. Şehirdeki birçok okul buna izin verir, hocalar da mutlu olur bundan. Hem öğretmen adayları da kendini görüp değerlendirir (ÖA1).

Bir dersimizden örnek verecek olursak, çevre eğitimi dersinde mikro-öğretim yapıyoruz. Yani sınıf arkadaşlarımızı çocukmuş gibi hayal edip, biz de öğretmenmişiz gibi etkinlik planlarımızı sınıfta uyguluyoruz. O zaman bile fark ediyoruz ki biz o kadar çok akademik konuşmaya, arkadaşlarımızı sunum yapmaya alışmışız ki. Bir anda bir kelime söylüyoruz ama çocuğa o kelime kullanılmaz. Mekanizma diyoruz mesela ama çocuğa anlatırken mekanizma kelimesini kullanmamanız gerekiyor. Çocuk edebiyatı dersinde de bu şekilde mikro-öğretim yapılabilir diye düşünüyorum (ÖA8).

Ben çocuk edebiyatı dersinde kitap sevgisi üzerine hikâye yazdım ve bu benim için çok güzel bir çalışma oldu. Dijital hikâyeler sayesinde çocuklara bir şeyleri doğru ve farklı bir yolla vermek ilgi çekici olur diye düşünüyorum. Bunun teknolojinin içerisine doğan çocuklar için onları tatmin edebilecek bir şey olacağını düşünüyorum. Biz bunu aşamıyoruz ve hâlâ raftaki kitaplardan bahsediyoruz. Oysa çocuk online kütüphanelerde dolanıyor, sanal müzeleri geziyor...Kitabın sayfasında hareketsiz olan şeyler ilgisini çekmiyor ama telefondaki, YouTube'daki ya da işte ne izliyorsan oradaki renkli, canlı şeyler onun çok ilgisini çekiyor. Bu bağlamda dijital hikayecilik çok önemli bence. Bizim kendimizi bu konuda da geliştirmemiz lazım (ÖA2).

TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmen eğitim programının çeşitli eğitim kademelerinde eğitimlerini sürdürmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi ve çocuk edebiyatına yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında yer alan bulgulara paralel olarak (Bozkırlı vd., 2023; İyison ve Fırat, 2023; Koçak-Tümer & Tanju-Aslışen, 2022), bu araştırmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik yüksek tutum puanlarına sahip oldukları bulunmuştur. Sever'in (2023) de belirttiği gibi okul öncesi dönem çocuk edebiyatı, çocuğun gelişim alanlarındaki ilerleyişi, okuryazarlık becerileri ve okuma kültürü edinebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde özellikle öğretmen ve ebeveynlerin, çocuk edebiyatının önemi ve çocuk edebiyatı eserlerinin niteliği konusunda bilinçli olması beklenmektedir. Tutumların davranışlar üzerindeki belirleyici rolü göz önünde bulundurulduğunda (Karagül, 2020), öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik sahip oldukları olumlu tutum, onların çocuk edebiyatına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirme ve öğretmenlik yıllarında çocuk edebiyatını eğitim ortamlarına taşıma biçimlerini, sıklıklarını ve bu konudaki yeterliklerini destekleyebilir (Güştâ-Şahin & Doğu, 2018; Sönmez vd., 2021).

Çocuk edebiyatı eserlerinin özellikle erken çocukluk döneminde, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmada (Sever, 2023) ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemede temel bir işlevi bulunmaktadır (Stone & Conrad, 2017). Parmaksız-Günay (2023), doğru ve nitelikli çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri açısından da desteklenebileceği bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazındaki diğer araştırmalara paralel olarak (Ayrancı & Aytaş, 2017; Çevik ve Müldür, 2019; Kolaç vd., 2012; Mota vd., 2020; Uslu, 2020), mevcut araştırmada öğretmen adayları çoğunlukla çocuk edebiyatının erken okuryazarlık becerileri, yaratıcılık ve hayal gücü, okuma alışkanlığı kazanma ve dil gelişimi açısından çocuklara sağlayabileceği katkılara odaklanmışlardır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının, çocuk edebiyatının okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine ve gelişimine çok yönlü katkı sağlama potansiyelinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ile sunulan bakış açısının toplumsal gelişimi etkilediğini belirtmeleri çocuk edebiyatının bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir boyutu olduğuna ilişkin farkındalıklarına ve çocuk edebiyatını toplumsal değerlerin aktarılmasında bir araç olarak eğitim ortamlarına entegre edebileceklerine işaret etmektedir. Benzer şekilde, araştırmalar çocuk edebiyatının okul öncesi dönemde çocukların gelişimine

katkıda bulunmasının yanı sıra, toplumsal adalet, çeşitlilik ve kültürel bilincin gelişimine de önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir (Daly ve Limbrick, 2020; McAdam vd., 2020; Simpson & Cremin, 2022). Bu nedenle, okul öncesi eğitimde çocuk edebiyatının kullanımı, sadece bireysel gelişim için değil, daha kapsayıcı ve adil bir toplum oluşturma çabaları için de kritik öneme sahiptir.

Öğretmen adayları, yalnızca çocuklar açısından değil öğretmen ve eğitim programı açısından da çocuk edebiyatının öneminden söz etmişlerdir. Öğretmen adayları çocuk edebiyatının okul öncesi öğretmenlerine daha çok çocukları tanıma, çocuk kitaplarını etkinlik planları ile entegre ederek kullanma ve nitelikli eser seçebilme gibi mesleki gelişimle ilişkili beceriler açısından katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Çocuk edebiyatının okul öncesi eğitim programı açısından önemine ilişkin ise, kazanım ve göstergelere ulaşma ve etkinliklerle bütünleştirme yoluyla çeşitli disiplinlerde kavram öğretimi öğretmen adaylarının odağında daha sık yer almıştır. Benzer şekilde, Can vd. (2020) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının matematiğe ilişkin kavram ve becerilerin öğretiminde ve matematiğe yönelik öğrenme motivasyonunun artırılmasında etkili olabileceğini düşündükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Tüm bu bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının çocuklar, öğretmen ve eğitim programı bağlamındaki işlevleri konusundaki farkındalıklarına işaret etmektedir. Diğer yandan, çocuk edebiyatının öğretmenlerin yaratıcılık, bakış açısı kazanma ve mesleğe ilişkin motivasyon açısından öğretmenlere sağlayabileceği katkılara sınırlı sayıda öğretmen adayı tarafından değinilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı aracılığıyla çocukların yanı sıra yetişkinlere de açılan hareketli, renkli ve yaratıcı dünyanın kapılarını daha fazla nitelikli çocuk edebiyatı eseriyle tanışarak aralamaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sayede çocuk edebiyatı, öğretmen adayları için mesleki gelişimlerinin yanı sıra mesleklerine yönelik motivasyonlarını destekleyen, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini besleyen, kitap sevgisini küçük çocuklara da aşılayabildikleri bir alan haline gelebilir.

Araştırmada kadın öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarına göre manidar düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Bozkırlı vd. (2023) ve Sönmez vd. (2021)'in bulgularına paralellik gösterirken, başka bir araştırmada Ulaş vd. (2010) sınıf ve Türkçe öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Kadınların eğitim ve çocuk gelişimiyle daha yakından ilişkilendirildiği toplumsal roller ve kültürel beklentiler, kadın öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına daha olumlu yaklaşımlarına neden olabilir. Odak grup görüşmesi sırasında erkek öğretmen adaylarından birinin bu durumu kadınlara ve erkeklere verilen toplumsal roller, kültürel değerler gibi sosyolojik nedenler ile ilişkilendirmesi, bu farklılığın yalnızca bireysel tercihlerden değil, aynı zamanda toplumsal yapı ve kültürel normlardan kaynaklandığını gösteriyor olabilir. Bununla birlikte, çocuk edebiyatı eserleri çocukların cinsiyet kimliklerinin gelişimi ile aile ve toplumdaki rollere ilişkin beklentilerini etkileyebilmektedir (Adam & Harper, 2023; De Sarlo vd., 2023). Geleneksel ve kalıplaşmış roller içeren çocuk edebiyatı eserleri toplumda da benzer rol modellere maruz kalan çocukların kitaplarla olan etkileşimini kısıtlayabileceği gibi, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar çocuk edebiyatı eserleri ile kırılabilir (Chen & Song, 2023). Bu durum, çocukla buluşturulmak üzere nitelikli çocuk edebiyatı eseri seçiminin ne denli önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmada aynı zamanda, okul öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun aylık kitap okuma rutinlerinde çocuk kitaplarına yer vermediği ve okudukları kitaplar arasında çocuk kitaplarına yer veren öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının yer vermeyenlere göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Okudukları kitaplar arasında çocuk edebiyatı eserlerine yer vermeyen öğretmen adayları bu durumu çocuk edebiyatının önemine ilişkin farkındalıklarının sınırlı oluşu ile açıklamışlardır. Bu bulgular, eğitim sürecinde çocuk edebiyatının rolü ve değeri konusunda öğretmen adaylarında daha fazla farkındalık

yaratılması ve öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerine ulaşma fırsatlarının ve okuma rutinlerine çocuk edebiyatı eserlerini eklemeye ilişkin motivasyonlarının artırılması yönündeki ihtiyaca işaret etmektedir. Bununla birlikte, odak grup görüşmelerine katılan öğretmen adaylarının çoğu bir kitapçıya ya da kütüphaneye gittiklerinde çocuk kitapları bölümüne uğradıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, çevrelerinde bulunan çocuklara kitap hediye etmek istemeleri, bu bölümü dikkat çekici bulmaları, kitap içeriklerini inceleyerek mesleki gelişimlerini desteklemek istemeleri ve etkinliklerde kullanabilecekleri kitapları temin etmek istemeleri sonucunda çocuk kitapları bölümünü ziyaret ettiklerini raporlamışlardır. Bozkırlı vd. (2023) çocuk kitabı okumanın öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarında anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, Altun (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve lisans eğitimleri süresince okudukları çocuk kitaplarının sayısının onların çocuk kitabı seçme yeterlilikleri ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum ve yeterliliklerinin çocuk kitabı okuma alışkanlıkları ile ilişkili olabileceği düşünüldüğünde, okuma rutinlerinde çocuk kitaplarına yer vermelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, bu çalışmada çocuk kitapları bölümünü ziyaret etmediklerini bildiren öğretmen adaylarının bu durumu ilgi eksikliği veya kütüphanelerdeki çocuk edebiyatı bölümlerinin yetersizliğiyle ilişkilendirmeleri, bu alana yönelik farkındalığın ve erişimin önemine işaret etmektedir.

Mevcut çalışmada, katılımcıların çoğu henüz çocuk edebiyatı dersi almayan okul öncesi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bununla birlikte, çocuk edebiyatı dersi alan öğretmen adaylarının almayanlara kıyasla manidar düzeyde yüksek tutum puanlarına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim programlarının öğretmen adaylarının tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini gösteren mevcut araştırmalarla uyumlu olan bu bulgu (Cole-Lade, 2021; Sevimli-Çelik, 2021), öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı alanındaki eğitiminin, onların bu alana yönelik ilgi, merak ve farkındalıklarını arttırabileceğine işaret etmektedir. Çocuk edebiyatı dersi alan öğretmen adayları odak grup görüşmesi sırasında çocuk edebiyatı dersinin çocuk kitaplarına yönelik ilgi ve farkındalıklarının, çocuk kitabı dağarcığı ve nitelikli kitap seçimi konusunda yeterliliklerinin oluşmasına katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, sınıf öğretmenliği adayları ile yaptıkları çalışmada Çetinkaya-Özdemir ve Kaya-Özgül (2023), öğretmen adayları arasından çocuk edebiyatı dersi alanların almayanlara kıyasla çocuk kitaplarında eğitsel açıdan bulunması beklenen özellikler bakımından daha kapsamlı bilgilere sahip olduklarını bulmuşlardır. Mevcut çalışmada, bulguların dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının en yüksek, birinci sınıfa devam edenlerin ise en düşük tutum puanlarına sahip olduğunu göstermesi, tutumların zamanla ve artan eğitim ve deneyimle gelişebileceği çıkarımını desteklemektedir (Bozkırlı vd., 2023).

Odak grup görüşmesinde elde edilen bulgularda öğretmen adaylarından bazıları çocuk edebiyatına yönelik öz-yeterliliklerinin düşük olduğunu belirtmiş; bu bağlamda deneyim, motivasyon ve daha geniş bir çocuk edebiyatı dağarcığına sahip olma ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Öz-yeterliliğinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmen adayları bu durumu çocuk kitabı tasarlama, hikaye anlatma, çocuk edebiyatını programa entegre etme, yaratıcılık ve çocuk kitabı dağarcığının geniş olması ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak, araştırmalar deneyimin tek başına öğretmen adaylarını çocuk edebiyatı konusunda yeterli olduklarına ikna etmeyebileceği gibi, öğretmen adaylarının nitelikli deneyimler kazandıkça öz-yeterliliklerinin artabileceğine işaret etmektedir (Morris vd., 2017). Bunun yanı sıra, bir konuya ilişkin sahip olunan motivasyon o konudaki öz-yeterlilik inancından etkilenebileceği gibi o konuya ilişkin öz-yeterlilik inancı için kaynak da teşkil edilmektedir (Bandura, 1997).

Son olarak okul öncesi öğretmen adayları öğretmen eğitim programlarında yer alan erken çocukluk dönemi edebiyatı dersine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları önerilerinde, mikro öğretim yönteminin kullanılması ve gerçek sınıf ortamında çocuklarla uygulama yapma fırsatlarının sunulması üzerinde durmuşlardır. Araştırmanın öz-yeterliliklere ilişkin bulgularıyla birlikte yorumlandığında, bu bulgu hem fakültelerdeki erken çocukluk

dönemi dersi sırasında, hem de okul öncesi eğitim sınıflarında çocuklarla yapılacak uygulamalardan edinecekleri deneyimin öğretmen adayları açısından önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları ayrıca, çocuk edebiyatı dersinde aktif katılabilecekleri bir ortamın bulunması, dijital teknolojilerin derslere ve ödevlere entegre edilmesi ve çok sayıda çocuk kitabı ile tanışma fırsatı sunulmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde, Kanat-Sosyal'ın (2018) araştırmasında da öğretmen adayları, erken çocukluk dönemi edebiyatı dersini güncel çocuk edebiyatı eserlerine sınırlı olarak yer verilmesi, ders saatinin yetersiz oluşu konularında eleştirmişler ve anlatım odaklı öğretim yöntem ve tekniklerinin revize edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Dördüncü sınıfa devam eden okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının etkileşimli kitap okuma uygulamasından uzak olduğu bulgusuna ulaşılmış, erken çocukluk dönemi edebiyatı dersinin uygulama ağırlıklı olması ve daha çok kitap örneği ile zenginleştirilmesi önerilmiştir (Kılınççı & Duran, 2019). Tüm bu bulgular, öğretmen eğitim programlarındaki derslerin uygulama ağırlıklı olarak yürütülmesi gerektiği, ders içeriğinin etkisine bakılması gerektiği ve örnek uygulamaların yetersizliği konusunda alanyazında yer alan bulguları destekler niteliktedir (Ağgöl-Yalçın & Yalçın, 2021; Kanat, 2020; Kolaç vd., 2012; Şahin vd., 2013).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutum ve ihtiyaçlarına kapsamlı şekilde odaklanmayı hedefleyen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen eğitim programlarına ve gelecek araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Bu bağlamda, öğretmen eğitim programlarında yer alan çocuk edebiyatına ilişkin derslerin, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının ve öz-yeterliklerinin desteklenmesi amacıyla çocuk edebiyatı eserlerini kullanarak ders planları hazırlama ve uygulamalarına, çok sayıda nitelikli çocuk edebiyatı eseri ile tanışmalarına ve dijital teknolojilerin eğitim materyali olarak kullanımını deneyimlemelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca, bu dersler öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemi aracılığıyla deneyim kazanabilecekleri ve çocuk edebiyatına ilişkin içerik bilgilerini ve uygulama becerilerini geliştirme konusunda motivasyonlarını artıracak biçimde planlanmalıdır. Çocuk edebiyatına ilişkin derslere ek olarak, üniversite ve eğitim kurumları tarafından çocuk edebiyatının önemine dair seminerler, atölye çalışmaları ve konferanslar düzenlenerek öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalık ve motivasyonları desteklenebilir. Ayrıca, çocuk edebiyatı yazarları ile buluşmalar ve etkileşimler, öğretmen adaylarının bu alana olan ilgisini ve tutumunu olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri ve çeşitlendirmeleri teşvik edilmelidir. Böylece, öğretmen adaylarının kendi okuma deneyimlerinden yola çıkarak çocuk edebiyatını daha değerli bulmaları ve derslerinde daha etkin biçimde kullanmaları sağlanabilir.

Bunun yanı sıra, sosyolojik nedenlere bağlı olduğu düşünülen cinsiyet değişkenine ilişkin tutum farklılığının iyileştirilmesi için erkek okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik ek çalışmalar yapılabilir. Örneğin, erkek öğretmen adaylarının çocuk kütüphanelerinde ve kitabevlerinin çocuk kitapları bölümünde zaman geçirmelerine ve nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle etkileşimlerine olanak tanıyan proje ödevleri tasarlanabilir. İlgili alanda yapılacak olan gelecek araştırmalar, bu konudaki alanyazını genişletmeye ve toplumsal cinsiyet rollerinin eğitimle ilişkili tutumlar üzerindeki etkilerini daha iyi anlamaya katkıda bulunabilir. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersinin işlenişine yönelik sundukları öneriler dikkate alınarak fakültelerin erken çocukluk dönemi edebiyatı derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi, ders içeriğinin aktif katılıma, deneyim edinimine ve disiplinler arası uygulamalara olanak tanıyacak şekilde revize edilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adayları ile dersin işleneceği yarıyılın başında yapılacak görüşmeler ile dersten

beklentilerine yönelik görüşleri alınabilir ve eğitim süreci öğretmen adayları ile planlanıp teorik bilgilerin uygulamaya taşınmasına olanak sağlanabilir. Bu sayede, öğretmen adayları karar verme sürecine dahil edilerek mevcut ihtiyaçlarına ilişkin bilgi edinilebilir ve ders kapsamında bilgi, beceri ve olumlu tutum geliştirmelerine olanak tanınabilir.

KAYNAKÇA

- Adam, H. ve Harper, L.J. (2023). Gender equity in early childhood picture books: a cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States. *The Australian Educational Researcher*, 50, 453-479. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00494-0>
- Ağgöl-Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2021). Turkish pre-school practice teachers' and pre-school teacher candidates' perceptions of school practices, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 312-331. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.02.001>
- Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlıkları, tutumları ve deneyimlerinin resimli hikâye kitabı seçme yeteliklerini yordama düzeyi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 826-852. <https://doi.org/10.14686/buefad.387732>
- Ata-Aktürk, A., ve Demircan, H. Ö. (2021). Supporting preschool children's STEM learning with parent-involved early engineering education. *Early Childhood Education Journal*, 49(4), 607-621. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01100-1>
- Ayrancı, B. B. ve Aytaş G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının eğitimde işlevselliği üzerine görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4226-4240. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5093>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programı hakkında görüş ve önerileri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 24-36.
- Bozkırlı, K. Ç., Er, O. ve Peçenek, O. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 138-148. <https://doi.org/10.29228/ijla.69560>
- Cameron, L. ve Conroy, J. (2017). Preservice teachers' use of the university libraries children's literature collection. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 36(3), 159-170. <https://doi.org/10.1080/01639269.2017.1536688>
- Can, D. ve Durmaz, B. (2023). An analysis of teachers' beliefs about the integration of children's literature into the mathematics education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(2), 489-512. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10255-9>
- Can, D., Özer, A. ve Durmaz, B. (2020). Views of pre-service primary school teachers about the integration of children's literature in mathematics teaching. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 99-114. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.7>
- Chen, X., ve Song, G. (2023). Gender representation in translation: Examining the reshaping of a female child's image in the English translation of the children's novel *Bronze and Sunflower*. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09539-7>
- Cole-Lade, G. M. (2021). Let's talk: Examining the short and long term effect of inclusion literature on early childhood pre-service educators. *International Journal of Disability*,

Development, and Education, 68(3), 383-394.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1684459>

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V., L. (2011). *Mixed methods research* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. Baskı). SAGE Publications.
- Cutler, L. ve Slicker, G. (2023). Depictions of teachers and teacher practices in picture books about starting kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(4), 695-724.
<https://doi.org/10.1177/1468798421102903>
- Çetinkaya-Özdemir, E. ve Kaya-Özgül, B. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarına ilişkin farkındalıkları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 175-201.
<https://doi.org/10.34056/aujef.1185253>
- Çevik, A. ve Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956.
<https://doi.org/10.17755/esosder.564082>
- Daly, N., ve Limbrick, L. (2020). The joy of having a book in your own language: Home language books in a refugee education centre. *Education Sciences*, 10(9), 1-15.
<https://doi.org/10.3390/educsci10090250>
- De Sarlo, G., Guichot-Muñoz, E. ve Hunt-Gómez, C.I. (2023). Sketching motherhood. Maternal representation in contemporary picturebooks: The case of Spain. *Children's Literature in Education*, 54, 199-222. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09474-5>
- Flores, T. T., Vlach, S. K., ve Lammert, C. (2019). The role of children's literature in cultivating preservice teachers as transformative intellectuals: A literature review. *Journal of Literacy Research*, 51(2), 214-232. <https://doi.org/10.1177/1086296X19839181>
- Fraenkel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. (2018). *How to design and evaluate research in education* (10. Baskı). McGraw-Hill Education.
- Güştâ-Şahin, H. ve Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1402-1416.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466359>
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Journal of International Social Research*, 10(51), 717-728.
<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1808>
- İnce-Samur, A. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 231-243.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum algı iletişim*. (6. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- İyison, A., ve Fırat, H. (2023). Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşleri, çocuk edebiyatına yönelik tutumları ve tutumlarına etki eden faktörler. *Asya Studies*, 7(25), 13-36. <https://doi.org/10.31455/asya.1330510>
- Kanat-Soysal, Ö. (2018). *Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi (Bir ders tasarımı örneği)* (Yayın No. 526320) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Kanat, Ö. (2020). Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 646-656. <https://doi.org/10.16916/aded.579298>
- Karagül, S. (2020). Çocuk Edebiyatına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(2), 203-226. <https://doi.org/10.47935/ceded.836154>
- Kılınçcı, E. ve Duran, E. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarına ilişkin görüşleri ve staj uygulamaları. *Pamukkale Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 191-214. <https://doi.org/10.9779/pauefd.466044>
- Koçak-Tümer, B. ve Tanju-Aslışen, E. H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 179-194. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1125204>
- Kolaç, E. , Demir, T. ve Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 195-213.
- Leavy, P. (2022). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches* (2. Baskı). Guilford Publications.
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds-Anavenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Linder, R. ve Falk-Ross, F. (2020). Preservice teachers taking a critical stance when examining children's literature. *Literacy Research and Instruction*, 59(4), 298-323. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1777228>
- McAdam, J. E., Abou Ghaida, S., Arizpe, E., Hirsu, L. ve Motawy, Y. (2020). Children's literature in critical contexts of displacement: Exploring the value of hope. *Education Sciences*, 10(12), 383. <https://doi.org/10.3390/educsci10120383>
- McLean, K., Jones, M., ve Schaper, C. (2015). Children's literature as an invitation to science inquiry in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 49-56. <https://doi.org/10.1177/183693911504000407>
- Miles, M. B., Huberman, M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. Baskı). SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooprogram.pdf>
- Morris, D. B., Usher, E. L. ve Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Mota, V.L.C., Santos, A.I., ve Silva, M.M.T. (2020). Children's books and literature perspectives of preschool and primary teachers. *Journal of Educational and Social Research*, 10(1), 37-46. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0004>
- Mülayim, B ve Feyman Gök, N. (2023). Erken çocukluk dönemine yönelik pandemi temalı çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1993-2013. <https://doi.org/10.17755/esosder.1259853>
- Parmaksız-Günay, F. (2023). *Bibliyoterapi temelli eğitim programının 5-6 yaş çocukların psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 808566)

[Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Sever, S. (2006, Ekim 4-6). *Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?* [Sözlü bildiri]. II. Ulusal Çocuk ve Edebiyatı Sempozyumu, Ankara, Türkiye. <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Sever, S. (2023). *Çocuk ve edebiyat* (12. Baskı). Tudem Yayınları.
- Sevimli-Celik, S. (2021). Moving between theory and practice: preparing early childhood pre-service teachers for teaching physical education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1735588>
- Simpson, A. ve Cremin, T. M. (2022). Responsible reading: Children's literature and social justice. *Education Sciences*, 12(4), 264. <https://doi.org/10.3390/educsci12040264>
- Sönmez, M., Durmaz, M., Topçam, A. B. ve Çetinkaya, F. Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 531-542. <https://doi.org/10.16916/aded.879211>
- Stone, C. ve Conrad, D. (2017). Preparing today to empower future learners: Preservice teachers' experiences selecting & evaluating children's literature for quality and use in PreK-6th grade integrated literacy/science instruction. *Language and Literacy Spectrum*, 27(1), 1-22.
- Suh, H. (2022). Reading picture books including animal matters: making space for discussing anthropocentrism with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(6), 852-866. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031246>
- Suskind, D. (2022). *Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin*. (E. Eret ve B. Satılmış, Çev.; 22. Baskı). Buzdağı Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-118.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Thomson/Brooks/Cole.
- Turan, F., Gönen, M. ve Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 400-422. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304644>
- Ulaş, H. A., Kolaç, E., Topal, Y. ve Sevim, O. (2010). Assessment of Turkish and class teacher candidates' attitudes toward children's literature and children's literature lesson. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 418-426. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.175>
- Ulutaş, A. ve Kıymaz, M. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin beklentileri (Adıyaman ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 68-80.
- Uslu, E. M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 251-264. <https://doi.org/10.17244/eku.822583>
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.

- Whitehouse, C., Kruger, S. ve Whitehouse, P. (2018). Using children's literature to inspire intergenerational learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 220-224. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404868>
- Yeşilyurt, H. (2023). Okul öncesi çocuk kitaplarında kültürel miras öğelerinin incelenmesi. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 6(1), 147-156. <https://doi.org/10.33083/joghat.2023.254>
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı. Erişim Tarihi: 06.03.2024. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., ve Akşin-Yavuz, E. (2019). *Erken çocuklukta eğitim programları ve uygulamalar* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Children's literature not only contributes to language development but also plays a significant role in acquiring early literacy skills, developing critical thinking abilities, enhancing thoughts and perceptions, transferring sociocultural information across generations, and facilitating discussions on difficult topics (e.g., illness, death, divorce) (Alatola et al., 2019; Flores et al., 2019; Linder et al., 2020; Mülâyim & Feyman Gök, 2023; Suh, 2022; Whitehouse et al., 2018; Yeşilyurt, 2023). Developmentally appropriate and quality children's literature also supports learning in discipline-specific and interdisciplinary concepts (e.g., animals, professions, and the representation of individuals with different personal characteristics in these professions) and skills (e.g., creative thinking, problem solving, coding) (Ata-Aktürk & Demircan, 2021; Cutler & Slicker, 2021; Suh, 2022).

Early childhood education (ECE) teachers have a crucial role in guiding the development and education of young children, just as they do in other areas of learning, including the field of children's literature. Along with ECE, teachers who participate in children's learning process as role models and guides are crucial in having a positive attitude towards children's literature. This positive attitude enables them to incorporate children's literature into educational environments effectively, foster a culture of reading, and support children in developing interest and positive attitudes towards children's literature (Çevik & Müldür, 2019; Hasırcı, 2017).

Attitude can be defined as "a mental, emotional, and behavioral response predisposition organized by an individual based on experience, knowledge, feelings, and motives towards oneself or any object, social issue, or event in their environment" (İnceoğlu, 2000, p. 22). Considering that one of the significant factors influencing individuals' tendencies, behaviors, decisions, and choices is their attitudes toward situations and events (Karagül, 2020), it can be suggested that when pre-service ECE teachers have a positive attitude toward children's literature, they may be more inclined to improve their knowledge and skills in this field and to reflect their acquired knowledge and skills more extensively into the educational process (Şahin & Doğu, 2018).

Identifying the attitudes and needs of teachers regarding children's literature during their professional training may shed light on the planning and implementation of teacher education programs. Therefore, in this research, the focus is on exploring the attitudes of pre-service ECE teachers toward children's literature within the framework of various variables and concentrating on their needs that could potentially influence their attitudes.

Method

The current study employed a mixed-methods approach. The quantitative data were collected from participants determined using a convenient sampling method. The participants ($n = 252$) were pre-service ECE teachers, aged between 18 and 35 years ($M_{age} = 21.49$), studying at different class levels of the ECE teaching program in a public university in Türkiye. Quantitative data were collected through the “Attitude Towards Children’s Literature Scale” developed by Karagül (2020) and analyzed using independent sample t-tests and ANOVA. In addition, qualitative data were obtained from 10 teacher candidates (six women and four men) selected through purposive sampling among the participants. Qualitative data were collected through a semi-structured focus group interview and analyzed through thematic content analysis.

Results and Discussion

The average score obtained by pre-service ECE teachers on the children’s literature attitude scale was $M_{attitude} = 108.95$ ($SD = 10.58$). Since this score is close to the highest possible score on the scale (130), it can be interpreted that pre-service ECE teachers have high attitude scores towards children’s literature. The findings reveal significant variations in pre-service ECE teachers’ attitudes towards children’s literature based on gender ($M_{female} = 110.03$, $SD = 10.44$; $M_{male} = 104.46$, $SD = 10.10$; $t(252) = 3.36$, $p < .05$, eta squared = .04), their status of taking a children’s literature course ($M_{coursetaken} = 115.73$, $SD = 7.65$; $M_{coursenottaken} = 105.18$, $SD = 10.12$; $t(252) = 9.31$, $p < .05$, eta squared = .25), and their engagement with children’s books ($M_{including} = 119.42$, $SD = 6.55$; $M_{notincluding} = 107.64$, $SD = 10.27$; $t(252) = 9.32$, $p < .05$, eta squared = .21). The results also signified the need for teacher candidates to develop self-efficacy in children’s literature, suggesting the importance of courses that offer more practical experiences and interaction with a broader range of children’s books.

Based on the results of this study, which aims to focus comprehensively on the attitudes and needs of pre-service ECE teachers toward children’s literature, it is possible to make several recommendations for teacher education programs and future research. In this context, improving the courses related to children’s literature in teacher education programs is suggested. These improvements should aim to support the attitudes and self-efficacy of teacher candidates towards children’s literature by actively involving them in the process, introducing them to a wide range of quality children’s literature, enriching the courses with digital technologies, gaining experience through micro-teaching, and increasing their motivation to develop content knowledge and application skills related to children’s literature. Additionally, extra efforts could be made to address the attitude differences related to the gender variable, which is thought to be linked to sociological reasons. For instance, project assignments could be designed to encourage male teacher candidates to spend time in children’s libraries and the children’s books sections of bookstores and to interact with quality children’s literature. Future research in this area can expand the literature and contribute to a better understanding of the impacts of societal gender roles on educational attitudes. Considering the suggestions of pre-service ECE teachers regarding teaching children’s literature courses, it is recommended to diversify the teaching methods and techniques used in these courses at universities and revise the course content to include active participation, experiential learning, and interdisciplinary applications. In this context, discussions with teacher candidates at the beginning of the term can be conducted to gather their expectations from the course, and the educational process can be planned with them to provide opportunities to apply theoretical knowledge in practice. By involving teacher candidates in the decision-making process, their needs can be addressed, and opportunities can be provided to develop knowledge, skills, and positive attitudes within the course.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Ev İçi Güvenlik Becerilerinin Kazandırılması

Teaching Home Safety Skills To Individuals With Intellectual Disabilities

İmge Yurdabakan¹, Füsun Ünal², Emine Arvas³, Hanife Ece Uğurlu Akbay⁴

¹ Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, imge.ybakan@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-1864-6307)

² Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, fusun.unal@hotmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-2938-6512)

³ Bilim Uzmanı, Aydın Hacı Hüseyin Aslan Özel Eğitim Uygulama Okulu, eminec991@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-4333-3249)

⁴ Dr. Öğr. Görevlisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, hanifeece.ugurluakbay@deu.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0001-9602-6106)

Geliş Tarihi: 20.12.2023

Kabul Tarihi: 01.02.2024

ÖZ

Gelişimsel yetersizliği olan bireyler gelişimsel farklılıkları sebebiyle günlük yaşamları sırasında tehlikeli durumları fark etmede ve önlem almada tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla risk altındadırlar. Güvenlikle ilgili beceriler kapsamında ele alınan ev-içi güvenlik becerileri gelişimsel yetersizliği olan çocukların bağımsızlık kazanmaları için öğrenmeleri gereken en önemli beceriler arasında değerlendirilmektedir. Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylere ev-içi güvenlik becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliliği ise zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma, Aydın ilinde bulunan, zihinsel yetersizlik tanısı almış, 7-10 yaşları arasında üç öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri grafiksel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sabit bekleme süreli öğretim yönteminin zihinsel yetersizliği olan bireylere ev içi güvenlik becerilerini kazandırılmasında, öğretimin ardından iki, üç ve beş hafta sonra hedef davranışın kalıcılığının sürdürülmesinde, farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellenmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, katılımcıların öğretmenleri ve anneleri ev-içi güvenlik becerilerinin çocuklar için önemli olduğunu ve çalışmaya katılmalarının yaşamlarına olumlu etkisinin olacağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sabit bekleme süreli öğretim, ev-içi güvenlik becerileri, zihinsel yetersizlik, güvenlik becerileri.

ABSTRACT

Individuals with developmental disabilities are more at risk than their typically developing peers in recognizing dangerous situations and taking precautions during their daily lives due to their developmental differences. Home safety skills, which are considered within the scope of safety skills, are considered one of the most important skills that children with developmental disabilities need to learn to develop independence. This study aimed to investigate the effectiveness of the constant time delay

procedure in teaching home safety skills to individuals with intellectual disabilities. The social validity of the study was assessed through social validity forms that examined the views of the teachers and mothers of the participating children with intellectual disabilities. The study was conducted with three students with intellectual disabilities aged 7-10 years in Aydın province. In the study, multiple probe design across participants, one of the single-subject research methods, was utilized. The research data were analyzed using a visual analysis approach. The findings of the study showed that the constant time delay procedure was effective in teaching home safety skills to individuals with intellectual disabilities. The study also revealed that the constant time delay procedure was effective in maintenance of the target behaviors two, three, and five weeks after the instruction and in generalization of the acquired skills to different environments, people, and tools. According to the social validity findings of the study, the teachers and mothers of the participating children with intellectual disabilities reported that the acquisition of home safety skills is important for the children and participation in this study will have a positive impact on their lives.

Keywords: Constant time delay procedure, home safety skills, intellectual disabilities, safety skills.

GİRİŞ

Bireylerin potansiyel olarak tehlike oluşturabilecek olan durumlara karşı verecekleri uygun tepkiler onların güvenliklerini bozabilecek durumları önlemeye yardımcı olabilir. Bununla birlikte bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi oluşabilecek herhangi bir kaza ya da yaralanma için önlem niteliği taşımaktadır. Özellikle zihinsel yetersizliği olan ve/veya diğer gelişimsel yetersizliklere sahip bireyler bir müdahale olmadan güvenlik becerilerini edinemeyebilirler. Bu nedenle kazandırılmak istenen beceriye özgü müdahale programları bireylerin bağımsız yaşamları için çok önemlidir (Dixon vd., 2010; Kıyak vd., 2019). Güvenlik becerileri birçok beceriyi kapsamakta olup, bireyin içinde bulunduğu yaş döneminin özelliklerine göre çeşitlenmekte, yaşamsal önem taşımakta ve bu becerilere ömür boyu gereksinim duyulmaktadır (Jang vd., 2016). Güvenlik becerileri kapsamında yer alan ev-içi güvenlik becerileri, (a) bireylerin yaşam alanlarında güvenliklerini tehdit eden olay ve durumlardan korunmak için uygun önlemleri alabilme, (b) çevrelerinde güvenliklerini tehdit eden herhangi bir olay ya da durumla karşılaştıklarında bu durumu fark edebilme ve (c) söz konusu durumlarda uygun güvenlik becerilerini seçebilme ve sergileyebilme davranışlarını kapsamaktadır (Ergenekon, 2012; Ergenekon & Çolak, 2019).

Ev-içi güvenli olan ve olmayan davranışları bilmek, bu davranışları uygulama becerisine sahip olmak tipik gelişim gösteren/göstermeyen tüm bireyler için büyük önem taşımaktadır. Özellikle gelişimsel yetersizliği olan bireylerin, yaşamın birçok alanında bağımsızlaşmaları, içinde buldukları güvenli olmayan durumu fark edip uygun stratejiler geliştirmeleri ve böylelikle güvenli bir yaşam sürdürmeleri için bu becerilerin öğretimi hedefleyen uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Berkeban, 2019; Mori & Peterson, 1986). Konuya ilişkin çalışmalar, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerden daha fazla kazaya maruz kaldıklarını ve bunların çoğunun da ev içinde olan kazalar olduğunu öne sürmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların yetersizliklerden dolayı, tehlikelerin bilincinde olmamaları ve çevresel risklere açık olmaları gibi nedenlerle ev kazaları yaşama olasılıkları tipik gelişen akranlarına göre daha yüksektir (Lee vd., 2008; Sarı & Girli, 2012; Xiang vd., 2005). Ev kazaları düşme, yanma, boğulma, yabancı cisimle boğulma, zehirlenme gibi riskleri kapsamaktadır (Arıkan Akan, 2013). Bu nedenle, güvenlik becerileri kapsamında ele alınan ev-içi güvenlik becerilerinin öğretiminin planlanması, uygulanması ve sürekliliğinin sağlanması gelişimsel yetersizliğe sahip olan bireylerin güvenli bir şekilde bağımsız yaşayabilmeleri için önem taşımaktadır.

Zihinsel yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu olan çocukların güvenlik becerileri bakımından daha fazla risk altında olmasının sebepleri; durum-bağlam farkındalığının yetersizliği, duyuşsal sorunlar, iletişimde sınırlılık, sınırlı ilgiler ve/veya takıntılı davranış

örüntüleri, genellemede yaşanan zorluklar ve problem davranışlar olarak sıralanabilir (Değirmenci, 2020). Zihinsel yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara güvenlik becerilerinin öğretiminin önemli olduğu araştırmacılar, uygulamacılar ve anne-babalar tarafından bilinmekte; fakat öğretim programları planlanırken ihmal edilmektedir (Agran & Krump, 2010; Brown-Lavoie vd., 2014; Dixon vd., 2010; Kenny vd., 2013; Summers vd., 2011). Şahin (2019) otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuğa sahip anne-babaların ev içi güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin gereksinimlerini belirlenmesinin ve bu gereksinimleri dikkate alarak aile eğitim programlarının hazırlanmasının amaçlandığı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada aileler çocuklarının ev ortamında birtakım riskli davranışlar (yüksek yerlere tırmanma, dolapları karıştırma, evden habersiz ayrılma, vb.) sergilediklerini; bunun sonucunda kaza (kaçma, düşme, yanma, nesnelere kırma, vb.) yaşadıklarını ve bu sebeple sürekli çocuklarını izlemek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin küçük yaşta çocuklar için büyük yaşta çocuklara göre daha fazla önlem aldıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları ailelerin ev-içi güvenlik becerileri ile ilgili olarak sadece çocuklarını tehlikelere karşı uyardıklarını, herhangi bir sistematik öğretim yapmadıklarını göstermektedir.

Ev-içi güvenlik becerileri günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan, kişinin akranları ve sosyal çevresindeki diğer kişiler tarafından sıkça sergilenen ve gözlenen davranışlardan değildir. Bu nedenle seçilen öğretim yönteminin sistematik öğretim yöntemi olması gerekmektedir (Agran vd., 2012; Ergenekon, 2012; Kıyak vd., 2019; Mechling, 2008; Şirin & Tekin-İftar, 2016; Wilczynski vd., 2015). Sistematik öğretim yöntemlerinden biri olan yanlışsız öğretim yöntemleri güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılmaktadır (Gast vd., 1993; Collins & Griffin, 1996; Tekin-İftar & Yıldırım, 2006; Dogoe vd., 2011; Şahin, 2019). Yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan sabit bekleme süreli öğretim yöntemi, uygulayıcıya kolaylık sağlaması ve bireyin verdiği doğru tepkilere odaklanması yönüyle öğretim açısından elverişli bir yöntemdir. Bu öğretim yöntemi uzun süren hazırlıklar gerektirmemekte ve uygulama esnasında katılımcının hata yapma olasılığını en aza indirmektedir (Tekin-İftar & Kırcalı İftar, 2006).

Alanyazın incelendiğinde, Collins ve Griffen (1996) orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan dört öğrenciye ürünlerin (deterjan, dezenfektan, böcek ilacı, çamaşır suyu vb.) uyarı etiketlerine (tehlike, uyarı ve dikkat işaretleri) güvenli sözel ve motor yanıt vermeyi öğretmek amacıyla sabit bekleme süreli öğretim yöntemini kullanmışlardır. Çalışmanın sonunda sabit bekleme süreli öğretim yönteminin, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hem sözel (hedef kelimeyi [tehlike, uyarı, dikkat] anlamak) hem de motor tepkileri (ürünü bir yetiştirmeye vermek ya da depolama alanına kaldırmak için ayırma davranışı) öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yıldırım ve Tekin-İftar (2002) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra edindikleri becerileri sürdürdüklerini ve başka kişilere genellebildiklerini gösterir nitelikte bulgular elde edilmiştir. Şahin (2022) tarafından yapılan bir başka çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan dört erkek öğrenciye, toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme becerisi, masa başında geleneksel olarak sunulan sabit bekleme süreli öğretim ve oyun içine gömülmüş sabit bekleme süreli öğretim ile öğretilmiş; her iki yöntemin etkililik ile verimlilikleri karşılaştırılmıştır. İki yöntemin de etkililik açısından farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Güvenlik becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği çalışmalar sınırlı olmakla birlikte sabit bekleme süreli öğretim yönteminin kullanıldığı çalışmalarda genellikle akademik becerilere odaklanıldığı görülmektedir (Aldemir, 2012; Arı vd., 2023; Ögüt & Yıkılmış, 2013; Yıkılmış & Çetin, 2010). Güvenlik becerilerinin, gelişimsel yetersizliği olan bireylere sistematik öğretim yöntemleriyle kazandırılması fazlasıyla önem taşımaktadır. Fakat ülkemizde bu konuyla ilgili yapılmış çalışma sayısı sınırlıdır (Bozak & Çetin, 2018; Musaoğlu, 2022; Şahin, 2016; Şahin, 2019; Şahin, 2019). Bununla beraber ülkemizde ev-içi güvenlik becerilerinin yetersizliği olan bireylere öğretimi

konusunda bir çalışma bulunmaktadır (Ergenekon, 2012). Bu doğrultuda çalışmanın amacı zihinsel yetersizliği olan bireylere sunulan sabit bekleme süreli öğretimin ev-içi güvenlik becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- Sabit bekleme süreli öğretim, zihinsel yetersizliği olan katılımcıların ev-içi güvenlik becerilerini edinmelerinde etkili midir?
- Sabit bekleme süreli öğretim, zihinsel yetersizliği olan katılımcıların öğrendikleri ev-içi güvenlik becerilerini öğretim oturumları sona erdikten iki, üç ve beş hafta sonra sürdürebilmelerinde etkili midir?
- Sabit bekleme süreli öğretim, zihin yetersizliği olan katılımcıların çalışılan ev-içi güvenlik becerilerini farklı durumlara (araç-gereç, kişi ve ortam) genelledebilmelerinde etkili midir?
- Zihinsel yetersizliği olan katılımcılara sabit bekleme süreli öğretim aracılığıyla ev-içi güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin katılımcıların annelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

2.1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Katılımcılar

Araştırmaya yaşları 7-10 arasında değişen orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan biri pilot uygulamada üçü ana uygulamada olmak üzere toplamda dört birey katılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan katılımcıların tamamı özel eğitim uygulama okuluna devam etmektedirler. Bununla birlikte üç katılımcı da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Katılımcılar belirlenirken bir takım önkoşul özelliklere sahip olmaları beklenmiştir. Bu önkoşul özellikler, a) zihinsel yetersizlik tanısı almış olmak, b) 5-11 yaş arası olmak, c) bekleme davranışına sahip olmak, d) en az tek basamaklı yönergeleri yerine getirmek, e) iki seçenek arasından tercih ettiğini gösterebilmek ve f) ev-içi güvenlik becerilerinde akranlarından düşük performans sergilememektir. Bu önkoşul davranışlara sahip olan katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Zihinsel Yetersizliği Olan Katılımcılar ve Özellikleri

			Sınıf		Özel eğitim kurumuna
Evren	E	7	1. sınıf	Orta düzeyde zihinsel	Evet
Neptün	K	7	1. sınıf	Orta düzeyde zihinsel	Evet
Venüs	K	10	4. sınıf	Orta düzeyde zihinsel	Evet
Deniz	E	7	1. sınıf	Orta düzeyde zihinsel	Evet

2.1.2. Uygulamacı

Araştırmanın tüm oturumları üçüncü yazar tarafından yürütülmüştür. Uygulamacı farklı gelişimsel yetersizlik grubundaki çocuklarla çalışma konusunda dokuz yıllık bir deneyime sahiptir.

2.1.3. Gözlemci

Araştırmanın güvenilirlik verileri özel eğitim alanında doktora yapmış ve uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplama konusunda deneyimli olan bir gözlemci tarafından toplanmıştır.

2.2. Ortam

Araştırmanın uygulama oturumları zihinsel yetersizliği olan katılımcıların devam ettiği özel eğitim okulunun rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları ise özel eğitim okulunun uygulama evinde gerçekleştirilmiştir. Görsel 1’de uygulama ortamlarına ilişkin görsellere yer verilmiştir. Uygulama oturumları katılımcıların devam ettiği okulun ders saatlerinden sonra gerçekleştirilmiştir.

Görsel 1

Uygulama Sürecinin Yürütüldüğü Ortamlar

Öğretim oturumlarının yürütüldüğü ortam

Genelleme oturumlarının yürütüldüğü ortam

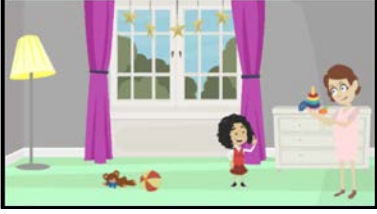
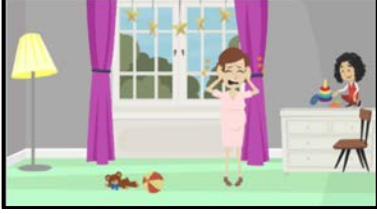
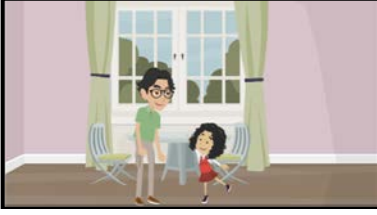



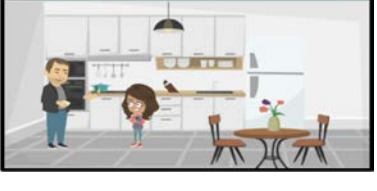
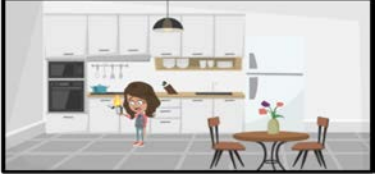

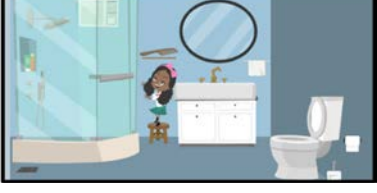




2.3. Araç-Gereçler

Araştırmanın yoklama ve öğretim oturumlarında kullanılmak üzere ikinci ve üçüncü yazar tarafından bir animasyon programı kullanılarak ev-içi güvenlik becerilerine ilişkin görseller geliştirilmiştir. Ev-içi güvenlik becerileri mutfak, salon ve banyo olmak üzere üç ortamda sergilenmesi gereken uygun olan ve uygun olmayan yedişer davranış örneğinden oluşmaktadır (Hazırlanan görsellere ilişkin özel eğitim alanında öğretim elemanı olarak görev yapmakta olan iki uzmanın görüşü alınmıştır. Belirtilen görüşler doğrultusunda görsellerde uyarlamalar yapılmıştır.). Araştırmada kullanılan ev-içi güvenlik becerileri kapsamında mutfak, salon ve banyo olmak üzere üç ortamda sergilenmesi gereken uygun ve uygun olmayan davranışlara ilişkin örneklere Görsel 2’de yer verilmiştir. Bu görseller uygulama sırasında bilgisayar aracılığıyla sunulmuştur. Çalışmanın genelleme oturumlarında ise görsellerin çıktıları alınıp resimli kartlar hazırlanarak klasörlerde sunulmuştur (bkz. Görsel 3). Güvenirlik verileri telefon kamerası aracılığıyla kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın uygulama oturumlarında veri toplamak amacıyla veri kayıt formları kullanılmıştır.

Görsel 2

Ev-içi Güvenlik Becerilerine İlişkin Uygun Olan ve Olmayan Davranış Örnekleri

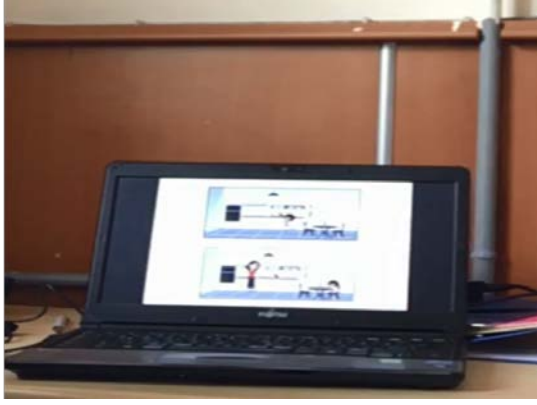
Ortam	Uygun Davranış	Uygun Olmayan Davranış
Salon		
		
Mutfak		
		
Banyo		
		

Görsel 3

Öğretim ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Araç-Gereçler

Öğretim oturumunda kullanılan araç-gereç

Genelleme oturumunda kullanılan araç-gereç



2.4. Araştırma Modeli

Zihinsel yetersizliği olan bireylere ev-içi güvenlik becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu model, temelde başlama düzeyi evresi ve uygulama olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Modelde, en az üç farklı benzer özelliklere sahip katılımcıda, aynı koşullar altında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri sınanmaktadır. Bu amaçla, başlama düzeyi evresinde tüm katılımcılardan bağımlı değişkene ilişkin eşzamanlı olarak veri toplanmaktadır. Başlama düzeyinde birinci katılımcıdan kararlı veri elde edilince, bu katılımcı ile uygulama başlatılmakta ve bağımlı değişkene ilişkin belirlenen ölçüte ulaşınca kadar uygulama sürdürülmektedir. Bu süreçte ikinci ve üçüncü katılımcılardan belirli aralıklarla bağımlı değişkene ilişkin başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Birinci katılımcı, uygulama sonucu bağımlı değişkene ilişkin performans ölçütüne ulaştığında, ikinci katılımcıdan kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. İkinci katılımcıdan kararlı veri elde edilince, ikinci katılımcı için uygulama başlatılmakta; üçüncü katılımcıdan ise belirli aralıklarla yoklama denemeleri düzenlenerek başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. İkinci katılımcı, bağımlı değişkene ilişkin performans ölçütüne ulaşınca üçüncü katılımcıdan kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü katılımcı ile uygulama başlatılmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

2.5. Bağımlı Değişken

Bu çalışmada ev-içi güvenlik becerileri alanında hedeflenen davranışlara ilişkin doğru tepki yüzdeleri bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. a) Neptün için bağımlı değişken iki resim arasından salondaki güvenli olan davranışı gösterme, b) Venüs için bağımlı değişken iki resim arasından mutfaktaki güvenli olan davranışı gösterme ve c) Deniz için bağımlı değişken iki resim arasından banyodaki güvenli olan davranışı gösterme olarak belirlenmiştir. Hedeflenen her bir davranış için yediser davranış örneği (uygun ve uygun olmayan davranış örnekleri) hazırlanmıştır. Katılımcılar için belirlenen hedef davranışlara detaylı bir şekilde Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2*Zihinsel Yetersizliği Olan Katılımcılarla Çalışılan Hedef Davranışlar*

Katılımcı	Ortam	Uygun Olan Davranış	Uygun Olmayan Davranış
Neptün	Salon	Çocuğun pencereyi açarken ebeveyninden yardım istemesi	Çocuğun koltukların üzerine çıkıp pencereyi açmaya çalışması
		Çocuğun oyuncaklarla oyun oynaması	Çocuğun kırılacak süs eşyaları ile oyun oynaması
		Çocuğun balkonda güvenli bir şekilde oturması	Çocuğun balkondan sarkması
		Çocuğun pencereyi açarken ebeveyninden yardım istemesi	Çocuğun pencere açmak için masanın üzerine çıkması
		Çocuğun oyuncaklarına ulaşmak için ebeveyninden yardım istemesi	Çocuğun oyuncaklarına ulaşmak için mobilyaların üzerine çıkması
		Çocuğun dolabın üzerindeki eşyayı almak için ebeveyninden yardım istemesi	Çocuğun dolabın üzerindeki eşyayı almak için sandalyenin üzerine çıkması
Venüs	Mutfak	Çocuğun televizyonun fişini prize takmak için ebeveyninden yardım istemesi	Çocuğun televizyonun fişini prize tek başına takması
		Ekmeği ebeveynin kesmesi	Ekmeği çocuğun kesmesi
		Ebeveynin fırını çalıştırması	Çocuğun fırını çalıştırması
		Ebeveynin çocuğa ilaç içirmesi	Çocuğun kendi başına ilaç içmesi
		Ebeveynin ocağı açması	Çocuğun ocağı açması
		Çocuğun ebeveyn yardımıyla dolaptan eşya alması	Çocuğun dolaba tırmanması
Ebeveynin sıcak yemek servisi yapması	Çocuğun sıcak yemek servisi yapması		
Ebeveynin çaydanlıktan sıcak içecek doldurması	Çocuğun çaydanlıktan sıcak içecek doldurması		
Deniz	Banyo	Çocuğun ıslak olmayan zeminde yürümesi	Çocuğun ıslak zeminde yürümesi
		Deterjanı ebeveynin kullanması	Deterjanı çocuğun kullanması
		Çocuğun saç kurutma makinesini ebeveyn gözetiminde kullanması	Çocuğun saç kurutma makinesini tek başına kullanması
		Çocuğun cam kırıklarına dokunmadan uzaklaşması	Çocuğun cam kırıkları ile oynaması
		Çocuğun kaygan zemini ebeveyninden yardım alarak silmesi	Çocuğun kaygan zemini deterjan kullanarak tek başına silmesi
		Çocuğun klozeti sadece tuvalet ihtiyacını gidermek için kullanması	Çocuğun klozet ile oyun oynaması
Çocuğun banyo dolabındaki (yüksekteki) eşyayı almak için ebeveyninden yardım istemesi	Çocuğun banyo dolabındaki (yüksekteki) eşyaları almak için tırmanması		

Öğretilmesi hedeflenen davranışları belirlemek amacıyla, deneklerin devam ettikleri özel eğitim okullarının programındaki “Beslenme, Sağlık ve Güvenlik” ve “Hayat Bilgisi” derslerinde yer alan amaçlar gözden geçirilmiştir. Bunun yanı sıra konuyla ilgili alanyazın incelenerek salon, mutfak ve banyodaki ev içi güvenlik becerilerinden oluşan bir kontrol listesi

hazırlanmıştır. Katılımcıların aileleriyle görüşülerek söz konusu kontrol listesi doldurulmuş ve katılımcıların öğrenmeye gereksinim duyduğu beceriler belirlenmiştir.

2.6. Bağımsız Değişken

Bu araştırmada bağımsız değişken, yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan sabit bekleme süreli öğretimdir.

2.7. Genel Süreç

Bu araştırmada deneysel süreç kapsamında “pilot uygulama, başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumları” yürütülmüştür. Bu oturumların uygulama sürecine ilişkin açıklamalar izleyen başlıklarda yer almaktadır.

2.7.1. Pilot Uygulama

Araştırmanın ana uygulama süreci yürütülmeye başlamadan önce, uygulama oturumlarında ortaya çıkabilecek sorunları belirlemek ve bu olası sorunlara ilişkin önlem almak amacıyla pilot uygulama oturumları yürütülmüştür. Pilot uygulamada özel eğitim okulunda 1. sınıfa devam eden, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan, 7 yaşında bir erkek katılımcı olarak yer almıştır (bkz. Tablo 1). Pilot uygulamada yer alan katılımcıya “iki resim arasından mutfaktaki güvenli olan davranışı gösterme” davranışı öğretilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında, katılımcının hedef davranışı gerçekleştirmediğinin belirlenmesinin ardından öğretim oturumlarına geçilmiştir. Dördüncü öğretim oturumunda katılımcı ölçütü karşılamıştır. Kararlı veri elde etmek amacıyla üç oturum üst üste ölçütün karşılanması ile öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Öğretim oturumlarını takiben iki, üç ve beşinci haftalarda izleme oturumları yürütülmüştür. Bu oturumlarda katılımcının edindiği hedef davranışı sürdürdüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcı, davranışı farklı ortama, kişilere ve araç-gereçlere genellemiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda herhangi bir uyarlamaya gereksinim duyulmadığı belirlenmiştir.

2.7.2. Yoklama Oturumları

Araştırmanın yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumları ve günlük yoklama oturumları şeklinde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumları, katılımcı arka arkaya üç oturum %100 doğru tepkide bulununcaya kadar sürdürülmüştür. Her yoklama oturumu gün içerisinde bir oturum şeklinde düzenlenmiş; bu oturumlarda belirlenen hedef davranış örnekleri için üçer deneme olmak üzere toplamda 21 deneme gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları ve günlük yoklama oturumlarında bir deneme, izleyen şekilde gerçekleştirilmiştir: (a) Ev-içi güvenlik becerilerinden mutfakta sergilenmesi gereken uygun olan ve olmayan davranış örnekleri bilgisayarda hazır bulundurulmuş ve katılımcının görebileceği bir açığa yerleştirilmiştir (Her denemede uygun olan ve olmayan davranış örneklerinin yeri değiştirilmiştir). (b) Uygulamacı, katılımcıyla yan yana oturmuş ve katılımcıya yapılacak çalışma hakkında bilgi vermiştir. Ardından katılımcının çalışmaya dikkatini çekmek amacıyla dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur. (c) Daha sonra hedef uyaran sunulmuştur (Örneğin, “Önündeki resimlere bak, güvenli olan davranışı göster.”) (d) Katılımcının tepkide bulunması için yanıt aralığı süresince (dört saniye) beklenmiştir. (e) Katılımcının 4 saniye içerisinde verdiği doğru tepkileri sözel olarak ve bilgisayardan sunulan gülen yüz aracılığıyla pekiştirilmiş ve veri kayıt formuna “+” olarak işaretlenmiştir. 4 saniye içerisinde tepki vermemesi ya da yanlış tepki vermesi durumunda ise görmezden gelinmiş ve veri kayıt formuna “-” olarak işaretlenmiştir. (f) Bir sonraki denemeye geçmek için dört saniye beklenmiştir.

2.7.3. Öğretim Oturumları

Öğretim oturumları, başlama düzeyi oturumlarının hemen ardından gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları okul saatleri dışında, hafta içi her gün, günde bir oturum şeklinde yürütülmüştür. Bu oturumlarda her katılımcı için başlama düzeyi oturumlarında kullanılan araç-gereç kullanılmış; kontrol edici ipucu olarak da “model ipucu” kullanılmıştır. Öğretim oturumları; (a) sıfır saniye bekleme süreli öğretim oturumları ve (b) sabit bekleme süreli (4 saniye bekleme süreli) öğretim oturumlarından oluşmaktadır. İzleyen başlıklarda bu oturumların uygulama sürecine yer verilmiştir:

0 saniye bekleme süreli öğretim oturumları: Öğretim oturumlarına sabit bekleme süreli öğretim yönteminin ilk aşaması olan sıfır saniye bekleme süreli öğretim oturumları ile başlanmıştır. Her katılımcıda birinci öğretim oturumu 0 saniye bekleme süreli öğretim oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir. 0 saniye bekleme süreli öğretim oturumlarında süreç izleyen biçimde yürütülmüştür: (a) Uygulamacı, katılımcıyla yan yana oturmuş ve katılımcıya yapılacak çalışma hakkında bilgi vermiştir (Örneğin “Mutfaktaki güvenli davranışları göstermeyle ilgili bir çalışma yapacağız.”). Ardından katılımcının çalışmaya dikkatini çekmek amacıyla dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur (Şimdi sana bazı resimler göstereceğim ve resimlerle ilgili soru soracağım. Güvenli olan davranışları göstermek için hazır mısın? Katılımcıdan çalışmaya hazır olduğuna dair gerekli dönütü (sözel, jest ve ya mimikle) aldıktan sonra dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur. “Harikasın. O zaman çalışmaya başlayalım.” diyerek çalışmayı başlatmıştır. (b) Ev-içi güvenlik becerilerinden mutfakta sergilenmesi gereken uygun olan ve olmayan davranış örnekleri bilgisayar hazır bulundurulmuş ve katılımcının görebileceği bir açığa yerleştirilmiştir (Her denemede uygun olan ve olmayan davranış örneklerinin yeri değiştirilmiştir). (c) Ardından hedef uyaran sunulmuştur (Örneğin, “Önündeki resimlere bak, güvenli olan davranışı göster.”). (d) Hemen ardından uygulamacı kontrol edici ipucu olan model ipucunu sunulmuş ve uygulamacı katılımcıya güvenli olan davranışı göstermiştir (Bu güvenli davranış şimdi sen göster.). (e) Kontrol edici ipucunun sunulmasının ardından 4 saniye katılımcının tepkide bulunması için beklenmiştir. (f) Katılımcının dört saniye içerisinde verdiği doğru tepkileri sözel olarak ve bilgisayardan sunulan gülen yüz aracılığıyla pekiştirilmiş ve veri kayıt formuna “+” olarak işaretlenmiştir. Katılımcı 4 saniye içinde yanlış tepki verirse ya da tepkisiz kalırsa uygulamacı hata düzeltmesi uygulamıştır. Hata düzeltmesi sürecinde hedef uyaran ve kontrol edici ipucu tekrar sunulmuştur. (g) Bir sonraki denemeye geçmek için 4 saniye beklenmiştir.

Sabit bekleme süreli öğretim oturumları: Öğretim oturumlarında %100 ölçütü karşılanana kadar birinci öğretim oturumundan sonraki oturumlar sabit bekleme süreli öğretim oturumu şeklinde yürütülmüştür. Sabit bekleme süreli öğretim oturumlarında süreç izleyen biçimde yürütülmüştür: (a) Uygulamacı, katılımcıyla yan yana oturmuş ve katılımcıya yapılacak çalışma hakkında bilgi (Örneğin “Mutfaktaki güvenli davranışları göstermeyle ilgili bir çalışma yapacağız.”) vermiştir. Ardından katılımcının çalışmaya dikkatini çekmek amacıyla dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur (“Şimdi sana bazı resimler göstereceğim ve resimlerle ilgili soru soracağım. Güvenli olan davranışları göstermek için hazır mısın?” Katılımcıdan çalışmaya hazır olduğuna dair gerekli dönütü (sözel, jest veya mimikle) aldıktan sonra dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur. “Harikasın. O zaman çalışmaya başlayalım.” diyerek çalışmayı başlatmıştır. (b) Ev-içi güvenlik becerilerinden mutfakta sergilenmesi gereken uygun olan ve olmayan davranış örnekleri bilgisayar hazır bulundurulmuş ve katılımcının görebileceği bir açığa yerleştirilmiştir (Her denemede uygun olan ve olmayan davranış örneklerinin yeri değiştirilmiştir). (c) Ardından hedef uyaran sunulmuştur (Örneğin, “Önündeki resimlere bak, güvenli olan davranışı göster.”). (d) 4 saniye katılımcının tepkide bulunması için beklenmiştir. (e) Katılımcının 4 saniye içinde kontrol edici ipucundan önce vermiş olduğu doğru tepkileri sözel olarak ve bilgisayardan sunulan gülen yüz aracılığıyla pekiştirilmiştir. (f) Katılımcının 4 sn. içinde kontrol edici ipucundan önce vermiş olduğu yanlış ya da eksik tepkilerinde ya da 4. sn. sonunda tepki vermeme durumunda uygulamacı kontrol edici ipucu

olan model ipucunu sunmuş ve katılımcıya güvenli olan davranışı göstermiştir (“Bu güvenli davranış şimdi sen göster.”). (g) Katılımcının 4 saniye içerisinde verdiği doğru tepkileri sözel olarak ve bilgisayardan sunulan gülen yüz aracılığıyla pekiştirilmiş ve veri kayıt formuna “+” olarak işaretlenmiştir. Katılımcı 4 saniye içinde yanlış tepki verirse ya da tepkisiz kalırsa uygulamacı hata düzeltmesi uygulamıştır. Hata düzeltmesi sürecinde hedef uyarıcı ve kontrol edici ipucu tekrar sunulmuştur. (h) Bir sonraki denemeye geçmek için dört saniye beklenmiştir.

2.7.4. İzleme Oturumları

İzleme oturumları öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından iki, üç ve beş hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumları ile aynı şekilde yürütülmüştür.

2.7.5. Genelleme Oturumları

Araştırmanın genelleme oturumlarında, katılımcıların çalışılan ev-içi güvenlik becerilerini farklı araç-gereçlere, kişilere ve ortamlara genelleme olabileceğinden etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Genelleme oturumları katılımcı ile öğretim oturumlarının yürütüldüğü okulunun rehberlik servisinden farklı bir ortam olan özel eğitim okulunun uygulama evinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumunda kullanılan bilgisayardan farklı olarak görseller, klasör aracılığıyla farklı bir öğretmen tarafından sunulmuştur. Ön-test ve son-test şeklinde yürütülen bu oturumlar başlama düzeyi oturumları ile aynı şekilde yürütülmüştür.

2.8. Güvenirlik

Araştırmada, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Her evredeki oturumların en az %30'u yansız atama yöntemiyle belirlenmiş olup bu oturumlar, uzman gözlemci tarafından izlenerek uygulama güvenirliliği için ve gözlemciler arası güvenirlik için gerekli olan veriler toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri, başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, genelleme ve izleme oturumlarından yansız atama yöntemi ile seçilen oturumların video kayıtlarının iki farklı gözlemci tarafından izlenmesi yoluyla elde edilmiştir. Gözlemciler, belirlenen oturumların video kayıtlarını izleyerek değerlendirmelerini veri kayıt formlarına işlemişlerdir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verilerinin hesaplanmasında $[\text{Toplam görüş birliği} / (\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Gözlemciler arası güvenirlik katsayısı, Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Günlük Yoklama	Genelleme	İzleme
Neptün	95	100	100	100	100
Venus	100	100	100	100	100
Deniz	100	100	100	100	100

Araştırmanın uygulama güvenirliliği ile ilgili verileri, başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının %30'undan toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği katsayısını hesaplamak için $[\text{Gözlenen uygulamacı davranışı} / \text{Planlanan uygulamacı davranışı}] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Elde edilen verilerin analizi Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4*Uygulama Güvenirliği Verileri*

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Günlük Yoklama	Genelleme	İzleme
Neptün	95	100	100	100	100
Venus	100	100	100	100	100
Deniz	100	100	100	99	100

2.9. Sosyal Geçerlik

Araştırma için düzenlenen öğretim uygulamalarının ve toplanan araştırma verilerinin önemini belirlemek adına katılımcıların ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Katılımcıların öğretmenlerine ve ebeveynlerine, uygulama oturumlarındaki videolar izletilerek katılımcıların araştırmadaki ilerlemeleri hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında, öznel değerlendirme yaklaşımı olarak bilinen bir sosyal geçerlik belirleme yöntemi kullanılmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulan sosyal geçerlik formlarından elde edilen veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, sabit bekleme süreli öğretimin zihinsel yetersizliği olan katılımcıların ev-içi güvenlik becerilerinin öğretiminde etkililik, izleme, genelleme ve sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

3.1. Ev-içi Güvenlik Becerilerine İlişkin Başlama Düzeyi, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yer alan katılımcıların her birinin hedeflenen ev-içi güvenlik becerisine ilişkin başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen verilere Şekil 1’de yer verilmektedir. Şekil 1 incelendiğinde, birinci katılımcı olan Neptün’ün başlama düzeyinde ev-içi güvenlik becerilerinden salonda güvenli davranışları belirlemeye ilişkin performansının 1. oturumda %24, 2. oturumda %29 ve 3. oturumda %24 düzeyinde olduğu görülmektedir. Başlama düzeyinde kararlı veri elde edilince, öğretim oturumlarına geçilmiştir. İlk öğretim oturumu olan 4. oturum 0 saniye bekleme süreli oturum şeklinde yürütülmüştür. Neptün 4. oturumda %95 düzeyinde performans sergilemiştir. Başlama düzeyindeki son veri noktası ile öğretim oturumunun ilk veri noktası arasındaki fark (95-24=71) değerlendirildiğinde, sabit bekleme süreli öğretimin ev-içi güvenlik becerileri kapsamında çalışılan salonda güvenli davranışlarını kazandırmada davranış ölçütü bağlamında acil etki gösterdiği söylenebilir. İkinci öğretim oturumu olan 5. oturumda 4 saniye bekleme süreli oturumlara geçilmiş, bu bağlamda ipucu 4 sn. geciktirilerek sunulmuştur. Bu oturumda Neptün %95 düzeyinde performans sergilemiştir. Üçüncü öğretim oturumu olan 6. oturumda Neptün %100 düzeyinde performans sergilemiş, böylece hedeflenen davranış ölçütünü üçüncü öğretim oturumunda karşılayacak düzeye ulaşmıştır. Neptün, 7. ve 8. oturumlarda da %100 düzeyinde performans sergileyerek davranış ölçütü doğrultusunda ilerleme göstermiştir. Neptün’ün hedef davranışa ilişkin performans ölçütünü karşılamasından sonra ikinci, üçüncü ve beşinci haftalarda düzenlenen izleme oturumlarının her birinde %100 düzeyinde performans sergilediği belirlenmiştir (bkz. Şekil 1). Neptün’ün salondaki güvenli davranışları gösterme becerisini farklı araç-gereçler, kişiler ve ortama genellebilmesine ilişkin ön-test oturumundaki performans düzeyinin %33, son-test oturumundaki performans düzeyinin ise %100 olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 1). Sabit bekleme süreli öğretimin etki büyüklüğünü hesaplamak için örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖRVEY) yöntemi kullanılmıştır. Hedef davranışın artırılmasını amaçlayan çalışmalar için

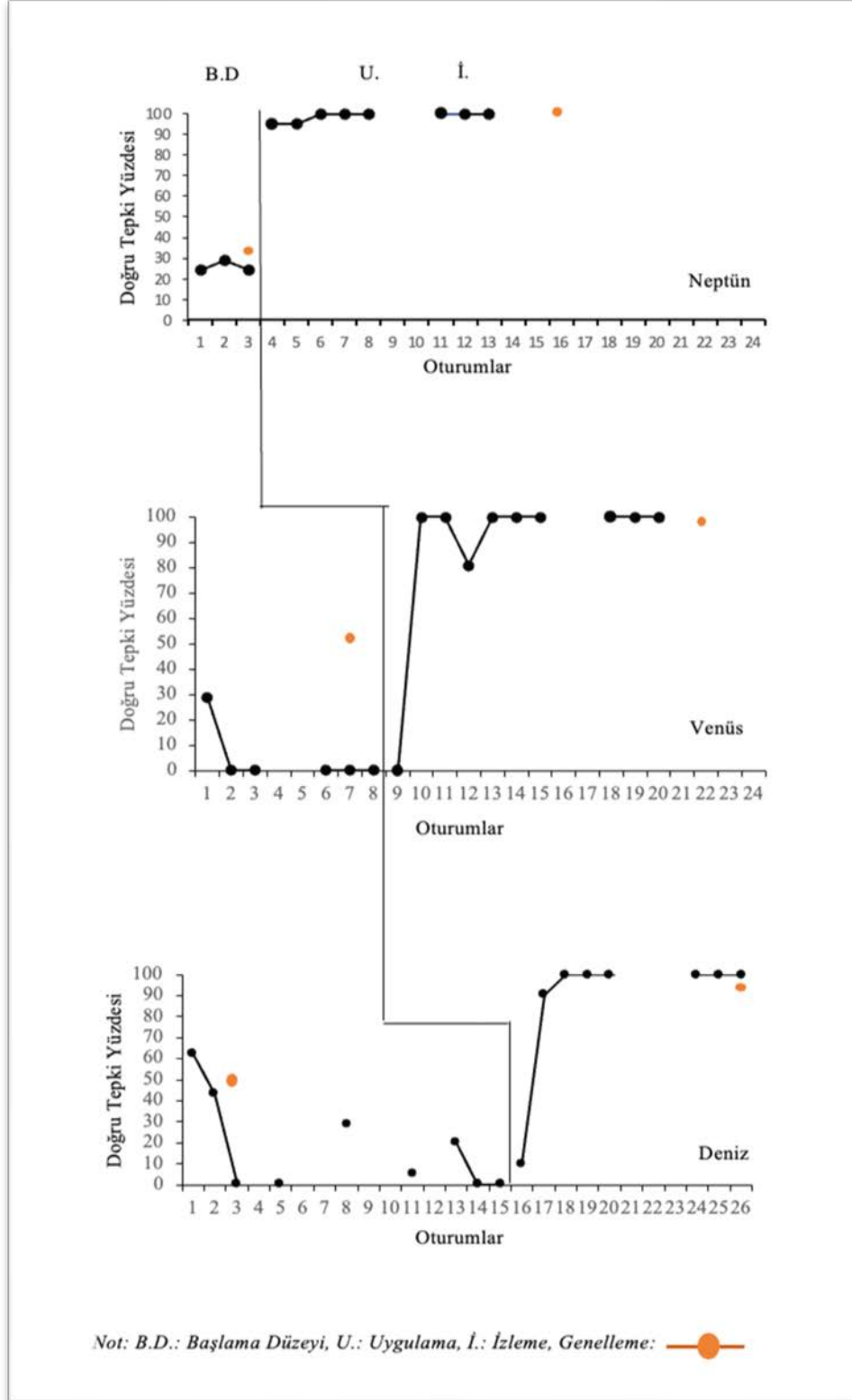
ÖRVEY hesaplanırken (a) başlama düzeyindeki en yüksek veri noktası belirleme, (b) belirlenen en yüksek veri noktası temel alınarak uygulama evresindeki son veri noktasına kadar X eksenine paralel olacak şekilde ÖRVEY için örtüşme çizgisi çizme, (c) uygulama evresinde örtüşme çizgisinin üzerinde kalan veri noktası sayısını belirleme, (d) örtüşme çizgisinin üzerinde kalan veri noktası sayısını uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısına bölme ve (e) çıkan sonucu 100 ile çarpma işlemleri sırasıyla gerçekleştirilmelidir (Rakap vd., 2020). Bu hesaplama göre Neptün için ÖRVEY değeri %100 olarak hesaplanmış ve bu değere göre uygulama çok etkili olarak belirlenmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde, ikinci katılımcı olan Venüs'ün ev-içi güvenlik becerilerinden olan mutfakta güvenli davranışları belirlemeye ilişkin performansının 1., 2. ve 3. başlama düzeyi oturumlarında sırasıyla %29, %0 ve %0 düzeyinde olduğu görülmektedir. Birinci katılımcı olan Neptün hedeflenen davranışta ölçütü karşıladıktan sonra, Venüs'ten kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Venüs, 6., 7. ve 8. oturumlarda düzenlenen başlama düzeyi oturumlarının her birinde %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri elde edilince, 9. oturumda Venüs ile öğretim oturumlarına geçilmiş; ilk öğretim oturumu olan bu oturum 0 saniye bekleme süreli oturum şeklinde yürütülmüştür. Bu oturumda Venüs %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Başlama düzeyindeki son veri noktası ile öğretim oturumunun ilk veri noktası arasındaki fark ($0-0=0$) değerlendirildiğinde, ikinci katılımcı olan Venüs için sabit bekleme süreli öğretimin ev-içi güvenlik becerileri kapsamında çalışılan mutfaktaki güvenli olan davranışları kazandırmada davranış ölçütü doğrultusunda acil etki göstermediği görülmektedir. İkinci öğretim oturumu olan 10. oturum, 4 saniye bekleme süreli oturum olarak düzenlenmiştir. Bu oturumda Venüs %100 düzeyinde performans sergileyerek davranış ölçütü düzeyine ulaşmıştır. Bu oturumu takiben gerçekleştirilen 11. oturumda %100, 12. oturumda %81, 13. oturumda %100, 14. oturumda %100 ve 15. oturumda %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Venüs'ün hedef davranışa ilişkin performans ölçütünü karşılamasını takiben ikinci, üçüncü ve beşinci haftalarda düzenlenen izleme oturumlarının her birinde %100 düzeyinde performans sergilediği belirlenmiştir (bkz. Şekil 1). Venüs'ün mutfakta güvenli davranışları farklı araç-gereçler, kişiler ve ortama genelleyebilmesine ilişkin ön-test oturumundaki performans düzeyinin %52, son-test oturumundaki performans düzeyinin ise %100 olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 1). ÖRVEY hesaplamasına göre Venüs için ÖRVEY değeri %86 olarak hesaplanmış ve bu değere göre uygulama etkili olarak belirlenmiştir.

Şekil 1'e göre, üçüncü katılımcı olan Deniz'in ev-içi güvenlik becerilerinden olan banyoda güvenli davranışları belirlemeye ilişkin performansının 1., 2. ve 3. başlama düzeyi oturumlarında sırasıyla %62, %43 ve %0 düzeyinde olduğu görülmektedir. Deniz'in hedeflenen davranışa ilişkin performans düzeyinin 5. oturumda %0, 8. oturumda %29, 11. oturumda ise %5 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Venüs hedef davranışa ilişkin ölçütü karşıladıktan sonra, Deniz'den kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Deniz, 13. oturumda %20 düzeyinde, 14. ve 15. oturumlarda %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri elde edilince, 16. oturumda Deniz ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. İlk öğretim oturumu olan 16. oturum 0 saniye bekleme süreli oturum şeklinde yürütülmüş ve Deniz bu öğretim oturumunda %10 düzeyinde performans sergilemiştir. Başlama düzeyindeki son veri noktası ile öğretim oturumunun ilk veri noktası arasındaki fark ($10-0=10$) değerlendirildiğinde, Deniz için sabit bekleme süreli öğretimin ev-içi güvenlik becerileri kapsamında çalışılan banyoda güvenli davranışları kazandırmada davranış ölçütü doğrultusunda acil etki göstermediği söylenebilir. Deniz için ikinci öğretim oturumu olan 17. oturum 4 saniye bekleme süreli oturum olarak düzenlenmiş, bu oturumda Deniz %90 düzeyinde performans sergilemiştir. Deniz 18., 19. ve 20. oturumda %100 düzeyinde performans sergilemiştir.

Şekil 1

Katılımcıların Başlama Düzeyi, Uygulama, İzleme, Genelleme Oturumlarında Ev-içi Güvenlik Becerilerine İlişkin Performans Düzeyleri



Deniz'in hedef davranışa ilişkin performans ölçütünü karşılamaını takiben ikinci, üçüncü ve beşinci haftalarda düzenlenen izleme oturumlarının her birinde %100 düzeyinde performans sergilediği belirlenmiştir (bkz. Şekil 1). Deniz'in banyoda güvenli davranışları farklı araç-gereçler, kişiler ve ortama genelleyebilmesine ilişkin ön-test oturumundaki performans düzeyinin %47, son-test oturumundaki performans düzeyinin ise %95 olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 1). ÖRVEY hesaplamasına göre, üçüncü katılımcı olan Deniz için ÖRVEY değeri %80 olarak hesaplanmış ve bu değere göre diğer iki katılımcıda da belirlendiği üzere uygulamanın etkili olduğu saptanmıştır.

3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada katılımcıların ebeveynleri ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Çalışmanın sosyal geçerlik bulguları izleyen kısımda öğretmenlerin sosyal geçerlik bulguları ve ebeveynlerin sosyal geçerlik bulguları olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

3.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Bulguları

Öğretmenlerin sosyal geçerlik formundaki sorulara verdikleri cevaplardan çalışmaya ilişkin olumlu görüşler geliştirdikleri tespit edilmiştir. Sosyal geçerlik formu ile zihinsel yetersizliği olan katılımcıların öğretmenlerine altı kapalı, yedi açık uçlu soru olmak üzere toplamda 13 soru yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, tüm öğretmenler zihinsel yetersizliği olan katılımcılarla araştırma kapsamında çalışılan ev-içi güvenlik becerilerinin öğretiminin öğrencileri için önemli olduğunu, bağımsız yaşamlarına katkı sağlayacağını, diğer insanlar tarafından kabullerini ve takdirini artırdığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin tümü öğrencilerinin böyle bir çalışmaya katılmasından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen çalışmada öğrencilerine kazandırılan becerilerin ileriki yaşamında sıklıkla kullanacakları beceriler olduklarını belirtirken bir öğretmen bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir. İki öğretmen öğrencilerinin kazandıkları becerileri farklı ortamlara genelleyebileceklerini düşünürken diğer öğretmenler ise bu konuda kararsız olduklarını paylaşmışlardır.

Öğretmenler, öğrencilerinin edindikleri becerileri gözlemlene fırsatını sınıf ortamında bulamadıklarını paylaşmışlardır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin edindikleri becerilerin çevresindeki kişileri memnun ettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tümü sabit bekleme süreli öğretim yöntemini öğrenmek istediklerini, öğrencilerinin benzer çalışmalara katılmalarını desteklediklerini paylaşmışlardır. Birinci öğretmen çalışmanın beğendiği yönünün, bireyin bağımsız yaşamasına katkı sağlaması, çalışmanın farklı bir ortamda yapılması ve bireyin ilgi ve dikkat süresini artırması olduğunu belirtmiştir. Üç öğretmen ise çalışmanın en beğendiği yönünü güvenlik becerilerinin çalışılmış olması olarak belirtmiştir.

3.2.2. Ebeveynlerin Sosyal Geçerlik Bulguları

Ebeveynlerin sosyal geçerlik formundaki sorulara verdikleri cevaplardan çalışmaya ilişkin olumlu görüşler geliştirdikleri tespit edilmiştir. Sosyal geçerlik formu ile zihinsel yetersizliği olan katılımcıların ebeveynlerine altı kapalı, yedi açık uçlu soru olmak üzere toplamda 13 soru yöneltilmiştir.

Ebeveynlerin kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, kazandırılan ev-içi güvenlik becerilerinin çocukları için önemli ve günlük yaşamında sıklıkla kullanacağı, farklı ortamlara genelleyebileceği ayrıca kazandırılması çevre tarafından olumlu tutumlarla karşılanan beceriler olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte ebeveynler, kazandırılan bu becerilerin çocuklarının bağımsız yaşamlarına katkı sağlayacak beceriler olduğunu ve çocuklarının bu çalışmaya katılmasından memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, çocuklarının güvenlik becerilerini kazanmalarının, yaşamlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Deniz'in ebeveyni, Deniz'in artık gelişigüzel deterjanla oynamadığını ve ıslak zeminde terlik giymek istediğini belirtmiştir. Venüs'ün ebeveyni, Venüs'ün mutfağa ilgisinin arttığını ve annesi ile birlikte bulaşık yıkamak istediğini ifade etmiştir. Diğer ebeveynler ise “Bu becerinin edinimi, çocuğunuzun yaşamında olumlu değişikliklere yol açtı mı?” sorusuna sadece “Evet” cevabını vermişlerdir. Ebeveynlerden biri hariç tüm ebeveynler zihinsel yetersizliği olan bireyin kazandığı beceriyi günlük yaşamında kullandığını gözlemlemediğini ifade ederken Deniz'in annesi Deniz'in sıcak ve soğuk suya dikkat ettiğini, diş macununa dokunmadığını ifade etmiştir. Tüm ebeveynler çocuklarının benzer çalışmalara katılımlarını desteklediklerini ve kendilerinin de sabit bekleme süreli öğretim yöntemini öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Venüs'ün annesi, çalışılan becerilerin çocuğun sürekli kullanacağı beceriler olmasının çalışmanın en beğendiği yönü olduğunu ifade etmiştir. Deniz'in annesi ise çalışmanın beğendiği yönünü çocuğunun farklı bir eğitmen tarafından verimli bir eğitim alması olarak ifade etmiştir. Diğer ebeveynler ise çalışmanın beğendiği yönü ile ilgili soruya “Bilmiyorum.” cevabını vermişlerdir. Ebeveynlerin tümü çalışmanın beğenmedikleri yönü olmadığını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular, sabit bekleme süreli öğretim yönteminin zihinsel yetersizliğe sahip bireylere ev içi güvenlik becerilerini kazandırılmasında, öğretimin ardından iki, üç ve beş hafta sonra hedef davranışın kalıcılığının sürdürülmesinde, farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genellenmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları ise katılımcıların öğretmenlerinin ve annelerinin çalışmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Alanyazında sabit bekleme süreli öğretim yönteminin akademik beceriler (Aldemir, 2012; Arı vd., 2023; Şahbaz, 2015; Yıkılmış & Çetin, 2010), günlük yaşam becerileri (Bozkurt, 2001; Çetrez & Fazlıoğlu, 2020; Odluyurt, 2022), özbakım becerileri (Torun Yeterge, 2015), serbest zaman becerileri (Rogers vd., 2010; Yılmaz vd., 2005) ile alıcı ve ifade edici dille nesne ismi öğretim becerileri (Şahin, 2016; Ögüt & Yıkılmış, 2013) gibi becerilerin öğretiminde etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada elde edilen bulgular yapılmış diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocukların yetersizliklerden ötürü, tehlikelerin bilincinde olmamaları ve çevresel risklere açık olmaları gibi nedenlerle ev kazaları yaşama olasılıkları tipik gelişen akranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Lee vd., 2008; Sarı & Girli, 2012; Xiang vd., 2005). Bundan dolayı zihin yetersizliği olan bireylerde ev içi güvenlik becerilerinin öğretimi oldukça önemlidir. Bu araştırma sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle zihin yetersizliği yaşayan bireylere ev-içi güvenlik becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan ulaşılan kaynaklar doğrultusunda yürütülen ilk çalışma olma niteliğindedir. Bu yönüyle çalışmanın özel gereksinimli bireylere güvenlik becerilerinin kazandırılmasına ilişkin alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın genelleme verilerine göre, katılımcılar elde ettikleri becerileri farklı araçlar, ortamlar ve kişilere uyarlayarak kullanmışlardır. Sabit bekleme süreli öğretim yönteminin zihinsel yetersizliği olan çocuklara öğretilen beceriler üzerindeki etkililiğini değerlendiren bazı araştırmalarda, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin kazandıkları becerileri çeşitli ortamlara ve kişilere genellebildiklerine dair bulgulara rastlanmıştır (Aldosiry, 2023; Bozkurt, 2001; Katlav & Şahbaz; 2018; Schuster vd., 1992; Tekin, 1999; Yıldırım & İftar, 2002). Katılımcıların, kazandıkları ev-içi güvenlik becerilerini çeşitli araç-gereçlere genelleme davranışını göstermeleri yönüyle araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmaya yönelik sosyal geçerlilik verilerine bakıldığında ise, katılımcıların ebeveynleri ve

öğretmenleri, araştırmanın amaçlarına, kullanılan yöntemlere ve elde edilen sonuçlara olumlu bir şekilde yaklaşmışlardır. Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda anneler ve öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik verileri, yetersizliğe sahip öğrencilere becerilerin kazandırılması hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir (Çetrez Arıcan & Fazlıoğlu, 2020; Gökçe, 2022).

Bu çalışma kapsamında belirli sınırlılıklar mevcuttur. Araştırma, zihinsel yetersizlik tanısı konmuş 7-10 yaş arası, sadece üç katılımcı ile sınırlıdır. Çalışmada her bir katılımcı ile bireysel ihtiyacına uygun ev-içi güvenlik becerilerine ait kazanımların öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışma diğer ev-içi güvenlik becerilerinin öğretimi ile tekrarlanabilir. Ayrıca, genelleme oturumları sadece bireylerin eğitim aldıkları öğretim ortamından (rehberlik servisi) başka bir ortamda (uygulama evi) gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ev-içi güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılan materyal bilgisayar iken genelleme oturumlarında kullanılan materyal, hazırlanan görsellerin çıktı alınarak resimli kartlara dönüşmüş halleridir. Genelleme oturumlarının yapıldığı ortam ve kullanılan materyaller çeşitlendirilerek araştırmanın tekrarlanması sağlanabilir. Bahsedilen durumlar, araştırmanın genel sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, zihinsel yetersizliği olan bireylere yeni ev-içi güvenlik becerilerinin kazandırılmasında, öğrencilerin ebeveynlerine, bakım verenlerine, akranlarına ve öğretmenlerine yönelik olarak sabit bekleme süreli öğretim yöntemi uygulamalarının öğretimi sağlanabilir. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin eğitim öğretim programlarına ev-içi güvenlik becerilerini edinmelerine yönelik kazanım ve alt kazanımlar eklenebilir. Söz konusu olan ev-içi güvenlik becerilerinin farklı tanı, yaş ve cinsiyet gruplarında da çalışılması sağlanabilir. Bu çalışmada ev-içi güvenlik becerileri resimler üzerinden çalışılmıştır. Gelecek çalışmalarda bu becerilerin öğretimi, becerilerin gerçekleşme olasılığının olduğu doğal ortamlarda planlanmalı ve yürütülmelidir. Ayrıca farklı ortamlarda farklı güvenlik becerilerinin farklı öğretim yöntemleriyle kazandırılmasını hedefleyen çalışmaların artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Agran, M., & Krupp, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: an apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(2), 303-311, 23879814.
- Agran, M., Krump, M., Spooner, F., & Traice-Lynn, Z. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: a preliminary analysis of what they think is important. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 37*(2), 45-52. <https://doi.org/10.2511/027494812800903265>
- Aldemir, Ö. (2012). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara okul öncesi dönem akademik becerilerin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği [The effectiveness of constant time delay procedure in teaching pre-school academic skills to children with developmental disabilities in small group arrangement]* (Tez Numarası: 286826) [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aldosiry, N. (2023). The effect of the simultaneous prompting–constant time delay instructional sequence on the teaching of early academic skills to students with intellectual disabilities. *Learning and Instruction, 84*, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101728>
- Arı, A., Düzkanar, A., & Eratay, E. (2023). Ses temelli cümle yaklaşımıyla okuma-yazma öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1016807>

- Arıkan Akan, Ö. (2013). *Ev kazaları ve korunma*. Mikado Yayıncılık.
- Bozkurt, F. (2001). Zihin özürü çocuklara aperiif yiyecek-içecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin üretiminde sabit bekleme süreli üretimin etkililiği [*Effectiveness of the constant time delay procedure on teaching snack and drink preparation skills to children with mental retardation*] (Tez Numarası: 101556) [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Brown-Lavoie, S. M., Viacili, M. A., & Weiss, J. (2014). Sexual knowledge and victimization in adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2185-2196.
- Collins, B. C., & Griffen, A. K. (1996). Teaching students with moderate disabilities to make safe responses to product warning labels. *Education and Treatment of Children*, 19(1), 30-45.
- etrez Arıcan, G. & Fazlıoğlu, Y. (2020). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan rencilere yemek yapma becerilerinin retiminde sabit bekleme süreli retimin etkililiği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 80, 71-85. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.29074>
- Değirmenci, H. D. (2020). Koluk içeren ve iermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli rencilerle alışan retmenlerin üretim becerilerini ve rencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması [*Efficacy of web-based professional development with and without coaching on teaching skills of special education teachers' and their students' outcomes*] (Tez Numarası: 524169) [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Dixon, D., Bergstorm, R., Smith, M. N., & Tarbox, J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 985-994. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.03.007>
- Dogoe, M.S., Banda, D.R., Lock, R.H., & Feinstein, R., (2011). Teaching generalized reading of product warning labels to young adults with autism using the constant time delay procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 204-213.
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmli ocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilk yardım becerilerinin retimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2739-2766.
- Ergenekon, Y., & olak, A. (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 295-320. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.128>
- Gast, D. L., Collins, B. C., Wolery, M., & Jones, R. (1993). Teaching preschool children with disabilities to respond to the lures of strangers. *Exceptional Children*, 59(4), 301-311. <https://doi.org/10.1177/001440299305900403>
- Gökce, F. A. (2022). Gelişimsel yetersizliği olan rencilere kendi vcutlarına ait bilgilerin retiminde çevrim ii sunulan sabit bekleme süreli retimin etkililiği [*The effectiveness of constant time delay procedure via telehealth in teaching information of their own body to students with developmental disabilities*] (Tez Numarası: 755759) [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

- Jang, J., Mehta, A. & Dixon, D. R. (2016). Safety skills. In N. Singh (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*, (1st ed., pp. 923-941). Springer International Publishing.
- Katlav, S. & Şahbaz, Ü. (2018). Effectiveness of constant time delay instruction with error correction in teaching the skill of identifying the numerals to students with intellectual disability. *European Journal of Special Education Research*, 3(1), 111-132. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1165483>
- Kaya, N. H & Ünal, F. (2022). Zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(1), 369-389. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1059725>
- Kenny, M. C., Bennett, K. D., Dougery, J., & Steele, F. (2013). Teaching general safety and body safety training skills to a Latino preschool male with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), 1092-1102. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9671-4>.
- Kıyak, Ü. E., Tuna, D. M. & Tekin-İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 143-176. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.408927>
- Lee, L. C., Harrington, R. A., Chang, J. J., & Connors, S. L. (2008). Increased risk of injury in children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(3), 247-255. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.002>
- Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311-323.
- Mori, L., & Peterson, L. (1986). Training preschoolers in home safety skills to prevent inadvertent injury. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(2), 106-114.
- Musaoğlu, S. (2022). Zihin yetersizliği olan öğrencilere deprem güvenliği becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiği [*The effectiveness of the video modeling method in teaching earthquake safety skills to students with mental disabilities*] (Tez Numarası: 757450) [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Odluyurt, S. (2011). Etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara giysi isimlendirme becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1445-1460.
- Öğüt, E. Y. & Yıkılmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara paraları tanıma becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 459-476.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan Ş. & Kalkan, S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60.
- Rogers, L., Hemmeter, M. L., & Wolery, M. (2010). Using a constant time delay procedure to teach foundational swimming skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(2), 102-111.
- Sarı, H. Y. & Girli, A. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda kaza ve yaralanma. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(4), 283-288.

- Schuster, J. W., Griffen, A. K., & Wolery, M. (1992). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, 2, 305-325.
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., & Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 629-632. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.008>
- Şahbaz, Ü. (2015). Zihin engelli öğrencilere çarpım tablosunun öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltilmesiz ve hata düzeltilmeli uygulamalarının karşılaştırılması [*Comparison of constant time delay procedure with and without error correction in teaching multiplication table to mentally retarded students*] (Tez Numarası: 187981) [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Şahin, Ş. (2016). Otizmli çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde geleneksel ve gömülü öğretimle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması [*A comparison of the traditionally presented constant time delay instruction and constant time delay instruction with embedded teaching on teaching community alert signs to children with autism spectrum disorders*] (Tez Numarası: 407777) [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Şahin, C. H. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babalara ev içi güvenlik becerilerinin öğretimi: Karma araştırma [*Training on home safety skills for parents of children with autism spectrum disorder: A mixed method research*] (Tez Numarası: 570280) [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Şirin, N. & Tekin-İftar, E. (2016). Opinions of Turkish parents and teachers about safety skills instruction to children with autism spectrum disorders: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2653-2665. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2809-2>
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, E. (1999). Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. [Yayınlanmış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* içinde (ss. 218- 244). Anı Yayıncılık.
- Torun Yeterge, H. (2015). Zihin engelli öğrencilere resimli kartlar aracılığı ile öz bakım ihtiyaçlarını bildirme becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretiminin etkililiği [*The effectiveness of the constant time delay in teaching self care ability with flash cards to mentally retarded students*] (Tez Numarası: 395285) [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıkılmış, A. & Çetin, M. E. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sabit bekleme süreli öğretimle bölme öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-78.
- Yıldırım, S. & İftar, E. T. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 67-84.

- Yılmaz, I., Birkan, B., Konukman, F. & Erkan, M. (2005). Using a constant time delay procedure to teach aquatic play skills to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 171-182.
- Wilczynski, S. M., Connolly, S., Dubard, M., Henderson, A. & McIntosh, D. (2015). Assessment, prevention, and intervention for abuse among individuals with disabilities. *Psychology in the Schools*, 52(1), 9-21. <https://doi.org/10.1002/pits.2180>
- Xiang, H., Stallones, L., Chen, G., Hostetler, S. G., & Kelleher, K. (2005). Nonfatal injuries among US children with disabling conditions. *American Journal of Public Health*, 95(11), 1970-1975. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.057505>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals with special needs are more at risk than their typically developing peers in recognizing dangerous situations and taking precautions during their daily lives due to their developmental differences. Given the difficulties these individuals with intellectual disabilities face in understanding risks, it is necessary to incorporate appropriate skills into educational programs. Each of the skills of recognizing risks, distinguishing what is safe/unsafe, and taking appropriate precautions for the risks they recognize are among the skills gathered under the umbrella of safety skills (Ergenekon, 2012). Safety skills encompass many skills and safety skills are needed throughout life (Jang et al., 2016). In this study, it is ensured that children with intellectual disabilities acquire in-home safety skills, which are considered within the scope of safety skills. Factors contributing to the increased vulnerability of individuals with intellectual disabilities in terms of safety skills include a lack of situational awareness, limited communication abilities, restricted interests and/or repetitive behavior patterns, sensory issues, difficulties in generalization, and challenging behaviors (Değirmenci, 2020). Home safety skills are considered among the most important skills that children with intellectual disabilities need to learn in order to gain independence in their lives. The teaching of these home safety skills is very important to prevent home accidents (falls, poisoning, burns and asphyxiation with foreign objects) and the problems that may occur as a result of accidents.

Purpose of This Study

This study aims to investigate the effectiveness of the constant time-delay teaching method in teaching home safety skills to individuals with intellectual disabilities. This method is important for teaching to be permanent, effective and generalizable (Kıyak, Tuna, & Tekin-İftar, 2019).

Method

The study was conducted with three students diagnosed with intellectual disability, between the ages of 7 and 10, who had difficulties in home security skills and were receiving education in a rehabilitation center in Aydın province. Before the main study, a pilot study was conducted with a student who had the prerequisite skills identified for the practitioner to gain practice. In the main study, it was expected that the students would have the specified prerequisite skills. These prerequisite skills include a) being diagnosed with intellectual disabilities, b) being between the ages of 5-11, c) having waiting behavior, d) being able to follow at least single-step instructions, e) being able to make choices between two options, and f) demonstrating lower performance in home safety skills compared to their peers. In the research, the multiple-probe across participants design, which is one of the single-case research methods, was utilized. The effectiveness of the constant time-delay teaching method in teaching

home safety skills to individuals with intellectual disabilities was assessed through data collection forms prepared by the researchers, including baseline, daily probes, follow-up, and generalization sessions. The social validity of the research was evaluated by obtaining opinions from teachers and mothers of individuals with intellectual disabilities. The research data was analyzed using graphical analysis methods.

Findings

The findings from the research indicate that the constant time-delay teaching method is effective in teaching home safety skills to individuals with intellectual disabilities. It demonstrates the sustainability of the target behavior two, three, and five weeks after the instruction, as well as its generalization to different settings, individuals, and materials. The social validity findings of the study also show that participants' teachers and mothers had positive opinions about the study. However, this study has some limitations. The study was conducted with only three participants, so a larger sample may be required for generalizing the results. Additionally, more comprehensive studies are needed that encompass different age groups, levels of intellectual disability, and diagnostic categories. Future studies could provide more approaches by comparing this method with other teaching methods and focus on exploring better adaptive teaching methods to impart these skills. Furthermore, there is a need for studies that involve greater participation from teachers, families, and other stakeholders in this process.

Bibliyoterapinin Özel Yetenekli Çocuğa Sahip Ebeveynlerinin Çocukları Hakkındaki Farkındalıklarına ve Duygu Düzenleme Düzeylerine Etkisi

The Impact of Bibliotherapy on the Awareness of Parents of Gifted Children and Their Levels of Emotion Regulation

Marilena Z. Leana - Taşçılar¹

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, marilena.tascilar@medeniyet.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0002-1271-0371>)

Geliş Tarihi: 28.12.2023

Kabul Tarihi: 14.02.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, bibliyoterapi uygulamalarının özel yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin çocuklarının özellikleri ve sosyal - duygusal ihtiyaçları hakkındaki farkındalık düzeylerine ve duygu düzenlemeleri üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada deney öncesi deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, yakınlık ve erişim kolaylığı sağlaması açısından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu doğrultuda özel yetenekli çocuğu olan ve kitap okumayı seven 12 gönüllü ebeveyne ulaşılmıştır. Katılımcıların tamamı kadındır. Çalışma grubuna sürekli devam eden 9 kişi 7 hafta süresince, her biri 2 saat süren bibliyoterapi oturumlarına katılmıştır. Çalışmanın başında gruba özel yetenekli çocuklar hakkındaki farkındalıklarını değerlendirmek üzere 'Üstün Zekalı Çocuğu olan Ebeveynlerin Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE)' ve duygu düzenlemelerini değerlendirmek üzere 'Ebeveyn Duygu Regülasyonu Ölçeği' uygulanmıştır. Oturumlar tamamlandıktan sonra son test olarak yine her iki ölçek de çalışma grubuna uygulanmış ve bibliyoterapi oturumlarının etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre her iki ölçek açısından öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bibliyoterapinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocukları hakkındaki farkındalıklarına ve duygu düzenleme düzeylerine anlamlı şekilde etki ettiği bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli çocukların ebeveynleri, bibliyoterapi, duygu düzenleme, ebeveyn farkındalığı.

ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of bibliotherapy practices on the awareness levels of parents of gifted children about their children's characteristics, social-emotional needs, and emotion regulation. The study utilized an experimental design before the experiment. While determining the study group of the research, the convenience sampling method was adopted in terms of proximity and ease of access. Accordingly, 12 volunteer parents who have gifted children and who like to read books were reached. All of the participants were women. Nine of them participated in 7-week bibliotherapy sessions, each lasting 2 hours. At the beginning of the study, the group was administered the Parental Awareness Scale (Parents with a Gifted Child - EFÖ-ÜZÇE) to assess their awareness of gifted children and the 'Parental Emotion Regulation Scale' to assess their emotion regulation. After the sessions were completed, both scales were applied to the study group as a post-test and the effects of bibliotherapy sessions were examined. According to the findings, a significant difference favoring post-test scores was observed for both measures. It has been determined that bibliotherapy significantly affects the awareness of parents of gifted children regarding their children's characteristics and levels of emotion regulation.

Keywords: Parents of gifted children, bibliotherapy, emotional regulation, parents' awareness.

GİRİŞ

Özel yetenekli çocuklara sahip anne babalar, çocuklarının farklılıkları fark edildiği ve tanı aldıkları andan itibaren bu konuda kendilerini geliştirme ve bilgi edinme arayışı içerisine girmektedir. Zamanla bu arayışın derinliği ve konuları değişmektedir. Çocuğun yaşı, cinsiyeti aldığı eğitim, yaşadığı sorunlar bu durumu etkileyen faktörler arasında yer alabilir. Keirouz (1990), ailelerle yapılan araştırmaları incelediği çalışmasında özel yetenekli çocuklara sahip ailelerin desteğe ihtiyaç duydukları altı temel alandan bahsetmektedir. Bunlar; aile fertlerinin rolleri ve uyum sağlama becerileri, kardeş ilişkileri, ebeveynlerin kendilik algıları, sosyal çevre ve kültür ile ilgili konular, eğitimle ilgili konular ve çocuğun gelişimi konularıdır. Bu konular temele alınarak ebeveynlerin özel yetenekli çocukları hakkındaki farkındalıklarını arttırmak için yapılmış çeşitli araştırmalar görmek mümkündür. Örneğin, Weber ve Stanley (2012) ebeveynlerin çocukları hakkındaki farkındalıklarını arttırmak için atölye çalışmaları tasarlamış ve etkilerini sınınamıştır.

Yapılan araştırmalar özel yetenekli çocukların yaşitlarına göre daha fazla zorluk yaşamadıkları üzerine fikir birliğine varmış olsa da (Neihart vd., 2002; Morawska & Sanders, 2009) pek çok araştırma, özel yetenekli çocukların davranışsal ve duygusal olarak sorun yaşayabilme olasılıkları bakımından yaşitlarına göre daha çok risk faktörüne sahip olduğunu göstermektedir (Pfeiffer & Stocking, 2000; Webb, 1993). Bu risk faktörleri arasında asenkronize (eşzamanlı olmayan) gelişim, yetişkinlerin sergilediği aşırı yüksek beklentiler, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine aşırı dahil olması, çocuğun özelliklerine uygun eğitimi alamıyor olması ve yaşitlarıyla yaşadıkları sorunlar yer almaktadır (Morawska & Sanders, 2009). Konular çeşitlilik göstermekle birlikte sadece eğitimcilerin bu konularda bilgi sahibi olmalarının yeterli olmadığı, ebeveynlerin de desteğe ihtiyaç duydukları aşıkardır. Bunun önemini Dettmann ve Colangelo (1980) şu şekilde ifade eder: 'ebeveynlerin, üstün zekalı çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olmaları anlamlı derecede olumlu bir destektir.' Bu doğrultuda Dettmann ve Colangelo (1980) çalışmalarında özellikle okul rehberlerinin ve psikolojik danışmanların ebeveynleri, çocuklarının eğitimiyle ilgili süreçlere dahil etmeleri konusunda cesaretlendirmektedir.

Aile rehberliğine önem veren Forna ve Frame (2001), üstün zekalı çocukların ebeveynlerinin özellikle aşırı duyarlık alanları, duygusal hassasiyet, yoğunluk, mükemmeliyetçilik, beklenmedik başarısızlık ve asenkronize gelişim gibi özel yetenekli çocukların özelliklerine odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca ailenin işlevselliği ve yapısı, ailede hakim konular (boşanma, hastalıklar, duygusal sorunlar) gibi konuların da ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda başka yaklaşımların yanı sıra Forna ve Frame (2001) erken müdahale/önleyici rehberliği önermektedir. Erken müdahale/önleyici rehberlik, yaşanması olası bir problem ile karşılaşmadan önce problemi yaşama potansiyeli olan grubun süreç ile ilgili farkındalık sahibi olmasını hedeflemektedir. Burada temel amaç duygusal iyi oluşu beslemek ve herhangi bir kriz oluşmadan krizi önleyebilmek adına önlem almaktır (Silverman, 1993). Özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin hem kendilerinin hem de çocuklarının diğer ailelere göre ve yaşitlarına göre farklılıkları olduklarını anlamaları gerekmektedir. Önleyici rehberlik bunu mümkün kılmak için kullanılabilir yöntemlerden bir tanesidir.

Silverman'a (1993) göre özel yetenekli çocuklar, öğretmenleri ve ebeveynleri için etkili önleyici rehberlik araçlarından bir tanesi de bibliyoterapidir. Bibliyoterapi, kişisel problemlerin anlaşılabilmesi ve çözülebilmesi için kitapların araç olarak kullanılmasıdır (Frasier & McCannon, 1981). Bibliyoterapi sürecinde bireylerin kitabı okurken geçmesi beklenen dört farklı evre olarak bilinen özdeşim kurma (bireyin kitaptaki kahramanla kendinde ortak yönler bulması ve kitaptaki olayları kendi yaşantılarına benzetmesidir); katarsis (bireyin kahramanın yaşadığı bir zorluk ya da karşılaştığı problemle ilgili süreci baştan sonra gözlemler, olayın nasıl sonuçlandığına dikkat eder ve duygularını paylaşır); içgörü (birey, karakterin deneyimini kendi deneyimiyle bağdaştırır, bağdaşım kitabı okurken ya da okuduktan sonra olabilir, bu sayede tutum ve davranışlarda

değişimler gözlenebilir); ve genelleştirme (birey kendini başkasının yerine koyar ve var olan durum ya da problemin sadece kendisinin yaşamadığını, başkalarının da yaşayabileceğini idrak eder) evreleri bulunmaktadır (Halsted, 2002).

Kerr'e göre (1991), özel yetenekli çocukların, ebeveynlerin ya da öğretmenlerinin bibliyoterapi amaçlı okuyabilecekleri kitaplar bazı ölçütleri karşılamalıdır. Bunlar;

- İyi bir edebi metin olmalıdır. İyi yazılmış, kolay okunur ve çeşitli yarışmalarda ödüller kazanmış olmaları bir gösterge olarak görülebilir.
- Kitapların üstün zeka/özel yetenek konusunda yazılmış olmaları önemlidir ama ana tema olması şart değildir. Önemli olan ele alınacak konuyu barındırmasıdır, örneğin asenkronize gelişim gibi.
- Son ve belki de bibliyoterapi için en önemli ölçüt okuyucuların karakterler, konu ve kitaptaki ikilemlerle kendilerini özdeşleştirebilmeleridir. Yani benzer durumlar yaşıyor olmak, aynı süreçlerden geçiyor olmak ya da geçme olasılığına sahip olması, konuların gerçekçi olması gibi.

1.1. Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Bilgi Sahibi Olması Gereken Öncelikli Konular

Ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarına önleyici rehberlik anlamında destek olabilmeleri hedeflendiğinde üzerinde durulması gereken bazı önemli konular bulunmaktadır. Bu bölümde bu konular kısaca ele alınmıştır.

1.1.1. Asenkronize Gelişim

Özel yetenekli çocuklarda sıklıkla karşılaştığımız bir özellik olan asenkronize gelişim, çocuğun belirli alanlarda yaşlarının çok ilerisinde gelişim sergilerken özellikle motor beceriler alanlarında yaşlarına paralel gelişim sergilemesi anlamına gelmektedir. Bilişsel açıdan hızlı gelişen çocuklar yetişkinleri bu özellikleri ile şaşırtır ve olgunlaşmış bir birey izlenimi yaratır. Ancak gerçekte yürüme, yazı yazma, bisiklete binme gibi bazı becerileri yaşlarına paralel gelişmektedir. Beceri alanları arasındaki bu uçurumlar çocuklarda kaygıya neden olabilmekte ve öfke nöbetlerine sebebiyet verebilmektedir (Saranlı, 2017).

Özel yetenekli çocukların bu gelişim özellikleri, yaşlarından daha farklı olduklarını anlamalarına da neden olmaktadır (Leana-Taşcılar, 2018) . Bu durumu sorgulayan çocuklar kendilerini yalnız hissetmektedir, bazen de bu durum dışlanmalarına neden olmaktadır. Özel yetenekli çocuklar bu konularda farkındalığa sahip olmadıklarında ve desteklenmediklerinde psikolojik sorunlar yaşama riskine sahiptir. Bu bağlamda asenkronize gelişim sergileyen özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin, çocuklarına destek olabilmeleri ve onları daha iyi anlayabilmeleri için bu konudaki farkındalıklarının artması gerekmektedir.

1.1.2. Aşırı Duyarlık Alanları

Dabrowski'nin (1967) Aşırı Duyarlık Teorisi'ne göre, özel yetenekli çocuklar psikomotor, duyuşsal, hayal gücü, zihinsel ve duygusal konularda yaşlarına göre aşırı duyarlıdırlar. Psikomotor aşırı duyarlık, sıradışı yüksek enerjiye sahip olmak ve bundan ötürü sürekli hareket etme isteğinin olması, çok konuşma, az uyuma gibi özelliklerle karşımıza çıkmaktadır. Duyusal aşırı duyarlık ise, duyu organlarının yaşlarına göre daha hassas olmasından kaynaklanmaktadır. Farklı tatlara, sese, ışığa karşı duyarlı olma, fiziksel temastan rahatsızlık duyma gibi özellikleri bulunmaktadır. Aşırı duyarlı hayal gücüne sahip olmaları, hayali arkadaşlara, canlı ve bazen korkutucu hayallere neden olabilmektedir. Özellikle küçük yaşlarda gerçek ile hayali ayırt edememe gibi durumlar ve bundan kaynaklanan çizgi film kahramanlarından korkma gibi durumlar da görülmektedir. Zihinsel aşırı duyarlık, merak duygularının ana kaynağıdır denebilir. Bitmek bilmeyen soruları, muhakeme becerileri, bilgiyi derinlemesine öğrenme arzuları bundan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Duyusal aşırı hassasiyet ise endişe, korku duyguları

yoğun yaşamak anlamına gelebilmektedir. Bahsedilen aşırı duyarlık alanları özel yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bu süreçleri yönetebilmek için ebeveynlerinin bu konulardan haberdar olmaları büyük önem taşımaktadır.

1.1.3. Duygusal Duyarlık

Özel yetenekli çocukların duygusal duyarlılıkları olaylara karşı daha hassas olmalarına ve algılarının daha açık olmalarına yol açmaktadır. Algılarının bu denli açık olması hem farklı olduklarını anlamalarına hem de bu durumla bazen baş etmekte zorlanmalarına neden olabilmektedir (Lovecky, 1993). Duygusal olarak duyarlı olmaları aynı zamanda benlik algılarını da etkilemektedir. Buna ek olarak aşırı derecede kaygı geliştirmelerine neden olabilmektedir. Başarısızlıkla baş edememe, yalnızlığı yönetememe, sürekli zekalarına atıfta bulunuluyor olması, bir zaman sonra zeki olarak değerlendirilmemekten korkmaları gibi durumlar kaygıya sebep olan bir etmenlerdir (Fornia & Frame, 2001).

Aşırı duyarlık alanlarının beraberinde getirdiği yoğunluk özel yetenekli çocukların her şeyi daha yoğun yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum onları daha kırılgan, daha hassas yapmaktadır. Bazı çocuklar bu yoğun duygular ya da düşüncelerle baş edememekte ve daha içe dönük bireyler olmayı tercih edebilmektedir. Sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyen bu durum yalnız kalmalarına, destek almaya kapalı olmalarına neden olabilir. Bu durumun bir diğer sonucu da yoğun endişe, depresyon gibi psikolojik sorunlar olabilmektedir.

Duygu düzenleme, duyguları izleyen, değerlendiren ve ayarlayan içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1994). Hızla değişen dışsal koşullara uyum sağlamak adına önemli beceriler bütünüdür. Üstün zekalı çocukların yaşadıkları yoğun duyguları yönetebilmeleri açısından da önemlidir. Ebeveynlerin bu duygu yönetimi sürecine verdikleri katkı büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin hem kendilerinin hem de çocuklarının özellikle olumsuz duygularını nasıl ele aldıklarını değerlendirmek ve bu sürece bibliyoterapi uygulamaları sırasında destek olmak yararlı olacaktır.

1.1.3. Mükemmeliyetçilik ve Beklenmedik Başarısızlık

Duyguların ve düşüncelerin yoğun olması mükemmeliyetçiliğe neden olabilmektedir (Fornia & Frame, 2001). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik olarak ayırabileceğimiz bu kavramın olumsuz boyutu psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Orange, 1997). Aslında yapabilecek potansiyele sahip olmasına karşın yapabileceğine inanmamak, mükemmel yapmak istediği için hiç başlamamak ya da erteleme davranışı göstermek en sık karşılaşılan durumlardan biridir. Bu şekilde mükemmeliyetçi özel yetenekli öğrenciler kendilerine olan güvenlerini yitirmekte ve olumsuz bir benlik algısı geliştirmektedir (Leana-Taşcılar & Kanlı, 2014).

Mükemmeliyetçilik olgusuyla paralel olarak, özel yetenekli çocuklar zamanla motivasyon kayıpları da yaşamakta ve bu süreç okul ve akademik başarı söz konusu olduğunda düşüşler görülmektedir. Beklenmedik başarısızlık olarak nitelendirilen bu durum özel yetenekli öğrencilerin potansiyelleri ile gerçek başarıları arasındaki tutarsızlığa işaret etmektedir. Beklenmedik başarısızlık sergileyen özel yetenekli çocuklar okula karşı ilgisini kaybeder, benlik algısı zayıflar, öğrenme süreçlerini nasıl yönetmesi gerektiğini bilmez ve eğer bir ders çalışma disiplinine sahip değilse okula devamsızlığı artar ve akademik başarı ciddi oranda düşer. Bu durum okulu bırakma noktasına kadar gelebilmektedir. Bu nedenle de ailelerin mutlaka haberdar olması gereken önemli konulardan bir tanesidir.

1.1.4. İki Kere Farklılık

İki kere farklı olma durumu üstün zekalı çocukların bir yandan üstün zeka tanısı almaları öte yandan ise ikinci bir tanı almaları ya da herhangi bir alanda (öğrenme, fiziksel engel gibi) zorlanmalarını ifade etmektedir. İki kere farklı olan üstün zekalı öğrencilerin bazılarında görme, işitme gibi fiziksel bir engel durumu söz konusuysa; bazılarında ise öğrenme güçlüğü, dikkat

eksikliği hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu gibi bir durum söz konusu olabilmektedir.

İki kere farklılık ebeveynler tarafından anlaşılması ve kabul edilmesi zor bir durumdur. Çünkü üstün zekalı bir bireyin farklı alanlarda zorluk yaşıyor olması ilk başta anlamsız gelmektedir. Ancak bu çocuklar üstün zekalı oldukları için belirli konularda yaşlılarının ilerisinde performans sergilerken öğrenme, dikkat, sosyal ilişkiler bakımından yaşlılarının gerisinde performans sergileyebilmektedir.

1.2. Ebeveynlerin Duygu Düzenlemesi

Ebeveynler ve çocukları arasındaki etkileşimin önemli bir kısmının yoğun duyguların uyarılmasıyla ilgili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynin kendi duygularını düzenleyebilmesi önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır (Barros vd., 2015). Duygu düzenlemesi pek çok alt kavramı barındıran ve tanımlanması zor bir kavramdır. Thompson'a (1994) göre, duyguları düzenlemek, duygusal tepkileri izlemek, değerlendirmek ve değiştirmekten sorumlu olan içsel ve dışsal süreçleri içerir ve kişinin amacını gerçekleştirmek için ihtiyacı olan duygu düzenleme sürecini temsil eder.

Thompson'un tanımında görüldüğü üzere duygusal farkındalık önemlidir. Duygusal farkındalık, bir yandan kişinin kendi duygusal deneyimlerine ne kadar dikkat ettiği, öte yandan duygusal olarak ne kadar net olduğu yani kendi duygusal deneyimlerini ne kadar anladığıdır (Boden & Thompson, 2015). Dolayısıyla duyguların düzenlenebilmesi için duygulara dikkat edilmeli ve duygular anlaşılmalıdır. Tanıma göre dikkat edilmesi gereken bir diğer konu da duyguları bastırmak ya da deneyimlemekle ilgilidir. Bazı duygular bazı durumlarda bastırılabilir bazı durumlarda da kabul edilebilir. Duygu düzenlemesi biraz da bunu yapabilmekle ilgilidir. Son olarak duygu düzenlemesi kişinin hedeflerini gerçekleştirmek için duygu düzenlemesinin önemli bir bileşenidir.

Ebeveynlerin genel anlamda çocuğun olumsuz duygularına dikkat etmesi ve onları anlamaya çalışması (çocuğun duygularına yönelme), negatif duyguları kabul etme (duyguları kabul etme), çocuğun negatif duygularını bir derecede kabul etmek ve kaçınmamak (çocuğun duygularından kaçınma) ve ebeveynlikle ilgili hedefleri gerçekleştirmek için kendi negatif duygularını düzenleme kapasitesine (duygusal kontrol) sahip olması beklenir (Ahçı vd., 2020). Eisenberg ve arkadaşları (1998) ebeveynlerin çocukların duygularının sosyalleşmesine katkıda bulunduğu üç temel yol önermektedir. Bunlar; duygu üzerine tartışma, ebeveynlerin çocukların duygularına tepkileri ve aile içi duyguların ifade edilmesidir. Ebeveynlerin düşük duygu düzenlemesi, çocukların duygularının uygun şekilde ifade edebilmesini ve dolayısıyla sağlıklı bir şekilde sosyalleşmesini engellemektedir (Pereira vd., 2017). Bu nedenle, ebeveynlerin duygu düzenlemesi, ele alınması gereken önemli bir konudur. Söz konusu özel yetenekli çocuklar olduğunda duygusal süreçleri çok daha yoğun yaşayabilmektedirler. Bu nedenle ebeveynlerin kendi duygu regülasyonlarında iyi olmaları çocuklarına bu konuda daha iyi rehberlik edebileceklerinin de bir göstergesidir.

1.3. İlgili Çalışmalar

Ailelere yönelik yapılan atölye çalışmalarını inceleyen Weber ve Stanley'e (2012) göre, ebeveynlere yönelik programların ebeveynlerin çocuklarının zihinsel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları hakkındaki farkındalıklarını artırmayı hedeflemelidir. Bu bağlamda, kendileri de atölyeler geliştirerek bu hedefe ulaşmayı amaçlamışlardır. Atölyelerinde ele aldıkları konular arasında özel yetenekli çocukların özellikleri, mükemmeliyetçilik, çocukların okullardaki hakları, arkadaş ilişkilerini destekleme, cinsiyet faktörü, iki kere farklı olmak ve asenkronize gelişim yer almaktadır.

Afat'ın (2013) geliştirdiği 10 haftalık farkındalık programında üstün zeka, zeka kavramı, üstün zekalı çocukların karakteristik farklılıkları, gelişimsel özellikleri, üstün zekalı çocukla

iletişim, mükemmeliyetçilik özelliklerinin doğru yönlendirilmesi, motivasyon ve başarı, kendi kendini yönetme becerileri, sorumluluk, çatışma stres, okul aile işbirliğinin sağlanması gibi konularda farkındalık sağlanması hedeflenmiştir. Yapılan deneysel çalışmanın sonucunda deney grubunun lehine anlamlı bir sonuca ulaşıldığı ve programın ebeveynlerin bu konulardaki farkındalıklarını geliştirmek için uygun olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitim yöntemiyle üstün zekalı çocukların ebeveynlerin farkındalıklarını arttırmayı hedefleyen bir diğer program da Leana - Taşcılar, Özyaprak ve Yılmaz'ın (2016) Türkiye genelindeki ebeveynlere ulaşmaya çalışarak uyguladığı farkındalık programıdır. 40 ebeveynin düzenli olarak katıldığı sanal eğitimler sonucunda programa katılan ebeveynlerin üstün zekalı çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının anlamlı bir şekilde arttığı bulgulanmıştır.

Güncel araştırmaların çoğunda görüldüğü gibi (Afat, 2013; Leana – Taşcılar vd., 2016) özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin farkındalık eğitimleri daha çok akademik konularda ya da bu çocukların özellikleri hakkındadır. Duygusal süreçler, duygu yönetimi, duyguların farkına varılması, özel yeteneklilikten kaynaklanan sosyal duygusal durumlar çok fazla araştırmaların gündemine alınmamıştır. Daha da önemlisi çalışmaların çoğunda daha didaktik bir yöntemin tercih edildiği, minik seminerler şeklinde ana başlıkların ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda hem farkındalığı arttıracak, hem sosyal duygusal konulara daha fazla ağırlık verecek hem de duygu düzenlemesi ile ilgili farkındalık kazandıracak bir ebeveyn eğitim programının ya da yaşantı grubunun oluşturulmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmanın bu konularda alanyazına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Bibliyoterapi, özel yetenekli öğrencilerle önleyici rehberlik kapsamında uygulanabilecek yöntemlerden bir tanesidir. Özellikle okumayı seven ve farklı edebi türlere ilgi duyan üstün zekalı çocuklar bibliyoterapi uygulamalarından keyif almaktadır (Leana – Taşcılar, 2017). Özel yetenekli çocukların zorlandıkları konularda onlara bibliyoterapi ile destek olmaktan ilk bahseden araştırmacılar Fresier ve McCannon'dur (1981). Başka uzmanlar bibliyoterapi yöntemini üstün zekalı çocukların stresle baş edebilmelerinde destek olması adına (Clemens & Mullis, 1981), sosyal duygusal sorunlarla baş edebilmeyi öğretmek için (Hebert, 1991); matematik fobilerini (Furner, 2017) ve sosyal anksiyetelerini yenmek adına (Setiowati & Wimbari, 2014), benlik algılarını yükseltmek (Leana – Taşcılar, 2017) ve mükemmeliyetçilik düzeylerini azaltmak (İlter, vd., 2018) adına uygulamışlardır.

Bununla birlikte özel yetenekli çocukların ebeveynlerine rehberlik ederken bibliyoterapi temelli uygulamalar oldukça sınırlıdır. Oysa özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin en az onlar kadar okumayı sevdiğileri ve kitaplardan öğrendikleri görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, özel yetenekli çocukların ebeveynlerine bibliyoterapi aracılığı ile rehberlik etmek ve çocuklarının yukarıda bahsedilen aşırı duyarlık, asenkronize gelişim, duygu düzenlemesi, iki kere farklılık gibi sorun yaşama riskine sahip oldukları konularda farkındalıklarını arttırmaktır. Bu minvalde önleyici rehberlik kapsamında oturumlar uygulayarak, bibliyoterapi yönteminin ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıkları üzerine etkisini sınamaktadır. Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

- Bibliyoterapi temelli farkındalık oturumlarının uygulandığı çalışma grubundaki özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin Üstün Zekalı Çocuğu Olan Ebeveynlerin Farkındalıkları Ölçeğindeki son test puanları ile ön test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- Bibliyoterapi temelli farkındalık oturumlarının uygulandığı çalışma grubundaki özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin Ebeveyn Duygu Regülasyon Ölçeğindeki son test puanları ile ön test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır.

YÖNTEM

Bu araştırmada deney öncesi deneysel bir desen kullanılmıştır. Tek grup olduğu ve randomizasyon olmadığı için bu deney deseni tercih edilmiştir. BİLSEM’de kayıtlı olan çocuğu olan ebeveynlerle düzenli olarak çalışılması gerektiği için gönüllü olan ebeveynler katılmış dolayısıyla da randomizasyon yapılamamıştır. Ayrıca kontrol grubu oluşturabilecek aynı özelliklere sahip olan ikinci bir grup da aynı nedenden ötürü oluşturulamamıştır. Dolayısıyla, tek grup olduğu ve randomizasyon olmadığı için bu deney deseni tercih edilmiştir (Clough & Nutbrown, 2012). Deney öncesi desenin bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Bunlar: sınırlı neden-sonuç ilişkisi, genelleme zorluğu ve olgunlaşma, seçim önyargıları gibi iç geçerlik tehditleridir (Clough & Nutbrown, 2012). Mevcut araştırmada bu sınırlıklar dikkate alınarak son oturumda katılımcılardan oturumlarla ilgili birkaç cümle yazmaları istenmiştir. Böylece neden sonuç ilişkisi daha iyi görülmüştür. Ayrıca ortaya çıkan sonuçlar genellemeden uzak durularak tartışılmıştır.

Araştırmanın başında gruba Üstün Zekalı Çocuğu olan Ebeveynlerin Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE) (Afat & Köksal - Konik, 2018) ve Ebeveyn Duygu Regülasyonu Ölçeği (Ahçı vd., 2020) uygulanmıştır. Çalışmada gruba 7 haftalık (her hafta 1 oturum 120 dakika olmak üzere) bibliyoterapi oturumları uygulanmıştır. Daha sonra ön test için verilen ölçekler son test olarak gruba tekrar verilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni ölçek puanları, bağımsız değişkeni ise uygulanan bibliyoterapi temelli oturumlardır. Çalışma için İstanbul Medeniyet Üniversitesi’nden E-38510686-000-2300078680 numaralı etik kurul onayı alınmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, yakınlık ve erişim kolaylığı sağlaması açasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi benimsenmiştir (Yıldırım & şimşek, 2008). Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğu bir BİLSEM’de bibliyoterapi atölyesinin açılacağı duyurulmuş ve gönüllü olanların 7 haftalık oturumlara katılacakları bilgisi verilmiştir. Çalışmaya 12 ebeveyn ilgi göstermiş ancak bunlardan 9’u çalışmaya devam etmiştir. Katılımcıların tamamı kadındır, 6’sı çalışmaktadır 3’ü ise ev hanımıdır. Katılımcıların 8 tanesinin özel yetenekli çocuğu birinci kademeye devam ederken sadece 1 tanesinin çocuğu ikinci kademeye devam etmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Üstün Zekalı Çocuğu olan Ebeveynlerin Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE)

Afat ve Köksal – Konik (2018) tarafından özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin bu çocuklar hakkındaki farkındalıklarının belirlenmesi için geliştirilen ölçek 39 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; stres çatışma, mükemmeliyetçilik, motivasyon başarı ve kendi kendini yönetme – sorumluluk alt boyutlarıdır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçek, 127 aileden veri toplanarak geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 39 en yüksek puan ise 195’tir. Düşük puan ebeveynlerin özel yetenekli çocukları ile ilgili farkındalıklarının az olduğunu göstermektedir. Cronbach’s alpha güvenirlilik katsayısı .83 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmada bu değer .80 olarak belirlenmiştir.

2.2.2. Ebeveyn Duygu Regülasyonu Ölçeği

Ahçı ve diğerleri (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanan bu ölçeğin aslı Pereira ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin amacı ebeveynlerin hem kendilerinin hem de çocuklarının olumsuz duygularını nasıl ele aldıklarını değerlendirmektir. Dil geçerlik çalışmaları yapıldıktan sonra 311 ebeveynye uygulanan ölçeğin faktör analizi 13 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bunlar; anne-babanın çocuğun duygularından kaçınması (ABCDKa), anne-babanın çocuğun duygularına yönelimi (ABCDY) ve anne – babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi (ABCDK) boyutlarıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 52’dir. Düşük puan ebeveynin düşük duygu düzenlemesine sahip olduğunu

göstermektedir. 5'li likert tipinde olan ölçeğin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .76 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmada bu değer .73 olarak belirlenmiştir.

2.2.3. Bibliyoterapi Oturumları

Yukarıda da bahsedildiği gibi bibliyoterapi etkili bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık stratejisidir (Baruth & Phillips, 1976). Okuyucular kitaplardaki kahramanlar ya da konularla özdeşim kurmakta ve kahramanların yaşadıkları durumlardan ya da bahsedilen konulardan çıkarsamalar yaparak kendileri ya da yaşadıkları durumlar ile ilgili farkındalık kazanmaktadır (Schrank, 1982). Bibliyoterapi için en az iki kişi gerekmektedir: okuyucu ve rehber. Kişiler arasında psikolojik danışmanlık ilişkisi kurulmaktadır. Psikolojik danışman, okunan materyali bilmeli, bibliyoterapi oturumlarına katılan danışan/danışanların psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarının farkında olmalıdır. Önceden okunan kitap/metin etkileşimin odağıdır. Psikolojik danışman okunan materyal hakkında danışan/danışanların izlenimlerini ve duygularını ortaya koymaları konusunda kolaylaştırıcı görevi üstlenir. Bibliyoterapötik süreci danışanların okunan kitapla kendileri arasında bağ kurmalarını sağlayarak destekleyen psikolojik danışman, oturumlar tıkandığında bunu amaçlayan sorular sorarak kolaylaştırıcılık yapmaktadır. Bu etkileşim sırasında bibliyoterapinin süreçleri olarak daha önce bahsedilen özdeşim, katarsis, içgörü ve genelleme deneyimlenmektedir (Tsimpoukis, 1986).

Mevcut araştırmada da yukarıda tarif edildiği gibi katılımcıların kitapları önceden okumaları istenmiş ve psikolojik danışman bibliyoterapötik sürece rehberlik eden kişi olarak görev almıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 9 anne ile 7 oturumluk seanslar düzenlenmiştir. Oturumlarda ele alınan kitaplar araştırmacı tarafından program başlamadan önce bir liste halinde katılımcılara verilmiş ve okuma sırası aşağıda verildiği üzere, psikolojik danışman tarafından belirlenmiştir. Bu oturumlarda ele alınan kitaplar aşağıdaki gibidir:

- Martı, Jonathan Livingstone (Bach, 2021): Hem çocuklara hem de yetişkinlere hitap eden bu kitap daha önce Fisher (2009) tarafından üstün zekalı çocukların okuyabileceği kitaplar listesinde yer almıştır. Bibliyoterapi oturumlarına katılan annelerle bu kitap üzerinden daha çok yalnızlık, kabul görme, farklı olmak gibi temalar tartışılmıştır. Ayrıca özel yetenekli çocukların özellikleri, mükemmeliyetçilik, asenkronize gelişim gibi konular da konuşulmuştur.
- Matilda (Dahl, 1998): Ebeveyn çocuk ilişkisi, aile ilişkileri, üstün zekalı olmak, farklı olmak, kabul görmek gibi temaların ortaya çıktığı bu kitap da Schroeder (1992) ve Brydges (1992) tarafından üstün zekalı çocukların konu edilen kitaplar listesinde yer almaktadır.
- Kirpinin Zarafeti (Barbery, 2014): Yalnızlık, kabul görme, arkadaşlık, derin duygular ve ilişkiler temalarının daha çok gündeme geldiği bu kitap üstün zekalı çocukların yakın ilişkilerini ve dostlukları üzerine tartışmayı ve farkındalık kazanmayı sağlamaktadır.
- Çarklar Arasında (Hesse, 2016): Ebeveyn baskıları, eğitim sistemi ve üstün başarı temaları tartışılmıştır. Bunlara ek olarak beklenmedik başarısızlık, çocukların başarısızlık karşısında hissettikleri duygular ve bu duyguların doğru bir şekilde regüle edilebilmesi üzerine konuşulmuştur.
- Yetenekli Çocuğun Dramı (Miller, 2006): Üstün zekalı çocukların karşılaşılabilecekleri duygusal sorunlar, sosyal duygusal özellikleri ve kendi çocuklarında gördükleri farklılıklar üzerine tartışılmıştır.
- Açık – Harika Çocuk (Agassi, 2015): Yetenek gelişimi, ebeveyn tutumları, baba oğul ilişkisi, beklentiler üzerine tartışmalar yapılmıştır. Ayrıca anne babaların çocuklarının duygularının farkında olması ve gerekli desteği vermeleri konularına da değinilmiştir.
- Bütün Çocuklar İyidir (Kaya, 2019): Çocuk yetiştirme tarzı, ebeveynlik stilleri, çocukların duygu regülasyonları ve bu konuda nasıl yardımcı olabileceği üzerine tartışmalar gerçekleştirilmiştir.

İlk oturumda bibliyoterapi seanslarında uyulması gereken kurallardan bahsedilmiş ve katılımcılardan bu kurallara uymaları rica edilmiştir. Ayrıca kitap listesi verilerek her hafta o haftanın kitabını önceden okuyarak gelmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Oturumların ilk dakikaları genel anlamda geçen haftanın nasıl geçtiği annelerin çocuklarıyla yaşadıkları herhangi bir durumu paylaşmaları istenerek başlamıştır. Daha sonra kitaplar üzerine katılımcıların getirdikleri temalar üzerinden tartışılmıştır. Araştırmacı gerektiğinde kitapla katılımcılar arasındaki köprünün kurulabilmesi ve tartışmanın başlayabilmesi için rehber ve kolaylaştırıcı görevi üstlenmiştir.

2.2.4. İşlem

- Yakınlık ve erişim kolaylığı olan bir BİLSEM’de özel yetenekli çocuklarını daha iyi anlayabilmeleri için bibliyoterapi temelli bir atölyenin açılacağına dair duyuru yapılmıştır.
- Oturumlara başlamadan önce daha önce adı geçen iki ölçek her iki gruba da ön test olarak verilmiştir.
- 7 haftalık bibliyoterapi oturumları uygulanmıştır.
- Program tamamlandıktan sonra daha önce adı geçen iki ölçek her iki gruba da son test olarak verilmiştir.
- Elde edilen veriler analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

2.2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS paket programı kullanılarak ve küçük bir örnekleme çalışıldığı ve normal dağılım sergilemediğinden dolayı parametrik olmayan analizler yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, istatistiklerin sınanmasında anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada, bibliyoterapi temelli oturumlara katılan özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin, özel yetenekli çocuklara yönelik farkındalıklarının ve duygu regülasyon puanlarının çalışma öncesi ve sonrası farklılaşıp farklılaşmadıkları incelenmiştir. Bunun için de Üstün Zekalı Çocuğu olan Ebeveynlerin Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE) ve Ebeveyn Duygu Regülasyonu ölçeği kullanılarak çalışma grubunun öntest ve sontest puanları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile sınanmıştır. Bulgular Tablo 1.’de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Bibliyoterapi Temelli Oturumlar Öncesi ve Sonrası Üstün Zekalı Çocuğu olan Ebeveynlerin Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE) Alt Boyut Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

	Öntest		Sontest	
	Ort.	SS	Ort.	SS
Toplam EFÖ - ÜZÇE	117.88	12.42	140.33	12.50
Çatışma - Stres	48.77	4.57	56.55	3.12
Mükemmeliyetçilik	24.44	2.78	27.22	3.73
Motivasyon Başarı	32.11	2.02	35.88	1.90
Kendi Kendini	27.11	2.93	30.11	2.42
Yönetme - Sorumluluk				

Tablo 1.'de görüldüğü üzere, EFÖ – ÜZÇE ölçeğinin hem toplam puanı hem de diğer alt testlerin sontest ortalama ve standart sapma puanları, öntest puanlarından yüksektir. Ortalamalardaki bu farkların anlamlılık düzeylerine bakılmıştır.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Bibliyoterapi Temelli Oturumlar Öncesi ve Sonrası Üstün Zekalı Çocuğu olan Ebeveynlerin Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE) Alt Boyut Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	Son Test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Toplam EFÖ-ÜZÇE Ön-Son Test Puanı	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00	-2.66	.01
	Eşit	0				
Çatışma Stres Ön- Son Test Puanı	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	9	4.50	36.00	-2.52	.05
	Eşit	0				
Mükemmeliyetçilik Ön-Son Test Puanı	Negatif Sıra	0	3.50	3.50		
	Pozitif Sıra	9	5.19	41.50	-2.27	.05
	Eşit	0				
Motivasyon Başarı Ön-Son Test Puanı	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00	-2.68	.01
	Eşit	0				
Kendi Kendini Yönetme - Sorumluluk	Negatif Sıra	0	1.50	3.00	-2.33	.05
	Pozitif Sıra	9	6.00	42.00		
	Eşit	0				

Tablo 2'de de görüldüğü üzere bibliyoterapi oturumlarına katılan özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin EFÖ-ÜZÇE ölçeği alt boyutlarının ön test-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Sonuçlara göre öntest-sontest toplam farkındalık ($z = -2.66$, $p \leq .01$), çatışma stres ($z = -2.52$, $p \leq .05$), mükemmeliyetçilik ($z = -2.27$, $p < .05$), motivasyon başarı ($z = -2.68$, $p \leq .01$) ve kendi kendini yönetme - sorumluluk alt boyut puanları ($z = -2.33$, $p \leq .05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanları lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Çalışma Grubunun Bibliyoterapi Temelli Oturumlar Öncesi ve Sonrası Ebeveyn Duygu Regülasyonu Alt Boyut Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

	Öntest		Sontest	
	Ort.	SS	Ort.	SS
Toplam EDR	34.11	3.78	42.11	5.68
ABCDKa	7.77	3.89	10.88	6.05
ABCDY	18.77	1.78	20.55	2.12
ABCDK	7.22	1.92	10.77	1.64

Tablo 3'te Ebeveyn Duygu Regülasyonu toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Tablo 3'e göre, görüldüğü üzere, Duygu Regülasyonu ölçeğinin hem toplam puanı hem de diğer alt testlerin sontest ortalama

ve standart sapma puanları, öntest puanlarından yüksektir. Ortalamalardaki bu farkların anlamlılık düzeylerine bakılmıştır.

Tablo 4

Çalışma Grubunun Bibliyoterapi Temelli Oturumlar Öncesi ve Sonrası Ebeveyn Duygu Regülasyonu Alt Boyut Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son Test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Toplam EDR Ön-Son Test Puanı	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00	-2.66	.01
	Eşit	0				
ABCDKa Ön-Son Test Puanı	Negatif Sıra	1	4.00	4.00		
	Pozitif Sıra	7	4.57	32.00	-1.98	.05
	Eşit	0				
ABCDY Ön-Son Test Puanı	Negatif Sıra	1	2.50	2.50		
	Pozitif Sıra	8	5.31	42.50	-2.39	.05
	Eşit	0				
ABCDK Ön-Son Test Puanı	Negatif Sıra	1	1.00	1.00		
	Pozitif Sıra	7	5.00	35.00	-2.38	.05
	Eşit	0				

Tablo 4'de de görüldüğü üzere bibliyoterapi oturumlarına katılan özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin 'Ebeveyn Duygu Regülasyonu' ölçeği alt boyutlarının ön test-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir. Sonuçlara göre öntest-sontest toplam ebeveyn duygu regülasyonu ($z = -2.66$, $p \leq .01$), anne babanın çocuğun duygularından kaçınması ($z = -1.98$, $p \leq .05$), anne babanın çocuğun duygularına yönelimi ($z = -2.39$, $p < .05$), ve anne babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi alt puanları ($z = -2.38$, $p \leq .05$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanları lehine olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğu olan her anne baba gibi, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin kendilerini geliştirmeye ve konu hakkında farkındalık kazanmaya ihtiyaçları vardır. Özel yetenekli çocuğa sahip anne babaların normal gelişim gösteren çocukların anne babalarına oranla daha fazla eğitime gereksinim duydukları belirtilmektedir (Davaslıgil, 2000). Ayrıca literatüre bakıldığında özel yetenekli çocukların ailelerinin diğer ebeveynlerden farklı sorunlar yaşadığını ve bu sorunları da paylaşacak birilerini aradıkları ifade edilmektedir (Saranlı, 2011). Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri en az özel yetenekli çocuklar kadar kitap okumayı seven ve kitaplar aracılığıyla da kendilerini geliştirmeyi önemseyen bir grup olarak ele alınmaktadır. Kitap aracılığıyla hem kendilerini daha iyi anlamayı hem de özel yetenekli çocuklarını daha iyi anlamaları ve onların sosyopsikolojik ihtiyaçlarına daha iyi karşılık vermeyi öğrenmeleri mümkündür. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin katıldığı bibliyoterapi temelli oturumların ebeveynlerin özel yetenekli çocukları hakkında farkındalıklarına ve duygu düzenlemelerine etki edip etmediğini sınamaktır. Çalışma deney öncesi deneysel düzende tasarlanmıştır. Bu desenin en büyük sınırlılıklarından biri neden sonuç ilişkisinin tam olarak kurulamamasıdır. Bu nedenle çalışmada her ne kadar nicel veriler toplanmış olsa da, oturumlar boyunca araştırmacı notlar tutmuştur ve son oturumda da

katılımcılardan oturumlarla ilgili genel düşünce ve yorumlarını yazmalarını istemiştir. Bu nedenle tartışma kısmında nicel veriler sunulmuş ancak bunlar katılımcıların ifadeleri ile de desteklenmiştir. Çalışma bulguları ileri sürülen her iki hipotezin de doğrulandığını göstermektedir.

Özel yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin öncelikle bu çocukların özellikleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bu, onların çocuklarıyla ilgili süreçleri daha iyi yönetebilmelerine yardımcı olur. Bibliyoterapi temelli oturumlarda ele alınan kitaplardaki ana karakterler itibariyle gerek Martı, Jonathan Livingstone gerekse Çarkların Arasında kitabındaki ana karakter Hans, ebeveynlerin özel yetenekli çocukların genel özelliklerini anlayabilmek adına kullanılan iki karakterdir. Bu karakterlerin yaşitlarından farklı olmaları, lider ruhlu olmaları, özgün fikirlerinin olması ve en başta akademik olarak yaşitlarından daha başarılı ya da daha ileride bir performans göstermeleri ebeveynlerin oturumlarda bu özellikleri ve bu özelliklerden kaynaklanabilecek sorunları daha iyi kavramalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Genel özelliklerin yanı sıra, özel yetenekli çocuklar hakkında ebeveynlerin sahip olmaları gereken farkındalık alanları temel bazı alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bunlar EFÖ-ÜZÇE ölçeğinin alt boyutları olan stres - çatışma, mükemmeliyetçilik, motivasyon - başarı ve kendi kendini yönetme - sorumluluk başlıkları altında ele alınabilir (Afat, 2013). Özel yetenekli çocukların ebeveynleri, çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği ya da onları nasıl yönlendirmeleri gerektiği konularında stres - çatışma yaşayabilmektedir. Mevcut araştırmada uygulanan bibliyoterapi temelli oturumlarda ele alınan kitaplardan Martı, Jonathan Livingstone bu çatışmayı belki de en iyi ortaya koyan karakterdir. Bir diğer karakter de Açık - Harika Çocuk kitabının ana karakteri Andre Agassi'dir. Jonathan Livingstone ve Agassi hem kendi içlerinde, hem ailelerinde hem de daha geniş anlamda buldukları toplum içerisinde çatışma yaşayan karakterlerdir. Oturumlara katılan ebeveynlerin kendi çocuklarının yaşadıkları çatışmaları daha iyi analiz edebilmeleri bu karakterler aracılığıyla sağlanmıştır.

Özel yetenekli çocukların ebeveynlerin zorlayan ve baş etme noktasında kendilerini zayıf ve yetersiz hissettikleri bir diğer alan da yine EFÖ-ÜZÇE ölçeğinde olduğu gibi mükemmeliyetçiliktir. Hodge ve Kemp (2006) özel yetenekli çocukların ailelerinin başarısızlık ve mükemmeliyetçilik korkusu ile ilgili endişe içinde olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda mükemmeliyetçilik olgusunu daha iyi anlayabilmek adına mevcut araştırmada bibliyoterapi temelli oturumlarda Matilda ve Martı kitabındaki karakterlerden yararlanılmıştır. Gerek Matilda gerekse Jonathan Livingstone, hem kendi mükemmeliyetçilikleri hem de çevrelerindeki kişilerin yüksek beklentilerinden ötürü bu süreci nasıl yönetecekleri konusunda oturumlarda ebeveynlerle tartışma fırsatı yaratmıştır. Oturumlara katılan bazı ebeveynler kendi mükemmeliyetçiliklerinin ve belirledikleri yüksek standartların aslında çocuklarını zorladığını ve daha gergin hale getirdiğini dile getirerek, oturumların kendilerine bu konuda farkındalık kattığını vurgulamışlardır. Oturumlarda adı geçen kitaplar üzerinden yapılan bu tartışmaların EFÖ-ÜZÇE ölçeğindeki mükemmeliyetçik alt boyutundaki son test lehine anlamlı çıkan sonucu destekler niteliktedir.

Özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin farkındalıklarının artırılması gereken bir diğer alan da motivasyon ve başarıdır. Bu alan da EFÖ - ÜZÇE ölçeğinin bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilindiği gibi bu öğrencilerin yaşı ilerledikçe okula karşı tutumları olumsuz hale gelebilmekte ve potansiyellerinin gerektirdiği yani beklenenin altında performans sergileme riski ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu hem akademik başarı hem de hayat başarısı açısından ele alınabilecek beklenmedik başarısızlık sendromunu doğurmaktadır (Siegle, 2021). Bu bağlamda Çarkların Arasında kitabının kahramanı Hans ve Açık - Harika Çocuk kitabının ana kahramanı Andre Agassi oturumlarda ebeveynlerin bu konular üzerine düşünmelerine ve tartışmalarına olanak tanımıştır. Hans akademik olarak başarılı bir performans sergileyen bir çocuk olmakla birlikte ilerleyen zamanlarda daha mutsuz bir tablo çizmektedir. Benzer şekilde Andre Agassi her ne kadar teniste şampiyonalara sahip olsa da bir noktada akademik olarak başarılı olmanın çok uzağındadır ve aslında tenisten de nefret etmektedir. Babasının baskısı üzerine bu yolu seçmek

zorunda kalmıştır, bu da onun genel anlamda motivasyonunu etkilemektedir. Bu konuların oturumlarda tartışılması ebeveynlere beklentiler, motivasyon ve çocukların çeşitli süreçleri yönetebilmeleri açısından önemli konularda farkındalık sağladığı düşünülmektedir. Zira bu durum EFÖ-ÜZÇE ölçeğinin motivasyon ve başarı ile ilgili olan alt boyutundaki son test lehine olan sonucu desteklemektedir.

Kendi kendini yönetme – sorumluluk başlığı da EFÖ-ÜZÇE’de ele alınan ve özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin farkındalık kazanmaları gereken bir diğer konudur (Afat, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin bazıları daha otonomken bazıları da kendilerini yönetebilme konusunda daha zayıf olabilmektedir. Özellikle iki kere farklı olan çocukların bu konuda daha çok zorlandıklarını görmek mümkündür. Bu bağlamda bibliyoterapi temelli oturumlarda tartışılan tüm kitaplarda bu konunun tartışılmasına olanak sunmuştur. Örneğin Kirpinin Zarafeti kitabının ana kahramanı Paloma kendi sorumluluğunu üstlenen hatta bu konuda biraz da yalnız kalmış bir çocuktur. Bu karakter üzerinden tartışmalar yapıldığında bir ebeveynin yaptığı yorum şu şekilde olmuştur ‘özel yetenekli çocukların kendilerini ne kadar yalnız hissedebileceklerini ve bazen de bu nedenle kendi kendilerini yönetebilme becerilerinin geliştiğini şimdi daha iyi kavradım’. EFÖ-ÜZÇE son testinde kendi kendini yönetme-sorumluluk boyutunun son test lehine anlamlı farkını çıkması bu durumun tüm katılımcılar için genellenebileceğinin göstergesidir.

Özel yetenekli çocukların sosyal duygusal ihtiyaçları diğer yaşlılarına göre daha fazla olmasa da çok daha farklıdır (Neihart & Yeo, 2018). Bibliyoterapi temelli oturumlarda ele alınan Yetenekli Çocuğun Dramı ve Bütün Çocuklar İyidir kitapları başta olmak üzere aslında diğer bütün kitaplarda da sık sık duygular, duygusal ihtiyaçlar ve duygu düzenleme konusu gündeme gelmiş ve tartışılmıştır. Böylece EDR ölçeğinde yer alan, anne-babanın çocuğun duygularından kaçınması, anne-babanın çocuğun duygularına yönelimi ve anne-babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi boyutları tüm bibliyoterapi oturumları boyunca ele alınmıştır. Özellikle Yetenekli Çocuğun Dramı kitabında özel yetenekli çocukların karşılaşılabilecekleri duygusal sorunlar, bu çocukların sosyal duygusal ihtiyaçları tartışılmıştır.

Mevcut araştırma bulguları çalışmaya katılan ebeveynlerin özel yetenekli çocukları hakkındaki farkındalıklarının ve daha da özelden duygu regülasyonlarının arttığını göstermektedir. Katılımcıların 7 haftalık bibliyoterapi temelli oturumlar için yaptıkları yorumlar da incelendiğinde bunu görmek mümkündür. Örneğin Katılımcı 1 bunu şu şekilde ifade etmiştir:

‘İlk oturumdan üçüncü oturuma kadar kendimi çok rahat hissetmediğim için biraz huzursuzdum. Hatta bırakmayı düşündüğüm ama kendime şans verip devam ettim. Dördüncü oturum benim için dönüm noktası oldu ve iyi ki başlayıp devam etmişim dediğim bir an yaşadım. O gün aslında karşımozdaki kişi (çocuğumuzu) yönetmek değil de duygusunu anlamaya daha çok yönelmem gerektiği ile ilgili bir konuşma yaptık ve o gündən beri buna daha çok özen gösteriyorum.’

Katılımcı 2 oturumlarla ilgili şunları ifade etmiştir:

‘Kitap seçimleri çok başarılıydı. Özellikle Marti ve Açık- Harika Çocuk kitaplarından çok etkilendim ve deyim yerindeyse kitapları hücrelerimde hissettim. Bu oturumların parçası olduğum için çok şanslı hissediyorum.’

Katılımcı 3’ün geribildirimini ise şu şekilde ifade etmiştir:

‘Bu süreçte farkındalığım arttı. Yalnız olmadığımı hissetmek çok iyi geldi. Kendimi sorgulamamı bazı yönlerden de kendime ve çocuğuma çok yüklenmem gerektiğini anladım. Benim için çok özel bir deneyim oldu.’

Katılımcı 4 bibliyoterapi temelli oturumlardan elde ettiği kazanımları şu şekilde ifade etmiştir:

'Bibliyoterapi oturumları en başta yaşadığım bir çok sorunlu/sıkıntılı alanda yalnız olmadığımı, bir çok kişinin/ailenin de benzer sorunları olduğunu farkına varmamı sağladı. Okuduğumuz kitaplar ve yaptığımız tartışmalar sayesinde kendime, geçmişime, mevcut ebeveynliğime karşı anlamlı ve olumlu farkındalık oluşturmama olanak sağladı. Ben artık eski ben değilim diyebilirim.'

Katılımcı 5'in yorumu:

'Çocuğumun farklılıklarının farkında olan bir anne olduğumu düşünüyordum ancak bibliyoterapi temelli oturumlardan sonra hem kendi duygularımın önemini, hem de çocuğumun duygularının önemini anladım.'

Son olarak araştırmanın bazı sınırlılıklarından bahsetmek mümkündür. Araştırma tek gruplu ön test son test deneysel desende tasarlanmıştır. Bu durum bir sınırlılık olmakla birlikte, uygulama yapılan gruba yani özel yetenekli çocukların ebeveynlerine ulaşmanın zorlukları ve çalışmanın 7 hafta gibi uzun bir süreye yayılmış olması, ayrıca okunan kitapların derinlikleri de düşünülecek olursa devam ve istikrarın sağlanması açısından bu desenin tercih edildiği söylenebilir. Yöntem kısmında da bahsedildiği üzere deney öncesi deneysel düzen deseninde bu tarz sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı da az sayıda katılımcıya ulaşılmış olmasıdır. Ancak deneysel çalışmaların doğası gereği, grubun içinde etkileşimi maksimum düzeyde tutabilmek adına böyle bir tercih yapıldığı söylenebilir. Bu çalışmanın daha kapsamlı çalışmaların bir pilotu olduğunu düşünebiliriz. Son olarak değinilmesi gereken bir sınırlılık da oturumlardan sonra izleme çalışmasının yapılmamış olmasıdır. Katılımcılara tekrar ulaşma sorunu yaşandığı için izleme çalışması yapılamamıştır.

Mevcut deney öncesi deneysel düzen desenli araştırma sonuçlarının analizlerine ve katılımcıların yorumları da değerlendirilerek 7 hafta boyunca uygulanan bibliyoterapi temelli oturumların özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocukları hakkındaki farkındalıklarını ve duygu düzenlemelerini arttırdığını söylemek mümkündür. Bu sonuçlar daha önce özel yetenekli çocukların ebeveynleri ile yapılan farkındalık çalışmalarının bulguları ile de örtüşmektedir (Afat, 2013; Saranlı, 2011; Oğurlu, 2016; Adam, 2023). Ancak mevcut araştırmayı önceki çalışmalardan en farklı kılan özellik bibliyoterapi yöntemine dayalı olmasıdır. Söz konusu özel yetenekli çocuklar ve onların ihtiyaçları olduğunda buna benzer çalışmalarının sayısının artması gerektiği ve daha geniş kitlelere yayılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Mevcut araştırmada tek grupla çalışılmıştır. Daha sonra yapılacak benzer çalışmalarda kontrol grubunun da yer alması, hatta başka yöntemlerin kullanıldığı başka deney gruplarının da olması ve oturumlardan sonra izleme çalışmalarının da yapılması sonuçlarının genellenebilirliği açısından yararlı olacaktır.
- Bibliyoterapi bu araştırmada bir terapi yöntemi olarak kullanılmamış olsa da, rehber ve lider konumunda olan uygulayıcı deneyimi ve özel yetenekli çocuklar konusundaki donanımı büyük önem taşır. Bu nedenle benzer konularda çalışmak isteyen araştırmacıların bu konuya özellikle dikkat etmesi önerilmektedir.
- Bibliyoterapi oturumlarında kullanılmak üzere seçilen kitaplar araştırmanın en temel noktalarından bir tanesidir. Bu nedenle kitap seçimine özellikle dikkat etmek ve belirli ölçütleri gözeterek hareket etmek gerekmektedir.
- İleriki dönemlerde benzer araştırmalar yapmak isteyen araştırmacıların özel yetenekli bireylerin babalarını da sürece dahil edebilmek için çaba sarfetmeleri alanyazına önemli bir katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Adam, F. F. (2023). Üstün zekâlı öğrencilerin ebeveynlerinin tutumlarına yönelik psiko-eğitim programı üzerine deneysel bir çalışma. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(5), 222-235.
- Agassi, A. (2015). *Açık – harika çocuk*. Martı Yayınları.
- Afat, N. (2013). *Üstün zekalı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Afat, N., & Köksal Konik, A. (2018). Üstün zekalı çocuğu olan ebeveynlerin farkındalıkları: bir ölçek geliştirme çabası. *Milli Eğitim Dergisi*, 220, 79-104.
- Ahçı, Z. G., Akdeniz, S., Harmancı, H., Akaroğlu, E. G., & Seçer, İ. (2020). The validity and reliability study of the Turkish version of parent emotion regulation scale. *European Journal of Education Studies*, 11(6), 221-229.
- Bach, R. (2010). *Martı Jonathan Livinstone*. Epsilon Yayınları.
- Barbery, M. (2014). *Kirpinin zarafeti*. Kırmızı Kedi Yayınları.
- Barros, L., Goes, R., & Pereira, A. I. F. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 295-306. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200013>
- Baruth, L. G., & Phillips, M. W. (1976). Bibliotherapy and the school counselor. *The School Counselor*, 23, 191-199.
- Boden, M.T., & Thompson, R. J. (2015). Facets of emotional awareness and associations with emotion regulation and depression. *Emotion*, 15, 399 - 410. <https://doi.org/10.1037/emo0000057>
- Brydges, B. (1992). *The portrayal of gifted children in children's books* (371539). ERIC.
- Clemens, F. W., & Mullis, H. T. (1981). *Helping the gifted child cope with stress* (ED212126). ERIC.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2012). *A student's guide to methodology*. Sage.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Little, Brown.
- Dahl, R. (1998). *Matilda*. Can Yayınları.
- Davis, K., & Wilson, T. L. (1992). *Bibliotherapy and children's award-winning books* (354470). ERIC.
- Davaslıgil, Ü. (2000). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu*, 142-148, Ankara.
- Dettmann, D. F., & Colangelo, N. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24(4), 158-161.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school*. Great Potential Press.

- Hébert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. *Roepers Review*, 13(4), 207-212.
- Hesse, H. (2016). *Çarklar arasında*. Can Yayınları.
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 164-204.
- Fisher, T. (2015, Ocak 22). *Using bibliotherapy with gifted children*. http://blogs.edweek.org/teachers/unwrapping_the_gifted/2009/03/using_bibliotherapy_with_gifted_children.html
- Furner, J. M. (2017). Helping all students become Einstein's using bibliotherapy when teaching mathematics to prepare students for a STEM world. *Pedagogical Research*, 2(1), n1.
- Frasier, M. M., & McCannon, C. (1981). Using bibliotherapy with gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 81-85.
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390.
- İlter, B., Leana-Taşçılar, M. Z., & Saltukoğlu, G. (2018). The effects of the bibliotherapy technique on perfectionism levels in gifted children: An experimental study. *European Journal of Education Studies*, 4(12), 153-176.
- Kaya, N. (2019). *Bütün çocuklar iyidir*. İthaki Yayınları.
- Keirouz, K. S. (1990). Concerns of parents of gifted children: A research review. *Gifted Child Quarterly*, 34(2), 56-63
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Counseling Association.
- Leana-Taşçılar, M. Z., & Kanli, E. (2014). Investigation of perfectionism and self-esteem scores of gifted and average students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(2), 1-20.
- Leana-Taşçılar, M. Z., Ozyaprak, M., & Yılmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 147-164. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.65.09>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 73-96.
- Leana – Taşçılar, M. Z. (Ed.) (2022). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya*. Nobel Yayınları.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Love Publishing.
- Miller, A. (2006). *Yetenekli çocuğun dramı*. Profil Kitap.
- Morawska, A., & Sanders, M.R. (2009). Parenting gifted and talented children: conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173.

- Neihart, M., & Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of giftedness and talent* (pp. 497–510). American Psychological Association.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N., M., & Moon, S. M. (Eds.). (2000). *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* Prufrock Press.
- Oğurlu, Ü. (2016). Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere yönelik eğitim programının ailelerin ebeveyn öz-yeterliliklerine ve farkındalıklarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 144-159.
- Pereira, A. I., Barros, L., Roberto, M. S., & Marques, T. (2017). Development of the Parent Emotion Regulation Scale (PERS): Factor structure and psychometric qualities. *Journal of Child and Family Studies*, 26(12), 3327-3338.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16 (1-2), 83-93.
- Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, 89-108.
- Schrank, F. A. (1982). Bibliotherapy as an elementary school counseling tool. *Elementary School Guidance and Counseling*, 16(3), 218 - 227.
- Schroeder, D. S. (1992). *The gifted child in contemporary fiction: An annotated bibliography* (367089). ERIC.
- Setiowati, E. A., & Wimbari, S. (2014). The effect of group bibliotherapy in reducing social anxiety of gifted and talented adolescents. *Anima, Indonesian Psychological Journal*, 29(4), 207-220.
- Silverman, L. K. (1993). Techniques for preventive counseling. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 81-106). Love Publishing.
- Siegle, D. (2021). *The underachieving gifted child: recognizing, understanding, and reversing underachievement* (A CEC-TAG Educational Resource). Routledge.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Tsimpoukis, C. (1968). *Bibliocounseling: Theory and research implications for and applications in counseling and guidance* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wisconsin – Madison.
- Yıldırım, A., & Şimşek, M. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. Clearinghouse.
- Heller, K. A., Monks, F. J., & Passow, A. H. (Eds.), (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press,

Weber, C. L., & Stanley, L. (2012). Educating parents of gifted children: designing effective workshops for changing parent perceptions. *Gifted Child Today*, 35(2), 128-136.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Parents of gifted children often begin a journey to improve their understanding and abilities upon recognizing their children's differences and receiving a diagnosis. Keirouz (1990) identified crucial areas where these parents seek support: family roles, sibling dynamics, parental self-perception, social/cultural aspects, education, and child development. Studies have aimed to enhance parental awareness in these domains (Weber & Stanley, 2012).

While some studies suggest gifted children face no more difficulties than peers (Neihart et al., 2002; Morawska & Sanders, 2009), others indicate they may experience more behavioral and emotional challenges (Pfeiffer & Stocking, 2000; Webb, 1993). Risk factors include asynchronous development, high adult expectations, excessive parental involvement, inadequate education fit for the child, and peer-related issues (Morawska & Sanders, 2009). Educators alone cannot handle these; parents need support (Dettmann & Colangelo, 1980). Silverman (1993) highlights bibliotherapy as a preventive tool for gifted children, teachers, and parents, employing books to resolve personal issues (Frasier & McCannon, 1981).

Parents should grasp aspects like asynchronous development, heightened sensitivity, emotional regulation, perfectionism, and managing unexpected failures. Emotional regulation, posing challenges for parents, is a crucial area. Hence, this research explores the impact of bibliotherapy-based sessions on parents' awareness of their gifted children and their emotional regulation.

Method

In this study, an experimental design before the experiment was employed. At the outset of the research, the Parental Awareness Scale (Parents with a Gifted Child - EFÖ-ÜZÇE) (Afat & Köksal-Konik, 2018) and the Parental Emotion Regulation Scale (Ahçı et al., 2020) were administered to the group. The study involved the implementation of seven weeks of bibliotherapy sessions for the group (consisting of one session per week, each lasting 120 minutes). Subsequently, the same scales given as the pretest were readministered to the group as a posttest. The dependent variable of the study comprised scale scores, while the independent variable was the implementation of bibliotherapy-based sessions.

The study group was selected using purposive sampling techniques, specifically adopting the convenience sampling method to ensure proximity and accessibility (Yıldırım & Şimşek, 2008). Accordingly, an announcement was made about the opening of a bibliotherapy workshop at a BİLSEM (Science and Art Centers for Gifted Students), where it was stated that volunteers could participate in seven weekly sessions. While 12 parents showed interest in the study, only 9 continued with the sessions.

Participants were asked to read specific books beforehand, and a researcher/psychological counselor assumed the role of guiding the bibliotherapy process. Before the program commenced, the researcher provided participants with a list of books to be addressed during the sessions, and the order of reading was determined by the researcher. The books covered in these sessions included: "Jonathan Livingstone Seagull" (Bach, 2021), "Matilda" (Dahl, 1998), "The Elegance of the Hedgehog" (Barbery, 2014), "Steppenwolf" (Hesse, 2016), "Drama of the Gifted Child" (Miller, 2006), "Open: An Autobiography" (Agassi, 2015), and "All Children Are Good" (Kaya, 2019).

Results and Discussion

Significant differences were identified between the pretest-posttest scores of the EFÖ-ÜZÇE scale sub-dimensions for parents of gifted students participating in bibliotherapy sessions. According to the results, there were significant differences in total awareness ($z = -2.66, p \leq .01$), conflict stress ($z = -2.52, p \leq .05$), perfectionism ($z = -2.27, p < .05$), motivation-achievement ($z = -2.68, p \leq .01$), and self-management-responsibility sub-dimension scores ($z = -2.33, p \leq .05$). Similarly, significant differences were observed in the pretest-posttest scores of the sub-dimensions of the Parental Emotion Regulation scale. The results indicated significant differences in total parental emotion regulation ($z = -2.66, p \leq .01$), parental avoidance of the child's emotions ($z = -1.98, p \leq .05$), parental focus on the child's emotions ($z = -2.39, p < .05$), and parental acceptance of the child's and their own emotions sub-scores ($z = -2.38, p \leq .05$). Considering the rank sums of the difference scores, it was noted that these differences observed in both scales were in favor of positive ranks, i.e., towards higher posttest scores.

The books read in each bibliotherapy-based session encompassed the topics that parents of gifted children should be aware of, as mentioned above. For instance, "Jonathan Livingstone Seagull" addressed asynchronous development while providing a platform for discussions on loneliness and other social-emotional issues these children encounter. The feedback from parents at the end of the study regarding the bibliotherapy-based sessions is noteworthy:

"I didn't feel very comfortable till the third session. I even considered quitting but gave myself a chance and continued. The fourth session was a turning point for me, and I had a moment where I said to myself, 'I'm glad I started and continued.' That day, we had a conversation not about managing the person in front of us (our child) but about understanding their emotions more, and since that day, I've been paying more attention to this." Participant 2 expressed the following about the sessions: *"The book selections were very successful. I was particularly impressed by 'Jonathan Livingstone Seagull' and 'Open: An Autobiography,' and I felt as if these books resonated with me. I feel very fortunate to be part of these sessions."* Participant 3's feedback is as follows: *"During this process, my awareness increased. It felt really good to not feel alone. I understood that I shouldn't burden myself and my child too much by questioning myself in some aspects. It was a very special experience for me."*

The research has a few limitations worth mentioning. Firstly, it adopts a single-group experimental design before the experiment design. While this choice is a limitation, it's preferred due to difficulties in reaching the targeted group and the extended duration of the 7-week study, as well as considering the depth of the read books, aiming for continuity and consistency. Another limitation is the small number of participants. However, due to the nature of experimental studies, this choice might have been made to maximize interaction within the group. This study could be seen as a pilot for more comprehensive research. Finally, a notable limitation is the absence of a follow-up study post-sessions. Due to difficulties in reconnecting with participants, a follow-up study couldn't be conducted.

İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Odağında Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin İngilizce Dil Öğretim Süreçlerine Yansıtılması *

The Reflection of Lifelong Learning Skills in English Language Teaching Processes: English Teachers' Perspectives

Candan Bayar¹, Gülçin Tan-Şişman²

¹İngilizce Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, candandan26@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0001-6959-0403>)

²Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, gtan@hacettepe.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-3806-6086>)

Geliş Tarihi: 05.01.2024

Kabul Tarihi: 27.02.2024

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri odağında hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılma durumunun incelenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yürütülen çalışma, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri ile gönüllülük esasına göre belirlenen Çorum ilinde devlete bağlı okullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin görüşleri odağında elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğretmenlerinin tamamının hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasını öğretmenin mesleki gelişimini sürdürme ve dil öğretimi gibi açılardan gerekli gördükleri, ancak İngilizce dil öğretim süreçlerine hayat boyu öğrenme becerilerini yeterince yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, hayat boyu öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasını etkileyen unsurlar arasında öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve okul/üst yönetim/paydaşlardan kaynaklı unsurlar ön plana çıkmıştır. İngilizce öğretmenleri ile yürütülen bu çalışmanın sonuçlarının hayat boyu öğrenme kapsamında farkındalığın artırılması ve bu alanda gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı paydaşlara yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, öğrenme-öğretme süreci, İngilizce dil öğretimi, İngilizce öğretmenleri, ortaokul kademesi.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate English teachers' opinions about the reflection of lifelong learning skills in English language teaching process. Employing the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, the study conducted with 15 English teachers working in public middle schools in Çorum. The participants of the study, 15 English teachers, were selected through criterion sampling and maximum variation sampling method on voluntary basis. The qualitative data collected through semi-structured interview form, developed by the researchers, was analyzed by making use of content analysis. The findings indicated that reflection of lifelong learning skills in English language teaching process is necessary in terms of teachers' professional development and language teaching. However, it was concluded that English teachers did not adequately reflect those skills in English language

* Bu çalışma ilk yazarın, sorumlu yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

teaching process. Moreover, the factors affecting reflection of lifelong learning skills in teaching-learning process were student-related, teacher-related, curriculum-related, and school/administration/stakeholders-related factors. The result of this study is expected to raise awareness about lifelong learning and guide stakeholders for their studies in the future.

Keywords: Lifelong learning, teaching-learning process, English language teaching, English teachers, middle school.

GİRİŞ

21. yüzyılda bilimsel, ekonomik, kültürel, politik ve sosyal alanlarda yaşanan baş döndürücü değişimler, eğitimde de yadsınamaz bir değişimi zorunlu kılmaktadır. Bu değişimin süreklilik arz etmesi ve her alanda yaşanmasıyla ortaya çıkan bireylerin ve toplumların öğrenmeye olan ihtiyaçları, hayat boyu öğrenmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Ereş, 2021). Küreselleşme, iş dünyasındaki değişimler, dijitalleşme ve yeni teknolojilerdeki hızlı gelişim, bireylerin var olan bilgi ve becerilerini yenileme ihtiyacını beraberinde getirmektedir (Avrupa Komisyonu, 2019). Nitelikli iş gücünün karşılanması, rekabet ve hizmet kalitesinin artırılması, dijital yetkinliğe sahip bireylerin yetiştirilmesi gelişen ülkelerin hedefleri arasındadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Hayat boyu öğrenme, bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için formal, informal ve formal olmayan (non-formal) eğitim süreçleri kapsamında tüm öğrenme faaliyetlerinde gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Owusu-Agyeman, 2017; Urhan, 2020). Bunun yanı sıra, günümüz bilgi toplumu için özellikle dijitalleşmenin getirdiği yenilikler sayesinde sınırların ortadan kalktığı, öğrenmenin zaman, mekân, yaş ve statü gibi durumlardan bağımsız gerçekleştiği hayat boyu öğrenmede, kişisel gelişimini destekleyen, değişim ve gelişime açık ve istekli, mesleki bilgi ve becerilerini iş piyasasına göre geliştiren bireylerin yetiştirilmesi eğitim süreçlerinin temel amaçlarından biri olarak kabul görmektedir (Field & Leicester, 2003; Güleç vd., 2012; Jurgelane vd., 2016). Öğrenen toplumlar ve öğrenen dünya oluşturmada hayat boyu öğrenme anahtar role sahiptir (Avrupa Komisyonu, 2010; Balcı & Yıldız, 2022; Gedik & Sarpkaya-Aktaş, 2016; Gorard & Rees, 2002; Güneş & Deveci, 2020; Longworth, 2001; Urhan, 2020).

Hayat boyu öğrenme, 1990'lı yıllardan itibaren eğitim alanında gündemde olan (Okumoto, 2008) ve hala yerini koruyan en önemli konular arasındadır. Tüm dünyada kabul gören ve birçok ülkenin eğitim programları, öğrenme-öğretme süreçleri gibi eğitim bileşenlerine yön veren 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi'nde de (The Partnership for 21st Century Skills [P21]) 21. yüzyıl insanının her açıdan hayat boyu öğrenen olması gerektiğinin altı çizilmiştir (P21, 2019). İş ve sanayi alanında gelişim ve değişim odaklı ilerleme ihtiyacı açısından da önemli bir gereklilik olan hayat boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi önceliği, örgün eğitim süreçlerinin hedeflerinden biridir (Reinsch, 2007; Yavuz-Konokman & Yanpar-Yelken, 2014). Dünya Ekonomi Forumu'nda küresel piyasalarda ve istihdam ortamında yaşanacak olası değişikliklere vurgu yapılarak, eğitim kurumlarının ve işletmelerin bireylerin hayat boyu öğrenenler olma yolunda aktif bir yaklaşım benimsemesi gerektiği önemle vurgulanmıştır (Dünya Ekonomi Forumu, 2020). Öte yandan 2020 yılında Covid-19 pandemisi ve ardından yaşanan ekonomik sorunların etkisiyle uyarlanabilirlik, esneklik, dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünme becerisi ve yeni çevrim içi iş becerilerini öğrenme ön plana çıkarak hayat boyu öğrenmeye olan ihtiyacın gerekliliği bir kez daha vurgulanmıştır (Dünya Ekonomi Forumu, 2020). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) 2030 Eğitim Raporu'nda herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarının artırılarak bireylerinin kendini gerçekleştirme ve toplumsal kalkınmanın sağlanması için hayat boyu öğrenmenin gerekliliği ortaya konulmuştur (UNESCO, 2017).

Hayat boyu öğrenme becerileri, değişen ekonomik ve politik dengelere, sosyal ve dijital çevreye uyumu kolaylaştırmak için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışları edinme sürecinde ihtiyaç duyulan kaynaklara erişme, bu kaynakları nerede ve nasıl kullanacağını bilme

ve değerlendirme becerilerini kapsar (Arcagök & Şahin, 2014; Polat & Odabaş, 2008). Alanyazında hayat boyu öğrenme becerileri, çeşitli bileşenler çerçevesinde ve bulunulan dönemin ihtiyaçları doğrultusunda farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], tarafından 1996 yılında yayımlanan Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenme Raporu'nda hayat boyu öğrenme becerileri; etik düşünme ve uygulama, matematiksel-analitik düşünme becerileri ve uygulamaları, teknolojik bilginin uygulanması ve geliştirilmesinin bilimsel yolları, bilgi ve iletişim becerisi, kültürel, vatandaşlık ve ekonomik çalışmalar, sanat, sağlık ve çevre alanlarını kapsayan beceriler olarak ele alınmıştır. Evers vd. (1998), birey ve gruplarla etkili iletişim (sözlü, yazılı vb.) kurabilme; bilgi kaynaklarını düzenleme, sınıflandırma ve yönlendirme aracılığıyla görevleri yerine getirebilme; değişim ve inovasyonu benimseme ile çevreye ve değişen koşullara uyum sağlayabilmeyi hayat boyu öğrenme kapsamında temel beceriler olarak tanımlamışlardır. Dohmen (1996) ise hayat boyu öğrenme becerilerini analitik düşünme, karar verme, kriz yönetimi, problem çözme ve yaratıcılık ile ilişkilendirmiştir. Candy vd. (1994) hayat boyu öğrenen bireyleri; öğrenme isteği ve merak duygusuna, özdenetim becerilerine, geniş öğrenme açılarına, eleştirel ve analitik düşünme becerilerine sahip; farklı disiplinler arasında ilişki kurabilen, bilgi okuryazarı bireyler olarak tanımlamışlardır. Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2014) ise hayat boyu öğrenen bireylerin özelliklerini öğrenme isteği, öz denetimli öğrenme becerileri, iletişim becerisi, üst düzey düşünme becerileri ve araştırma becerileri ile ilişkilendirmiştir. Knapper ve Cropley (2000) yaşam boyu öğrenenleri; öğrenmelerini planlayabilen ve değerlendirebilen, öğrenmede aktif olabilen, akademik ve diğer ortamlarda öğrenebilen, çevresindeki insanlardan farklı ders ve disiplinlerden her türlü bilgiyi öğrenebilen ve öğrenme stratejilerini farklı ortamlarda uygulayabilen bireyler olarak tanımlamışlardır.

Bireylerin anne karnında başlayan öğrenme serüveni, hayatlarının önemli bir bölümünü kapsayan örgün eğitim kurumları olan okullarda devam eder. Okullar; bireylerin hayatları boyunca ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, yetkinlik, tutum ve değerleri kazandıkları ve geliştirdikleri eğitim kurumlarıdır (Avrupa Komisyonu, 2010). Dolayısıyla, bilgiye erişebilen ve elde ettiği bilgiyi günlük hayatına ve topluma yansıtabilen bireylerin yetiştirilmesinde, okullar ve öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Garda & Temizel, 2016; Klug vd., 2014; Knapper & Cropley, 2000). Demirel (2009) hayat boyu öğrenenler yetiştirme açısından okulların, formal eğitim sürecinde alınan eğitimin verimliliğinin ilerleyen dönemlerde öğrenenlerin yetenekleri ve öğrenme motivasyonları açısından önemli olduğunu vurgulayarak, okulların rolünü bireylere öğrenmeyi öğretme becerisini kazandırma ve hayat boyu öğrenmeye hazırlama olarak ele almıştır. Helderbran (2005) ise okulların hayat boyu öğrenme sürecinde önemli görev ve sorumlulukları olduğunu altını çizirken; Selvi (2011) hayat boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında okulun en uygun ortamlardan biri olduğunu vurgulamakla birlikte okulların hayat boyu öğrenme merkezi olma işlevini yeterli şekilde gerçekleştiremediğini de ifade etmektedir. Okullarda verimli bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilebilmesi, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olmasıyla yakından ilişkilidir (Selvi, 2011; Şentürk & Baş, 2021; Weidinger, 2021). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerileri ile donatılmış olması, öğrenmeyi öğrenen bireylerin ve toplumların yetiştirilmesinde önem arz etmektedir (Çiftçi vd., 2021; Demiralay & Karadeniz, 2008; Evin-Gencil, 2013; Kozikoğlu & Altunova, 2018).

Syslo (2004), hayat boyu öğrenmede öğretmenlerin rolünü; kendi mesleki bilgilerini geliştirmek için hayat boyu öğrenenler olma ve öğrencilerini hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirme kapsamında ele almıştır. Selvi (2011) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin, öğrencilerinin hayat boyu öğrenme becerileri ile donatılmış bireyler olarak yetiştirebilmeleri için öncelikli olarak hayat boyu öğrenen öğretmenler olmaları gerektiği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmesinde, Cotton (1998) ve Ringsted (1998) de öğretmenlerin eğitim hayatları ve mesleki yaşamlarında öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaları ve öğrencilerini hayat boyu öğrenen olma yolunda bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve nasıl kullanacakları konusunda rehberlik etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Eğitim alanında gerçekleşen her

değişim, öğretmenlerin elinde hayat bulmaktadır. Bu nedenle değişime açık, değişimi takip eden ve sürekli öğrenen öğretmenlerin yetişmesi oldukça önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin öğrenme hedeflerini oluşturabilme ve öz-denetim süreçlerine rehberlik etme, öğrencilerini yaşam boyu öğrenmeye motive edebilme, öğrencilerine sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyulduğunu yansıtabilecek hal ve davranışlarda bulunarak rol model olma gibi sorumluluklara sahiptir (Tunca vd., 2015). Gedik (2019) hayat boyu öğrenme kapsamında, öğretmenlerin bilgiyi aktaran rolünün aksine; öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde rehberlik etme ve uygun öğrenme fırsatlarını sunma gibi görev ve sorumlulukları olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, 21. yüzyıl öğretmenleri bilgiye ulaşmada rehberlik eden, problem çözme becerilerine sahip, yaratıcı, dijital okuryazar, öğrenmeye açık ve istekli, eleştirel düşünebilen öğretmenlerdir (Öğretir-Özçelik, 2019). MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 2011 yılında yürütülen 21.Yüzyıl Öğrenci Profili çalışmasında, 21. yüzyıl öğretmenlerinin bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilen, bilgiye ulaşabilen ve ulaştığı bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilen, kendisini çağın gereksinimlerine yönelik geliştirebilen bireyler olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2011). Bu bağlamda, küreselleşen bilgi çağında hayat boyu öğrenen bir toplum için hayat boyu öğrenen öğretmen profili öne çıkmaktadır (MEB, 2017; Tunca vd., 2015). 2017 yılında güncellenen MEB Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Belgesi'nde; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını sağlama, öğrencilerin analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler düzenlemeleri, öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi teknolojilerini etkin olarak kullanmaları, öğrencilerin milli, manevi ve evrensel değerlere açık bireyler olarak yetiştirilmelerine katkıda bulunmaları, öğrencilerin kişisel gelişimleri ve geleceklerini planlamada rehber olmaları, öğrencilere rol model olmaları, okul gelişimi faaliyetlerine etkin olarak katılmaları, kişisel ve mesleki açılardan kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmaları ile ülke ve dünya gündemini takip etmeleri gibi yeterlik göstergeleri hayat boyu öğrenen öğretmen profilinin oluşturulması amacının gerçekleştirilmesine yönelik önemli girişimlerden birisidir (MEB, 2017). 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından güncellenen hizmet öncesi öğretmen yetiştirme lisans programlarına seçmeli derslerden biri olarak eklenen Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersi de hayat boyu öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen adaylarına farkındalık kazandırılmasında diğer bir önemli gösterge olarak kabul edilebilir (YÖK, 2018).

Hayat boyu öğrenme fırsatlarını oluşturan ve şekillendiren önemli bir unsur olarak kabul edilen yabancı dil, aynı zamanda sosyalleşme ve kültürlerarası iletişim süreçlerinde de yadsınamaz bir rol üstlenmektedir (Alpar, 2013; Avrupa Birliği Komisyonu, 1995; Kansızoğlu, 2020). Hayat boyu öğrenme için önemli kaynaklardan biri olan Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 1995 yılında yayımlanan Beyaz Bülten: Öğrenen Topluma Doğru Raporu'nda, sınırların kalkması ve uluslararası hareketliliğin öneminin artmasıyla yabancı dil öğrenmenin kişisel ve mesleki fırsatları değerlendirmek için önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca bu raporda, yabancı dilin çevreye uyum sağlama ve iş hayatında başarılı olma açısından da ön koşul olduğu belirtilmiştir (Avrupa Birliği Komisyonu, 1995). Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2018 yılında güncellenen Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinliklere ilişkin 22.05.2018 tarihli Konsey Tavsiye Kararı'nda da modern toplumlarda, yabancı dil öğreniminin kültürlerarası etkileşim ve iş birliğinde giderek artan bir öneme sahip olduğu belirtilerek; hem ana dil hem de yabancı dillerde yetkinlik seviyelerinin yükseltilmesi ve yabancı dil öğreniminin desteklenmesine yönelik fırsatların arttırılması vurgulanmıştır (Avrupa Birliği Resmi Gazetesi, 2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde yabancı dilde iletişim, hayat boyu öğrenme yetkinliklerinden biri olarak ortaya konulmuştur (MEB, 2014). Yabancı dilde iletişim yeterliliği, dört temel dil becerisi (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) aracılığıyla etkili bir şekilde iletişim kurma sürecini kapsamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2019; Çeltik, 2022; Demirel, 2020). İngilizce, günümüz dünyasında en yaygın kullanılan yabancı dildir (British Council, 2014; Eurydice, 2017; Ethnologue, 2022; Jenkins, 2006; Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV], 2014). Ethnologue 2022 yılı verilerine göre yabancı dil olarak İngilizce yaklaşık 1,080,000,000 kişi tarafından kullanılmaktadır (Ethnologue, 2022).

İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimi Türkiye’de de giderek önem kazanmış ve bu doğrultuda eğitim sisteminde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 01.02.2013 tarih ve 6 sayılı kararı doğrultusunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren İngilizce dersi 2. sınıf zorunlu derslerinden biri olmuştur (TTKB, 2013). İlköğretim 2. sınıfta başlayan İngilizce öğretimi yükseköğretim kadar örgün eğitim kurumlarında devam etmektedir. Education First (EF) tarafından hazırlanan İngilizce Yeterlilik Endeksi (English Proficiency Index [EPI]) 2022 yılı verilerine göre Türkiye, 111 ülke arasında 64. sırada yer alarak; düşük seviye kategorisindeki ülkeler arasındadır (EF, 2022). EF raporunda İngilizcenin, uluslararası rekabet gücünü artırma, yeni piyasalara yön verme, inovasyon ve sermaye geliştirme gibi açılardan önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca raporda ekonomik, bilimsel, diplomatik ve benzeri alanlarda ihtiyaç duyulan İngilizcenin, bir öncelik haline geldiğinin de altı çizilmiştir (EF, 2022).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, hayat boyu öğrenme konusunda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüş birçok araştırma olmasına rağmen (Abbak, 2018; Akkaya-Tatlıdil, 2023; Ayaz, 2016; Aydın, 2020; Ayra, 2015; Buzkurt, 2021; Doğan, 2019; Gedik, 2019; Kabal, 2019; Kılıç, 2015; Lala, 2021; Özcan, 2011; Tanatar, 2017; Yaman, 2014), İngilizce öğretmenleri ile yürütülen çalışmaların sayısı oldukça azdır (Bekci, 2021; Ertaş, 2022; Selvi, 2011; Şen, 2021; Yenen, 2018). İngilizce dil öğretim sürecinde, hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılmasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine odaklanan çalışmalara alanyazında rastlanılamamıştır. Ayrıca, hayat boyu öğrenme odağında yürütülen çalışmalarda, çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri ile öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri (Akpınar, 2020; Altın, 2018; Assadzadeh, 2019; Ayaz, 2016; Aydın, 2020; Ayra, 2015; Doğan, 2019; Gedik, 2019; Kabal, 2019; Kılıç, 2015; Korkmaz, 2019; Reçepoğlu, 2021; Şahin vd., 2020; Şen, 2021; Tanatar, 2017; Taş, 2020; Yaman, 2014) ve hayat boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik düzeylerinin (Abbak, 2018; Arslangilay, 2017; Bozat vd., 2014; Çalışkan- Toyoğlu & Doğan, 2020; Feng & Ha, 2016; Klug vd. 2014; Jovanova-Mitkovska & Hristovska, 2011; Özcan, 2011; Torun & Güvercin-Seçkin, 2021; Woonsun, 2014; Yıldırım, 2015; Yıldız-Durak & Tekin, 2020) incelendiği görülmektedir. Ancak, hayat boyu öğrenme becerilerinin, dil öğretim sürecine yansıtılmasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen kapsamlı nitel bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda, İngilizce öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim sürecine yansıtılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi bir gereklilik olarak düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulguların, İngilizce dil öğretim süreçlerinde hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılmasına ilişkin mevcut durumun ortaya konulması, iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulması, gelecekte yapılacak program geliştirme ve öğretim tasarımı çalışmaları için yol gösterici olması ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılma durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada yanıt aranan sorular aşağıda sunulmuştur:

İngilizce öğretmenlerine göre,

- Hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim sürecindeki gerekliliği nedir?
- Hayat boyu öğrenme becerileri İngilizce dil öğretim sürecine nasıl yansıtılmaktadır?
- Hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim sürecine yansıtılmasında etkili olan unsurlar nelerdir?

YÖNTEM

Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yürütülen bu çalışmada, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri ile gönüllülük esasına göre belirlenen Çorum ilinde devlete bağlı okullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

İngilizce dil öğretim süreçlerine hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılmasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninde yürütülmüştür. Olgubilim “farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanan” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.66), psikolojik ve felsefi bakış açılarını temel alan tümevarımsal bir araştırma desendir (Saban & Ersoy, 2019). Araştırmanın odağını oluşturan olgu ve olaylar, doğal ortamlarında ele alınarak olguyu deneyimleyen bireylerin yükledikleri anlam açısından yorumlanır (Altunışık vd., 2010). Creswell’e (2021) göre olgubilim çalışmalarında, araştırılan olgu veya olayla ilgili kişisel görüş ve deneyimlerin derinlemesine ve bütüncül olarak yorumlanması ve anlamlandırılması amacıyla araştırılacak olgu veya olayı deneyimlemiş bireylerden veriler toplanır ve bu deneyimlerinin özüne odaklanan bir betimleme ortaya konulur. Bu bağlamda yürütülen bu çalışmada, hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılması olgu olarak belirlenerek; öğrenme-öğretme sürecinin tasarımcısı ve uygulayıcısı olan İngilizce öğretmenlerinin deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 13.09.2022 tarih ve E-35853172-300-00002393324 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, Çorum ili Merkez ilçesinde bulunan devlete bağlı ortaokullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmenin gönüllü katılımı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, araştırma soruları çerçevesinde araştırmacılar tarafından ölçüt(ler) belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Diğer bir taraftan, çeşitli etkenlerin bir olgunun farklı yönlerini aydınlattığı ve bu etkenler arasında ortak olguların olup olmadığını ortaya çıkarması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden bir diğeri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kapsamda, İngilizce öğretmenlerinin belirlenmesinde ölçütler ‘Çorum ili Merkez ilçesinde bulunan devlete bağlı ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmeni olma’ ve ‘Son beş yıl içinde en az bir kişisel veya mesleki gelişim odaklı hizmet içi eğitim, kurs, çalıştay gibi faaliyetlere katılmış olma’ olarak belirlenmiştir. Çorum ili Merkez ilçesi, çalışmanın yürütüldüğü 2022 yılı itibarıyla en fazla ortaokul ve dolayısıyla en fazla İngilizce öğretmenine sahip ilçe olduğundan dolayı ölçütler kapsamına dahil edilmiştir. Belirlenen bu ölçütleri sağlayan ve gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı kabul eden İngilizce öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumları ve ders verdikleri sınıf seviyesi gibi özellikleri dikkate alınarak maksimum çeşitliliğin artırılması sağlanmıştır.

Tablo 1’de verildiği gibi, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Çorum ili Merkez ilçesinde devlete bağlı ortaokullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmenin özellikleri incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin 11’i kadın, dördü erkektir. Öğretmenlerin yaş dağılımları 25-45 arasında olup öğretmenlerin çoğu ($n = 9$) 31-35 yaş aralığında yer almaktadır. Bununla birlikte, çalışma grubunda 25-30 yaş aralığında bir, 36-40 yaş aralığında üç ve 41-45 yaş aralığında iki İngilizce öğretmeni yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 4-25 yıl arasında olup; 4-10 yıllık deneyime sahip yedi, 11-15 yıllık deneyime sahip beş, 16-20 yıllık deneyime sahip iki ve son olarak 21-25 yıllık deneyime sahip bir İngilizce öğretmeni

bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun ($n = 11$) İngilizce öğretmenliği mezunu olduğu; üç İngilizce öğretmeni İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu ve bir İngilizce öğretmenin ise Amerikan Kültürü ve Edebiyatı mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Özellikler

Rumuz	Yaş	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Mezun olunan fakülte	Bölüm	Eğitim Durumu		İngilizce dersi verdikleri sınıf düzeyi
						Lisansüstü eğitim	Son beş yılda katılan HBÖ sağlanan etkinlikleri sayısı	
İÖ1	31-35	Erkek	4-10	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	Yok	5	5, 6, 7, 8
İÖ2	31-35	Kadın	4-10	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	Eğitimde Ölç.ve Değ.	4	5, 6, 7, 8
İÖ3	36-40	Kadın	16-20	Fen Ed.Fak.	İngiliz Dili Ed.	Yok	2	5, 6, 7, 8
İÖ4	25-30	Kadın	4-10	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	Eğitim Programları ve Öğretim	4	5, 6, 7, 8
İÖ5	31-35	Kadın	11-15	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	Yok	4	5, 6, 7, 8
İÖ6	31-35	Kadın	4-10	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	Yok	2	5, 6, 7, 8
İÖ7	31-35	Kadın	11-15	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	Yok	2	5, 6, 7, 8
İÖ8	31-35	Kadın	11-15	Fen Ed.Fak.	Amerikan Kült. Ed.	Eğitim Yön. Teftiş ve Planlama	1	5, 6, 7, 8
İÖ9	41-45	Kadın	16-20	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	Yok	4	5, 6, 7, 8
İÖ10	31-35	Kadın	4-10	Fen Ed.Fak.	İngiliz Dili Ed.	İş Sağlığı ve Güvenliği	6	5, 6, 7, 8
İÖ11	41-45	Erkek	21-25	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	Yok	4	5, 6, 7, 8
İÖ12	36-40	Kadın	11-15	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	İngiliz Dili Öğretimi	5	5, 6, 7, 8
İÖ13	36-40	Erkek	11-15	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	Yok	3	5, 6, 7, 8
İÖ14	31-35	Erkek	4-10	Eğitim Fak.	İngilizce Öğrt.	Yok	2	5, 6, 7, 8
İÖ15	31-35	Kadın	4-10	Fen Ed.Fak.	İngiliz Dili Ed.	Yönetim ve Organizasyon	7	5, 6, 7, 8

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin altısı yüksek lisans derecesine sahiptir. Bu öğretmenler, İngiliz Dili Öğretimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlama, İş Sağlığı ve Güvenliği ile Yönetim ve Organizasyon bölümlerinde yüksek lisans eğitimlerini tamamlamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin tamamı İngilizce dersini ortaokul düzeyinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda yürütmektedirler. Son olarak, İngilizce öğretmenlerinin son beş yılda hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılım durumları incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı kişisel ve mesleki gelişimleri için çeşitli alanlarda hizmet içi eğitimlere ve kurslara katılmışlardır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu, İngilizce dil öğretim süreçlerine hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılmasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu kapsamda, yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma sürecinde araştırma soruları doğrultusunda Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından önerilen ilkeler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, belirlenen araştırma soruları ve alanyazın taraması odağında oluşturulan taslak görüşme formu için beş öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların tümünün lisans mezuniyeti İngilizce öğretmenliği olup; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi olmak üzere dört farklı devlet üniversitesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadırlar. Buna ek olarak, iki uzman yabancı diller eğitiminde; üç uzman ise eğitim programları ve öğretim anabilim dalında doktora derecesine sahiptir. Uzmanlardan gelen dönütler kapsamında görüşmenin akışını sağlamak amacıyla bazı soruların yerleri değiştirilmiş, ifadelerin net ve anlaşılır olması için sondalar eklenmiş ve sadeleştirilmeye gidilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında yapılan değişikliklerin ardından Çorum ili Ortaköy ilçesi devlete bağlı ortaokullarda görev yapan gönüllü iki İngilizce öğretmeni ile soruların anlaşılabilirliğini belirlemek ve görüşmelerin süresine ilişkin bilgi edinmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin onayları doğrultusunda ses kaydı alınarak çevrimiçi yapılan bireysel görüşmelerin süresi yaklaşık 40-45 dakika olarak belirlenmiştir. Pilot uygulamanın ardından görüşme formundaki üç soruda, ifadelerin anlaşılır olması ve cevapların detaylandırılmasına yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sonrasında, İngilizce öğretmenlerine yönelik yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formuna nihai hali verilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Olgubilim deseninde yürütülen bu çalışmada, 15 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, “verinin kavramsallaştırılması ve temalar yoluyla kavramlar arasındaki anlamlı örüntülerin açıklanması” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.240). Nitel verilerin içerik analizi süreci, Yıldırım ve Şimşek’in (2021) önerdiği altı aşama takip edilerek gerçekleştirilmiştir. İlk aşama olan ham verilerin metne dönüştürülmesi kapsamında, araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü 15 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen ses kayıtları veri kaybına neden olmamak adına orijinal hallerine bağlı kalınarak Microsoft Word yardımıyla yazılı metin haline dönüştürülmüştür. İkinci aşamada, verilerin analiz için hazırlanması amacıyla elde edilen yazılı metinler tek tek okunarak kontrol edilmiştir. Verilerin okunması ve kodlanması aşaması için veriler incelenerek kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan kavram, sözcük veya cümleler araştırmacılar tarafından kodlanmış ve bir ön kod listesi oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada oluşturulan kodlar incelenerek, araştırma soruları çerçevesinde kendi aralarında ortak yönler bulunan veya anlamlı bir kategori oluşturan kodlar ortak temalar altında birleştirilmiştir. Beşinci aşamada, oluşturulan kodlar ve temalar araştırma soruları çerçevesinde tekrar incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada ise araştırmacılar tarafından ayrıntılı bir biçimde analiz edilen bulgular, İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden alınan doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Ek olarak, bulguların sunulması aşamasında, gizlilik esasına dayalı olarak İngilizce öğretmenlerine İÖ1, İÖ2, ... İÖ15 olmak üzere rumuzlar verilmiştir.

2.5. Güvencüyulabilirlik

Bilimsel araştırmaların en önemli kriterlerinden olan geçerlik ve güvenilirlik kavramları, nitel araştırmaların yaklaşımı ve doğası gereği farklı açılardan ele alınmaktadır (Eisner, 1991; Kirk & Miller, 1986; LeCompte & Goetz, 1982; Lincoln & Guba, 1986; Yıldırım & Şimşek,

2021). Lincoln ve Guba (1986) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine gvenduyulabilirlik (trustworthiness) kavramını kullanmıştır. Nitel araştırmalarda gvenduyulabilirlik; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık, teyit edilebilirlik ltleri ile sağlanmaktadır (Lincoln & Guba, 1986). Bu bağlamda, olgubilim deseninde yürütülen bu çalışmada gvenduyulabilirliğin sağlanması amacıyla uzman görüşü, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimlemeler sunma, doğrudan alıntı yöntemlerine başvurulmuştur (Yıldırım & şimşek, 2021).

“Bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu” (Arastaman vd., 2018, s.51) ifade eden inandırıcılık, nitel araştırmaların en önemli kriterlerinden biridir (Lincoln & Guba, 1986; Merriam & Tisdell, 2015). Başka bir deyişle, inandırıcılık “araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olmasıdır” (Yıldırım & şimşek, 2021, s. 289). İnandırıcılığı arttırmak amacıyla araştırmacılar tarafından uzun süreli katılım ve gözlem, çeşitleme, akran inceleme ve sorgulama, zengin, yoğun betimleme gibi pek çok yöntem ortaya konulmuştur (Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1986; Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & şimşek, 2021). Bu çerçevede, yürütülen çalışmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla uzman görüşü ve katılımcı teyidi yöntemlerine başvurulmuştur (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & şimşek, 2021). Uzman görüşüne yönelik olarak hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil ğretim sürecine yansıtılmasına ilişkin İngilizce ğretmenlerinin görüşlerinin alınması amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formunun oluşturulmasında Eğitim Programları ve ğretim ile İngiliz Dili Eğitiminde görev yapan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. İnandırıcılığın sağlanmasında kullanılan diğer yöntem olan katılımcı teyidi ise katılımcılardan elde edilen ham verilerin metne dönüştürüldükten sonra katılımcılardan bu verileri teyit etmesini sağlamaktır (Yıldırım & şimşek, 2021). Bu kapsamda, İngilizce ğretmenlerinin onayları dâhilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler araştırmacılar tarafından yazılı metne dönüştürülmüş, öğretmenlere e-posta aracılığı ile gönderilmiş ve verilerin doğruluğuna ilişkin teyit sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda önemli kriterlerden biri olan aktarılabirlik kavramı, araştırma bulgularının benzer bağlam veya durumlara ne derecede uyarlanabildiğiyle ilgilidir (Lincoln & Guba, 1986). Yıldırım ve şimşek (2021) nitel araştırmaların bulguların doğrudan genellenemeyeceğini belirtirken, aktarılabirlik kavramı ile nitel araştırma bulguların benzer ortamlara uygulanabilirliğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Erlandson vd. (1993) da nicel araştırmalardaki genellenebilirlik kavramı yerine nitel araştırmalarda aktarılabirlik kavramını kullanmışlardır. Bu bağlamda, aktarılabirliğin sağlanması amacıyla yürütülen çalışmada ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme ve doğrudan alıntı yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmanın kuramsal erevesi, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama ve analizi sürecine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Buna ek olarak, aktarılabirliğin sağlanmasında bir diğer yöntem olan amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması (Erlandson vd., 1993) amacıyla çalışma grubunun belirlenmesinde lt örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmaların olay ve olguların farklı yönlerini ortaya çıkarma amaı taşması nedeniyle veri kaynağının bu farklılıkları yansıtabilmesi önem arz etmektedir (Yıldırım & şimşek, 2021). Bu doğrultuda, İngilizce ğretmenlerinin belirlenmesinde ‘Çorum ili merkeze bağlı okullarda görev yapıyor olma’ ve ‘Son beş yıl içinde en az bir kişisel veya mesleki gelişim odaklı hizmet içi eğitimlere veya kurs, alıştay gibi faaliyetlere katılmış olma’ ltleri belirlenmiştir. Ek olarak, İngilizce ğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumları ve ders verdikleri sınıf seviyesi gibi özellikleri ile maksimum çeşitliliğin arttırılması sağlanmıştır. Ayrıca, çalışmada aktarılabirlik lt için bulguların raporlanması aşamasında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda diğer bir kriter olan tutarlık, “bulguların elde edildiği sürecin mümkün olduğu lde açık ve tekrarlanabilir olmasıyla” ilgilidir (Arastaman vd., 2018, s.60). Yıldırım ve şimşek’e (2021) göre tutarlık, “nitel çalışmalarda olay ve olguların değişkenliğini göz önüne alarak bu değişkenliği tutarlı bir biçimde araştırmaya yansıtma yaklaşımıdır.” (s.295). Bu bağlamda, çalışmada tutarlılığın sağlanması amacıyla araştırma deseni, çalışma grubu, araştırmanın veri toplama süreci ve analizi detaylı şekilde açıklanmıştır.

Buna ek olarak veri analiz sürecinde, 15 İngilizce öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler kapsamında oluşturulan veri seti, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Bu doğrultuda Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılarak araştırmacılar arasındaki görüş birliği %87 olarak tespit edilmiştir.

Nitel araştırmalarda önemli kriterlerden biri olan teyit edilebilirlik, araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtması ve araştırmacının öznel yargı ve varsayımlarından uzak olmasıyla ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Erlandson vd. (1993) tarafından teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla teyit incelemesi yöntemi önerilmiştir. Bu kapsamda, veri toplama sürecindeki ses kayıtları ve görüşmelere ilişkin not ve dokümanlar araştırmacılar tarafından saklanmaktadır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen stratejilerden biri olan araştırma süreci aşamalarının ayrıntılı olarak raporlanması teyit edilebilirliği güçlendiren stratejilerden biridir. Bu çerçevede, teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla araştırmanın tüm aşamalarının detaylı olarak sunulmuş ve çalışma grubundaki İngilizce öğretmenlerine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak ele verilmiştir.

BULGULAR

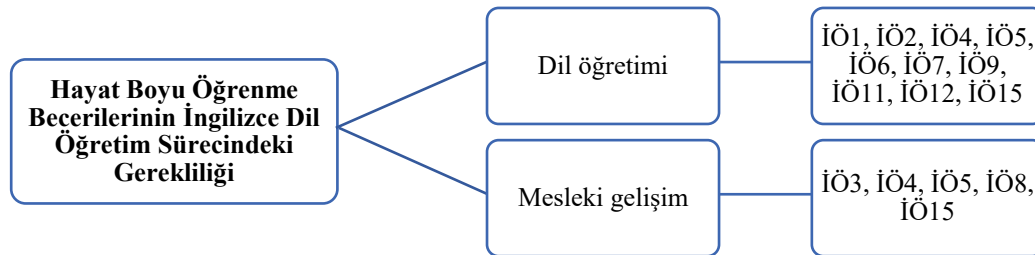
Araştırmanın bulguları, 15 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerle toplanan verilerin içerik analizi ile elde edilerek; araştırma soruları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

3.1. Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin İngilizce Dil Öğretim Süreçlerine Yansıtılmasının Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İngilizce öğretmenlerine göre, hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim sürecindeki gerekliliği nedir?” sorusunun incelenmesine yönelik olarak içerik analizinden elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğretmenlerinin tamamı (f=15) hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim sürecine yansıtılmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Şekil 1’de verildiği gibi, araştırmaya katılan öğretmenler hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretimi sürecindeki gerekliliğini *dil öğretimi* (f=10) ve *mesleki gelişim* (f=5) açısından ele alarak açıklamışlardır.

Şekil 1

Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin İngilizce Dil Öğretim Sürecindeki Gerekliliği



Dil öğretimi açısından hayat boyu öğrenme becerilerinin gerekliliğini vurgulayan öğretmenlerden İÖ11 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öğrencilerde sürekli öğrenilecek yeni konular olduğunun farkındalığını sağlayabilmek, onların her sene bu dersin daha çok öğrenilecek taraflarının olduğunu gösterebilmek adına hayat boyu öğrenme becerileri motive edici olabilir. Dilin yaşayan bir varlık olduğunu varsayarak bu beceriler, İngilizcede yeni kelimeler, deyimler ve kavramlar öğrenebilmek için tetikleyici bir unsur olarak düşünülebilir.”

Bir diğerk İngilizce öğretmeni İÖ4 ise dilin değişen yapısını vurgulayarak düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Dil sürekli gelişen bir şey. İnsan hayatı gibi dil de doğar, büyür, yaşar ve zamanı geldiğinde ölür diye düşünüyorum. Bu yüzden dil ve insan hayatı birbirine paralel. Bizim de bu sürece adapte olmak ve dünyayla etkileşim halinde olabilmek için değişen dil yapısına adapte olmayı öğrenmemiz gerekiyor.”

Araştırmaya katılan bir diğerk öğretmen İÖ5, dil öğretimi ile kültür arasındaki ilişkiye vurgu yaparak hayat boyu öğrenmenin gerekliliğini aşağıda verilen görüşleri çerçevesinde açıklamıştır:

“İngilizceyi bir ders olarak görmüyorum. Diğerk dersler gibi formüle ederek; tahtada bir şey çözerek değil de çocukların bir şeylerden keyif almalarını istiyorum. Mesela bir okuma parçası okuduklarında, bir deyim gördüklerinde, kitapta bir kalıp gördüklerinde bunun bir kültürün bir parçası olduğunu öğretmeye çalışıyorum.”

Benzer şekilde, dil öğretim sürecinde farklı kültürlere yönelik farkındalık kazandırma açısından hayat boyu öğrenmenin önemini ön plana çıkararak İngilizce öğretmenlerinden İÖ6 *“Kesinlikle gereklidir... Farklı kültürlere dair bilgi sahibi olmak ve bunları öğrencilere ders esnasında kazandırmak çok işe yarayabilir. Öğrenciler başka kültürlere karşı bilinç kazanıyor. Farklı kültürlerle kıyaslama yapma açısından oldukça işlevsel olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Dil öğretimi ve kültür ilişkisini vurgulayan İngilizce öğretmeni İÖ1 de görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“En önemlisi bence bireylerin burada öğrencileri kastediyorum çevrelerini ve dünyaları algılama biçimleri olduğunu düşünüyorum. Çünkü İngilizce dersin en nihayetinde bir dil dersi olmasının yanında kültür dersidir de. Birbirinden ayıramıyoruz bu ikiliyi. Bu entegrasyonu sağladığımız zaman çok daha kapalı bir çerçeveden bakarken dünyaya yani kendi küçük alanının dışında kalan bölgeye daha geniş çerçeveden bakmayı, diğerk yaşam biçimlerini de gözlemlemeyi, karşılaştırma yapmayı öğrenmiş oluyolar böylece.”

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖ15 *“Yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi organize etme becerileri açısından faydalı olduğunu düşünüyorum...Eleştirel düşünme becerisi açısından kendi kültürüyle diğerk kültürleri karşılaştırma imkânı buluyor çocuklar.”* ifadeleriyle hayat boyu öğrenme becerileri ile kültür farkındalığı kazandırmayı vurgulamıştır. Hayat boyu öğrenmenin dil öğretim sürecindeki gerekliliği yönünde görüş bildiren öğretmenlerden biri olan İÖ2 de düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Dil öğrettiğimiz için hayat boyu öğrenme tam olarak bizim ihtiyaç duyduğumuz en önemli unsurlardan birisi. Bunu sadece dersine girdiğim gruplar açısından düşünmüyorum. Daha genel bakmaya çalışıyorum. Örneğin mesleki anlamda İngilizce öğrenmek isteyen insanlar var. Yurtdışında aşçılık okumak isteyen bir öğrenciyi ele alalım. Bu kişinin mutlaka yeni terimler öğrenmesi; yeni tariflerle kendini geliştirmesi gerekir. Bunun için de dil becerisinin yeterli olması gerek. Bu sebeple dil öğrenimi için hayat boyu öğrenme tam ihtiyaç duyduğumuz şey diye düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmeni İÖ12, dil öğretim sürecinde hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılması gerekliliğini şu şekilde açıklamıştır:

“Mesela çocuk metni okuyor ve ben anlamadım deyip bırakıyor. Ama çabalaması gerekiyor. Kelimeyi mi bulamadı? Sözlüğü kullanması gerekiyorsa veya sözlük uygulaması gerekiyorsa bunu fark etmesi açısından önemli. Bunun farkına varıp kendini geliştirmesi gerekiyor. İngilizce kendinin de çaba harcaması gereken bir şey. Dolayısıyla hayat boyu öğrenme becerilerinin olması gerekiyor.”

Hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretimine yansıtılmasının gerekliliğini dil öğretimi açısından ele alan bir diğer İngilizce öğretmeni İÖ9 “Çünkü dil evrensel bir şeydir. Belki de en önemli ders İngilizcedir. Çünkü bizim dersimizin içerisinde matematik, coğrafya, tarih, bilim kısacası hayatımızdaki her şey var. Aslında bizim onlara hayat boyu öğrenmeyi en kolay yansıtabileceğimiz ders İngilizce dersi.” ifadeleriyle belirtmiştir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden bazıları hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretimi sürecindeki gerekliliğini *mesleki gelişim* (f=5) doğrultusunda ele almışlardır. Bu kapsamda görüş bildiren İÖ4 “Önemli olduğunu düşünüyorum...Sürekli bilgi bombardımanına maruz kalıyoruz ve bu yüzden de bu bizi güncellemeye itiyor. Çünkü sürekli aynı yöntemle öğretim yapan; yeniliklerden haberdar olmayan bir öğretmen ne kendine ne de öğrencilere faydalı olacaktır diye düşünüyorum” şeklinde düşüncelerini paylaşırken; bir diğer İngilizce öğretmeni İÖ8 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Kesinlikle önemli ve gereklidir çünkü sadece üniversite bilgisiyle kalmış olsaydık şu an bu mesleği yapamazdık. Pandemi esnasında uzaktan öğretim olduğu için zoom programını öğrendik. Zoom’dan nasıl anlatırız, sosyal medya üzerinden çocuklara neler verebiliriz ve onları nerelere yönlendirebiliriz, online test çözdürmek ve takibini yapmak için bir şeyler öğrendik.”

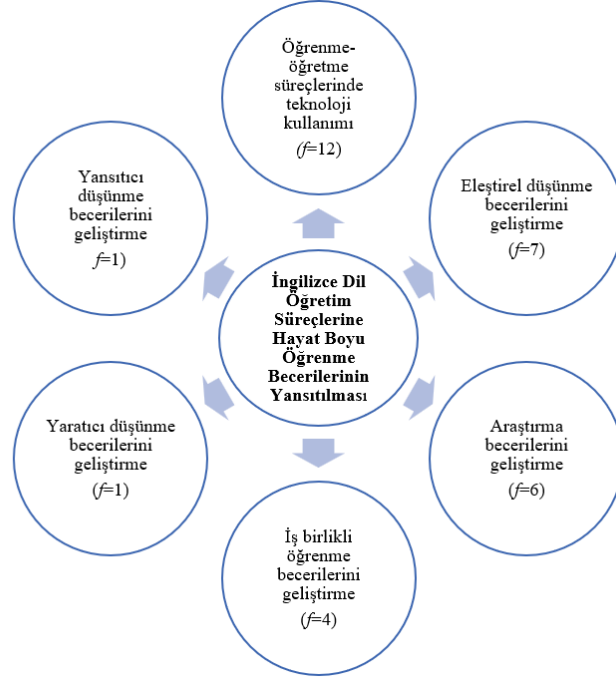
Araştırmaya katılan İÖ3 “Monotonluğu önlememiz gerek. İlerleyen yaşlarda öğrencilere daha sıkıcı gelebiliyoruz. Kendimizi yeniler ve canlı kalırsak monotonluğu önleriz ve öğrencilere faydalı oluruz. Bilgi bizi ayakta tutar.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; İÖ15 “Artık kuşaklar da değişiyor ve onlara ayak uydurmak zorlaşıyor. Bu zorluğu aşmak için hayat boyu öğrenme şarttır. Biz yeni gelen jenerasyonu yetiştirmeliyiz.” olarak paylaştığı görüşlerinde mesleki gelişim açısından değişime uyum sağlamanın gerekliliğini vurgulamıştır. Benzer şekilde İÖ5 ise “Önemli ve gereklidir. Çünkü bir yıl önceki öğrenciyle bir yıl sonraki öğrenci arasında bile çok büyük farklılıklar var. Sürekli değişen bir toplumdayız ve buna ayak uydurmalıyız.” ifadeleriyle görüşlerini belirtmiştir.

3.2. Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin İngilizce Dil Öğretim Süreçlerine Yansıtılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İngilizce öğretmenlerine göre, hayat boyu öğrenme becerileri İngilizce dil öğretim sürecine nasıl yansıtılmaktadır?” sorusunun incelenmesine yönelik olarak içerik analizinden elde edilen ve Şekil 2’de verilen bulgulara göre, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri *öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımı* (f=12), *eleştirel düşünme becerilerini geliştirme* (f=7), *araştırma becerilerini geliştirme* (f=6), *iş birlikli öğrenme becerilerini geliştirme* (f=4), *yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme* (f=1) ve *yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme* (f=1) kapsamında hayat boyu öğrenme becerilerini öğrenme-öğretme sürecine yansıtıklarını belirtmişlerdir.

Şekil 2

İngilizce Dil Öğretim Süreçlerinde Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin Yansıtılmasına İlişkin Bulgular



Hayat boyu öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından en sık vurgulanan tema *öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımıdır* (f=12). Bu yönde görüş bildiren İngilizce öğretmenleri (İÖ1, İÖ3 İÖ4, İÖ6, İÖ7, İÖ8, İÖ9, İÖ10, İÖ11, İÖ12, İÖ13 ve İÖ14) öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik olarak akıllı tahta ve Web 2.0 araçlarını kullandıklarını bildirmişlerdir. Akıllı tahta kullanımına yönelik görüş bildiren İÖ1 “Akıllı tahtaya direkt okul kitabını yansıtıyorum. Akıllı tahtayı kullandığım zaman çünkü en nihayetinde çocukların ilgisini çekmemiz lazım... Özellikle görsel materyalleri ve tabi bunu işitsel materyallerle de destekleyerek kullanmaya gayret ediyorum. Bazen de ödevlendirmeleri mümkünse internet ortamında halletmelerini istiyorum.” şeklinde düşüncelerini açıklarken, İÖ3 “Mutlaka akıllı tahtayı kullanıyorum. Çünkü dinleme ve görsellik açısından büyük fark yaratıyor. Herhangi bir aksaklık durumunda akıllı tahtayı kullanamadığımız zamanda ilgilerinin dağıldığını fark ediyoruz.” ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir. Bir başka İngilizce öğretmeni İÖ4 “Teknolojiyi etkin kullanmaya çalışıyorum... Teknoloji benim için olmazsa olmaz.” sözleriyle teknoloji kullanımına verdiği önemi vurgulamıştır. Benzer şekilde derslerinin olmazsa olmaz unsurları arasında akıllı tahta olduğunu vurgulayan İÖ8 “Akıllı tahta zaten olmazsa olmazımız. Tahtaya yansıttığımız zaman çocuklar etkinlikleri tahtada gördükleri zaman daha faydalı oluyor.” ifadeleriyle düşüncesini aktarırken, İÖ14 “Elbette teknoloji. Aksi halde öğrenme ortamı hazırlanabilir ama edinme gerçekleştirmek çok zordur. Dilin öğretilmekten ziyade edinilmesine yardımcı olunması taraftarıyım.” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Araştırmaya katılan bir başka İngilizce öğretmeni İÖ13 “Dijital kaynaklar kullanıyorum. Akıllı tahtanın etrafına dizilir soruları orada birlikte tartışarak çözeriz.” diyerek akıllı tahta kullanımına değinmiştir. Web 2.0 araçlarını kullandığını vurgulayan İÖ10 “Web 2.0 aracı da kullanıyorum. Örneğin kelime bulutu yapabilecekleri uygulamalar kullanıyorum. Ama her konuda olmuyor tabi.” sözleriyle görüşlerini paylaşmıştır.

Hayat boyu öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılması kapsamında *eleştirel düşünme becerilerini geliştirme* (f=7) öğretmenler tarafından sık vurgulanan bir diğer tema olmuştur. İngilizce öğretmenlerinden İÖ1, İÖ3 İÖ4, İÖ6, İÖ7, İÖ9, İÖ10 ve İÖ13 öğrencilere beyin fırtınası tekniği, münazara tekniği ve soru-cevap tekniği aracılığıyla *eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye* yönelik uygulamalar yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu İngilizce öğretmenlerinden biri olan İÖ1 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Kapalı uçlu sorulardan ziyade yani bu mudur değil midir den ziyade açık uçlu sorular sormayı tercih ederim...Diyelim ki herhangi bir konuda ya da bir paragrafta bilinmeyen bir kelime çıktı. Öğrenciler paragrafta ilk defa duydukları bir şeyle karşılaşıyorlar. Bunu hayatlarının geri kalanında nerede işlerine yaracaklarını, nerede bunu görebileceklerini düşünmelerini sağlarım.”

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖ13 *“Çocuğun kendini sorgulamasını istiyorum. Emin olduğu bilgiden daha da emin olması için savunmasını sağlıyorum. Münazara tekniği kullanıyorum.”* ifadeleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Benzer şekilde, İÖ4 *“Örneğin, bugün neler hatırladınız? Neler öğrendiniz? şeklinde beyin fırtınası yaptırıyorum ve tahtaya asıyorum.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken; İÖ10 *“Çocuklara bir soruyla giriş yapıyorum. Daha sonra ufak alıştırmalar oluyor. Düşüncelerini sağlıyorum bu sayede.”* şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Benzer şekilde beyin fırtınası tekniğini kullanan İÖ6 *“Brainstorming yaptırmaya çalışırım.”* ifadeleriyle açıklamıştır.

Araştırmanın hayat boyu öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin olarak 15 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgulardan ulaşılan bir diğer tema *iş birlikli öğrenme becerilerini geliştirme* (f=6) olmuştur. Bu doğrultuda, İngilizce öğretmenleri İÖ5, İÖ9, İÖ11, İÖ12, İÖ13 ve İÖ15 öğrencilerinin iş birlikli öğrenme becerilerini geliştirmek için grup çalışması yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinden İÖ11 *“Aktiviteleri yaptırırken öğrencilerimi genellikle ikili ya da daha fazla gruplara ayırarak pair-work or group-work birbirleriyle etkileşim halinde olmalarını ve bu sayede birbirlerinin hem eksiklerini fark edip tamamlamalarını hem de yeni şeyler üretmeye istekli olmalarını sağlamaya çalışıyorum.”* ifadeleriyle görüşlerini aktarırken, İÖ12 *“Birbirleriyle etkileşecekleri etkinlikler yapmaya dikkat ederim... Grup çalışması veya ikili şekilde çalışırlar. Birlikte çalışmalarını sağlıyorum. İş birliğini geliştirmeleri açısından önemli bir beceri.”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Bu yönde görüş bildiren İngilizce öğretmenlerinden İÖ13 *“Grup çalışması tekniğimiz var. Gruplar halinde birbirleriyle dayanışma halinde ve farklı iş dağılımı uygulayarak aktiviteleri yapmalarını sağlıyorum. Grup çalışması bilincini aşıyorum.”* şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Hayat boyu öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına ilişkin elde edilen bulgulardan ulaşılan bir diğer tema *araştırma becerilerini geliştirmedir* (f=5). Bu doğrultuda görüş bildiren İngilizce öğretmenleri İÖ1, İÖ6, İÖ7, İÖ9 ve İÖ10 öğrencilerine araştırma ödevleri vererek öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını ve yapılandırmalarını geliştirmeye yönelik görüşlerini açıklamışlardır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmeni İÖ1 *“Öğrenciler bu konuda araştırma yapacaklar. Araştırma yapmaları gerekiyor.”* ifadeleriyle düşüncesini paylaşırken, İÖ6 *“Öğrencilerime küçük araştırma görevleri veriyorum.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir diğer İngilizce öğretmeni İÖ7 *“Çocuklara diyalog kurduruyorum. Örneğin, istedikleri beş şehri seçip oranın hava durumunu araştırmalarını istiyorum. Çocuklar başka ülkelerden de seçmek istiyorlar ve araştırıyorlar.”* örneği ile görüşünü açıklamıştır. *Araştırma becerilerini geliştirme* teması kapsamında görüş bildiren bir başka İngilizce öğretmeni İÖ9 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Araştırma veriyorum çünkü araştırma yöntemlerini öğrenmelerini istiyorum... Ödevler verip araştırmalarını sağlıyorum...not maksatlı değil, onları hayat boyu öğrenmenin bir parçası olarak bilmelerini istiyorum. Ödev verdiğim zaman ben de araştırıyorum. Daha sonra çocuk

getirdiği zaman onlara soruyorum. Not kaygısı olmadığı zaman araştırmanın kendileri için yapıldığını anlamalarını sağlıyorum.”

Araştırmanın hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasına ilişkin elde edilen bulgulardan ulaşılan bir diğer tema *yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma* ($f=1$) olmuştur. Bu kapsamda görüş bildiren tek İngilizce öğretmeni olan İÖ12 “*Yaratıcılıklarını da geliştirecek etkinliklere yer veririm.*” sözleriyle görüşlerini paylaşmıştır. Benzer şekilde hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasında *yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmaya* ($f=1$) vurgu yapan tek İngilizce öğretmeni İÖ4 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

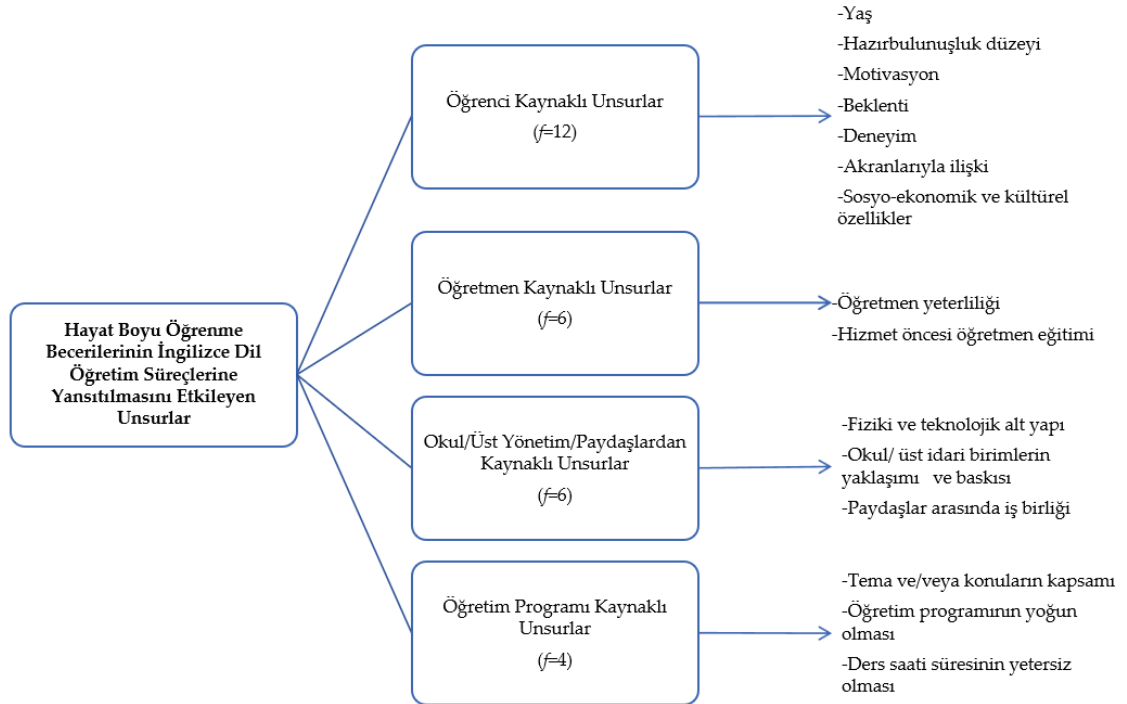
“Özellikle dersin veya ünite sonlarında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bazı sorular soruyorum. “Bir önceki halinizle şu anki haliniz arasında ne gibi farklar var?” “Siz bu konuyla ilişkili olarak ne yapmak istersiniz?” “Ne gibi önerileriniz olabilir?” “Sizce başka ne gibi etkinlikler yapılabilir”? ... Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek sorular sormayı seviyorum.”

3.3. Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin İngilizce Dil Öğretim Süreçlerine Yansıtılmasını Etkileyen Unsurlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın “İngilizce öğretmenlerine göre, hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim sürecine yansıtılmasında etkili olan unsurlar nelerdir?” sorusunun incelenmesine yönelik olarak içerik analizinden elde edilen bulgularda araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri, öğrenci kaynaklı unsurlar ($f=12$), öğretmen kaynaklı unsurlar ($f=6$), okul/üst yönetim/paydaşlardan kaynaklı unsurlar ($f=6$) ve öğretim programı kaynaklı unsurlar ($f=4$) olmak üzere dört temaya vurgu yapmışlardır. Hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasını etkileyen unsurlara yönelik bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

İngilizce Dil Öğretim Süreçlerinde Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin Yansıtılmasına İlişkin Bulgular



Araştırmadan elde edilen bulgularda, hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasını etkileyen unsurlardan öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan tema *öğrenci kaynaklı* unsurlardır ($f=12$). Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖ1, İÖ4, İÖ5, İÖ6, İÖ7 İÖ8, İÖ9, İÖ11, İÖ12, İÖ13, İÖ14 ve İÖ15 hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasını etkileyen *öğrenci kaynaklı* unsurları öğrencinin yaşı, hazırbulunuşluk düzeyi, motivasyonu, beklentileri, deneyimleri, akranlarıyla ilişkisi, sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri açısından ele almışlardır. Bu kapsamda, *öğrenci kaynaklı* unsurları vurgulayan İngilizce öğretmenlerinden İÖ1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerin bireysel farklılıkları var, sosyo-ekonomik durumları var, maddi imkanları var. O bilgiye hazır olup olmadıkları, altyapıları nedir bütün bunları göz önünde bulundurmak lazım... Çünkü öğrencilerin beklentileri, yaşam biçimleri, kültürel yapıları, sosyal hayatları farklı oluyor. Tecrübeleri farklı oluyor. O bilgiyi analiz etmek için gerekli donanımları doğal olarak farklı oluyor. Bütün bunların göz önünde bulundurulması gerekiyor.”

Benzer şekilde, öğrencilerin yaşı, motivasyonu ve hazırbulunuşluğu açısından öğrenci kaynaklı unsurlara dikkat çeken İngilizce öğretmeni İÖ4 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Tabii ki öğrencilerin yaşlarını, motivasyonlarını, hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almaya çalışıyorum. Çünkü her sınıf apayrı bir dünya. Hiçbirine diğeriyle aynı şekilde yaklaşmamaya çalışıyorum. İlgi alanlarını ve ihtiyaçlarını da dikkate alıyorum bunları yaparken.”* Öğrenci kaynaklı unsurları vurgulayan bir diğer İngilizce öğretmeni İÖ5 *“En çok etkileyen şey öğrencilerin hazır bulunuşlukları. Öğrencilerin beklentilerine göre içeriği düzenliyorum. Örneğin vereceğim ödevleri parçalara bölerek öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirmeye çalışırım.”* şeklinde öğrenci hazırbulunuşluğu ve beklentilerine dikkat çekerken, İngilizce öğretmeni İÖ6 ise *“Öğrencilerin ve sınıfın seviyesini dikkate alıyorum... Öğrencilerin hazırbulunuşlukları, seviyeleri, ilgileri son derece önemlidir.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Öte yandan, öğrencilerin akranlarıyla ilişkisine vurgu yapan İngilizce öğretmeni İÖ9 *“Sınıftaki konumlarını ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini göz önünde bulunduruyorum.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, öğrencilerin sosyo-kültürel farklılıklarını dikkate alan İngilizce öğretmeni İÖ13 *“Etnik-kültürel farklar var. Onlara dikkat ediyorum.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Öğrenci kaynaklı unsurlardan biri olan öğrenci motivasyonunun hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasında önemli olduğunu vurgulayan İngilizce öğretmeni İÖ14 *“En büyük sorunun öğrencilerin içsel motivasyon eksikliği olduğunu düşünüyorum. Buna ek olarak, bir de dışsal motivasyonu arttırıcı unsurların değersizleşmesi ile öğrenciyi motive edebilecek bir şey yok denecek kadar az.”* şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasını etkileyen unsurlara yönelik İngilizce öğretmenleri tarafından vurgulanan bir diğer tema *öğretmen kaynaklı* unsurlardır ($f=6$). Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerden İÖ1, İÖ2, İÖ7, İÖ10, İÖ11 ve İÖ12 hayat boyu öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında öğretmen kaynaklı unsurları; öğretmen yeterliği ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilişkilendirerek ele almışlardır. Öğretmen kaynaklı unsurlardan öğretmen yeterliğine dikkat çeken öğretmenlerden İÖ10 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Öğretmenin nasıl yapacağı bilmemesinden kaynaklanıyor bence. Hayat boyu öğrenmeyi duyduk evet ama tam olarak nasıl uygulayabileceğimizi bilemiyoruz. Biraz gelişigüzel, işleyiş içerisinde çocuk alabiliyorsa alıyordur. Ama hayat boyu öğrenme niyetiyle yapmıyoruz onu çünkü çok da bilmiyoruz.”* Öğretmen yeterliğine değinen bir diğer İngilizce öğretmeni İÖ1 ise *“Öğrenciden bağımsız öğretmenin hazır olup olmaması veya ne kadar yeterli olup olmadığı önemlidir.”* şeklinde görüşlerini paylaşırken; İÖ11 ise *“Öncelikle bu becerilere sahip bir öğretmen olmak gerekir.”* şeklinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer İngilizce öğretmeni İÖ2 *“Burada sorumluluk ağırlıklı olarak öğretilen ve kısmen de öğretim programında. Örneğin, öğretmen kitabı alıp bilgiyi verip geçerse veya kelimeleri tahtaya yazıp çocuklara not almalarını söylerse olmuyor.”* şeklinde görüşlerini açıklamıştır. İngilizce öğretmeni İÖ7 ise hayat boyu

öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasında hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemini “*Bence bu öğretmenin kendisiyle; kendisini yetiştirme tarzı, mezun olduğu üniversiteyle alakalı. Üniversitedeki eğitimin çok etkili olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde görüşleriyle ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan bazı İngilizce öğretmenleri (İÖ1, İÖ3, İÖ4, İÖ11, İÖ14, İÖ15) hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasını etkileyen unsurlardan biri olarak *okul/üst yönetim/paydaşlardan kaynaklanan* unsurlara (f=6) yönelik görüş bildirmişlerdir. Fiziki ve teknolojik altyapı, okul/ üst idari birimlerin baskısı ve yaklaşımı ile paydaşlar arasındaki iş birliği bu tema kapsamında vurgulanan alt unsurlardır. Hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasında teknolojik altyapı sorununa değinen İÖ3 “*Bir blokta altı yıldır internet yok ve internete çok ihtiyacımız var. Bunu okul idaresi halledemedi ve öğrenilmiş çaresizliğe dönüşüyor. Bazı şeyler kabullenilmiş.*” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Diğer bir İngilizce öğretmeni İÖ1 okul yönetiminin yaklaşımı ve baskısına dikkat çekerek görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Okul idaresi bile etki edebilir. Mesela öğretmenlerin yapmak istedikleri şeye engel olabilir. Gereksiz bunlar diyebilir okul idaresi. Öğrencileri de dolaylı olarak etkileyebilir. Okul idaresi derken sadece onunla sınırlandırılması doğru olmaz. Yukarıya doğru giden de bir şey bu. Okul idaresinin bağlı olduğu üstleri baskı yapıyor olabilir. Nitekim biz bunu yaşıyoruz da. Öğretmenler olarak öğrencilere faydası olacağını düşündüğümüz şeyleri yaparken bile buna gerek var mıydı gibi birtakım serzenişlerde bulunabiliyorlar. Bütün bunlar bu sürece etki edebiliyor.”

Öğrenme-öğretme sürecindeki paydaşlar arasındaki iş birliğine dikkat çeken İÖ3 “*İş birliği çok önemli. Örneğin ben kendi sınıfıma ödev veriyorum daha sonra velilerden tepki geliyor. Çünkü sadece ben yapıyorum. Haliyle insan yoruluyor ve üzülüyor.*” ifadeleriyle görüşlerini açıklarken, İÖ3 paydaşların İngilizcenin önemine yönelik farkındalığına dikkat çekerek görüşlerini “*Sosyal çevre çok önemli. İngilizcenin önemini bilen yok. Sadece ders olarak veya not olarak görülüyor. Çok daha ötesi olduğunun farkında değiller.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretim programı kaynaklı unsurlar (f=4) araştırmaya katılan bazı öğretmenler (İÖ1, İÖ6, İÖ8 ve İÖ14) tarafından hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasında etkili olan unsurlardan biri olarak belirtilmiştir. Bu doğrultuda, öğretim programında belirlenen tema ve/veya konuların kapsamı, öğretim programının yoğun olması ve ders saati süresinin yetersiz olması öğretmenler tarafından vurgulanan hususlardır. Hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasında öğretim programında belirlenen tema ve konuların etkili olduğunu vurgulayan İÖ8 “*Konu önemli. Yani hayat boyu öğrenmeyle ilgili aktarabileceğimiz bir şeyse konu çok etkiliyor.*” olarak görüşlerini ifade ederken; benzer şekilde İÖ1 de “*O çünkü konu etkilidir. Tema etkilidir.*” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni İÖ14 öğretim programının yoğun olmasını ve ders saati süresinin yetersiz olmasını “*... İngilizce öğretiminde mevcut müfredat yoğunluğu ve ders saati azlığı göz önüne alındığında müfredat yetişsin kaygısı ile ders işlemek dışında çok bir şey ile ilgilenemiyorum.*” ifadeleriyle vurgulamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasının İngilizce öğretmenlerinin görüşleri kapsamında incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri etkili bir dil öğretimi için hayat boyu öğrenme becerilerinin gerekli olduğunu vurgulamalarına rağmen öğrenci, öğretmen, okul yönetimi/ paydaşlar ve öğretim programı kaynaklı unsurlardan dolayı öğrenme-öğretme süreçlerine yeterince yansıtamadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Hayat boyu öğrenme becerilerinin gerekliliğine ilişkin bulgularda, İngilizce öğretmenlerinin tamamı öğrenme-öğretme süreçlerine hayat boyu öğrenme becerilerinin ve bu becerilerin yansıtılmasının gerekli olduğunu belirtirken, bu becerilerin gerekliliğini dil öğretimi ve mesleki gelişim odağında açıklamışlardır. Bu durum, öğretmenlerin İngilizce öğretiminde dil ve kültürün tamamlayıcı rolünün farkında oldukları ve farklı kültürlerle yönelik bilincin kazandırılmasında İngilizce dersini ve hayat boyu öğrenme becerilerini kolaylaştırıcı bir unsur olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Avrupa Komisyonu (2019) tarafından da yabancı dil yetkinliği kazanmanın evrensel bilgiye ulaşma ve çeşitli kültürlerle etkileşim sağlamaya yönelik kolaylaştırıcı etkisi ön plana çıkarılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, değişen nesil ve topluma dikkat çekerek bu değişime uyum sağlamanın anahtarı olarak hayat boyu öğrenme becerilerini öğrenme-öğretme süreçlerinde gerekli gördüklerini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin değişen çağa uyum sağlama, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini takip etme gibi açılardan mesleki gelişimlerini sürdürmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Hoşgörür (2016) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Hoşgörür (2016) araştırmasında, öğretim elemanlarının, hayat boyu öğrenmeyi bilginin hızlı değişimi ve değişime uyum sağlama açılarından bir gereklilik olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Yu-Soe (2018) de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerinin, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirme açısından önemli ve gerekli olduğu vurgulamıştır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerini mesleki gelişim açısından gerekli görmeleri, katıldıkları hizmet içi eğitimler, çalıştaylar ve/veya seminerlerle de ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra, lisans eğitimleri sonrasında kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin lisansüstü eğitimlere devam etmelerinin de etkisi olabilir. Alanyazın incelendiğinde, Villegas-Reimers (2003) öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerinin verimli bir öğrenme-öğretme süreci oluşturmada önemini vurgularken, Abazoğlu (2014) mesleki gelişimi öğretmenlere sunulan öğrenme fırsatı olarak ele almıştır. Öte yandan, hayat boyu öğrenme becerilerini sadece dil öğretimi ve mesleki gelişim odağında sınırlı bir bakış açısıyla gerekli görmeleri, öğretmenlerin dil öğretiminde öğrenci özellikleri, öğretim programı, kişisel-toplumsal gelişim gibi diğer önemli bileşenleri bir bütün olarak bu süreçte entegre edemediklerine işaret etmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme becerilerinin gerekliliği hususunda görüş birliğinde olmalarına rağmen, bunu sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar aracılığı ile öğrenme-öğretme sürecine yansıtılması açısından bilgi birikimleri ve deneyimlerinin yeterli olmadığı söylenebilir.

Hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılmasına ilişkin olarak elde edilen bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine hayat boyu öğrenme becerilerini yeterince yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme becerilerinin kapsamı, işlevi ve önemi hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmamaları bu durumun temel nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Ayrıca, hizmet öncesi lisans eğitimleri süresince hayat boyu öğrenme becerilerini yansıtabilecekleri fırsatların sunulmaması da bu durumun nedenleri arasında yer alabilir. Dolayısıyla, eğitim fakültelerinde geleceğin öğretmenlerine hayat boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmaması incelenmesi gereken bir başka durumdur. Alanyazında öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalar da (Demirel & Yağcı, 2012; Hoşgörür, 2016) bu sonucu desteklemektedir. Örneğin, Hoşgörür'ün (2016) çalışmasına katılan öğretim elemanları, öğretmen adaylarına hayat boyu öğrenme becerilerini kazandıramadıklarını ve eğitim fakültelerinde bu kapsamda eksiklikler olduğunu vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak alanyazında hayat boyu öğrenme becerileri olarak Avrupa Komisyonu (2019) tarafından belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe yönelik olarak çeşitli branşlardan öğretmenler ve/veya öğretmen adayları ile yürütülen araştırmaların sonuçları da bu çalışmada ulaşılan İngilizce öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme becerilerini dil öğretimi sürecine yeterince yansıtamamaları sonucu ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Dalkıran'ın (2023) anahtar yetkinlikler kapsamında matematik dersi öğretim programını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin anahtar yetkinlikleri bilinçli olarak

öğrenme-öğretme sürecine entegre etmedikleri, bu yetkinlikleri öğrencilere nasıl kazandıracaklarına ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Çelik'in (2020) öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri çerçevesinde yürüttüğü çalışmasında, öğretim elemanlarının görüşlerinden hareketle, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme becerilerini öğrencilere kazandırma açısından yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, İngilizce öğretmenleri dil öğretim sürecinde hayat boyu öğrenme becerileri kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımı, eleştirel düşünme, araştırma, iş birlikli öğrenme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerine vurgu yaparak; ilgili veya gerekli gördükleri temalarda ve/veya durumlarda bu becerilerin geliştirilmesine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, İngilizce dil öğretim süreçlerinde öğrencilerin hayat boyu öğrenenler olarak yetiştirilmesine yönelik sunulan öğrenme fırsatlarının sınırlı ve öğretmenin tercihinine bağlı bir durum olduğu sonucuna ulaşılabılır. Buna ek olarak, İngilizce dil öğretim süreçlerine hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılması kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımı en sık vurgulanan hayat boyu öğrenme becerisi olurken; yansıtıcı düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri nadiren değinilen hayat boyu öğrenme becerileri olmuştur. Günüş vd. (2012) bilgi ve iletişim teknolojilerini en önemli hayat boyu öğrenme becerisi olarak ele alırken, Demirel (2009a) bireylerin kişisel, mesleki ve sosyal gelişimleri için bilgi ve iletişim teknolojilerinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde (MEB, 2017) öğretmenlerden öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanmaları beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bu sonuç alanyazınla paralellik göstermekle birlikte, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki teknoloji kullanımını, çoğunlukla akıllı tahta kullanımı ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Yirmi birinci yüzyıl becerilerinden olan bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma hayat boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde önem arz ederken (Yavuz-Konokman & Yanpar-Yelken, 2014), sadece akıllı tahta kullanımıyla ilişkilendirilmesi öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını sınırlı bir çerçevede anlamlandırdıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim sürecine yansıtılmasını etkileyen unsurlar kapsamında elde edilen bulgularda araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri, öğrenci, öğretmen, okul/üst yönetim/paydaşlar ve öğretim programları kaynaklı unsurlara dikkat çekmiştir. Diğer bir ifade ile İngilizce öğretmenleri, hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim sürecine yansıtılmasını öğrenme-öğretme süreci bileşenleri ve bu sürecin paydaşları çerçevesinde açıklamışlardır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerine göre öğrencilerin yaş, hazırbulunuşluk düzeyi, motivasyon, beklenti, akranlarıyla ilişki, sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hayat boyu öğrenme becerilerinin dil öğretim süreçlerine yansıtılmasında en etkili unsurlardır. Günüş vd. (2012) tarafından hayat boyu öğrenmeyi etkileyen unsur olarak ele alınan deneyim, yaş, kültürel yapı ve motivasyon bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Knapper ve Copley (2000) de hayat boyu öğrenmede yetişkin öğrenenler ve çocukların yaşantılarının farklılaşması, ilgi ve ihtiyaçlarının değişmesi ve deneyimlerinin çeşitliliğinin hayat boyu öğrenme için önemli faktörler olduğunu vurgulamışlardır. Bu kapsamda, hayat boyu öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtılmasında bu farklılıkların ve çeşitliliğin önemli bir etmen olduğu kabul edilmekle birlikte ulaşılan bu sonuç, İngilizce öğretmenlerinin öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla öğrenme-öğretme sürecinin planlanması eğiliminde olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılmasını etkileyen öğretmen kaynaklı unsurlarla ilgili sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmen yeterliği ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ön plana çıktığı söylenebilir. Alanyazında da öğrencilerin hayat boyu öğrenenler olarak yetiştirilmesi için en öncelikli koşulun hayat boyu öğrenen öğretmenler olduğu önemle vurgulanmaktadır (Arcagök & Şahin, 2014; Çetin & Çetin, 2017; Demirel & Yağcı, 2012; Kazu & Erten, 2016; Selvi, 2011; Şentürk & Baş, 2021; Weidinger, 2021). Araştırmaya katılan İngilizce

öğretmenlerinin de hayat boyu öğrenmede öğretmen yeterliğinin öneminin farkında oldukları söylenebilir. Diğer taraftan hizmet öncesi öğretmen eğitimi, Yenen'in (2022) çalışmasında mesleki yeterliği etkileyen önemli faktörlerden biri olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmen yeterliği ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin birbiriyle yakından ilişkili olduğu ve hayat boyu öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasının sağlanmasında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin birbirini tamamlayıcı şekilde kesintisiz olarak yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın hayat boyu öğrenme becerilerinin dil öğretim sürecine yansıtılmasını etkileyen unsurlar kapsamında öğretim programı kaynaklı unsurlar, öğretmenler tarafından tema ve/veya konuların kapsamı, öğretim programının yoğun olması ve ders saati süresinin yetersiz olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Diğer bir deyişle, öğretim programında hayat boyu öğrenme becerilerinden hangilerinin, niçin, nasıl ve ne zaman öğretileceğine ilişkin yol gösterici açıklamaların olmaması öğretmenler tarafından bir eksiklik olarak görülmektedir. Dolayısıyla İngilizce dersi öğretim programının, hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılması kapsamında öğretmenlere rehber olma işlevini yeterince yerine getirmediği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin kendileri için rehber niteliğinde olan öğretim programında yer alan konu ve temaların kapsamı, içeriği, eğitim durumları gibi açılardan hayat boyu öğrenme becerilerini dil öğretimi sürecine nasıl yansıtacaklarına yönelik detaylı ve kapsamlı bir program rehberliğine gereksinim duydukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında yürütülen bazı çalışmalar, elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Tan-Şişman (2021) tarafından yürütülen araştırmada, uygulamada olan öğretim programlarının öğretmenlere öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasında rehber olma açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirel (2011) hayat boyu öğrenme becerileri kapsamında ilköğretim programlarını incelediği çalışmada, önceki öğretim programlarına kıyasla güncellenen programların büyük ölçüde hayat boyu öğrenme becerileri açısından donanımlı olduğunu, ancak hayat boyu öğrenme becerilerinin kazanımlar ve etkinliklere yeterince yansıtılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Adams (2007) yürüttüğü çalışmada, Avustralya öğretim programlarında hayat boyu öğrenme becerilerinin entegre edilmesinin göz ardı edildiğini vurgulamıştır. Demirel ve Yağcı (2012) tarafından yürütülen çalışmada da öğretim programları hayat boyu öğrenme becerilerini kazandırması açısından öğretmen adayları tarafından yetersiz bulunmuştur. Bunun yanı sıra, elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin İngilizce ders saati süresi ile hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılması arasında bağlantı kurmaları, TTKB tarafından ilkokullarda zorunlu İngilizce dersinin iki saat; ortaokul 5-6. sınıflarda üç saat; 7-8. sınıflarda ise dört saat olması ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerini öğrenme etkinlikleri, kazanımlar, ölçme değerlendirme ve okul dışı öğrenme etkinliklerine entegre etmelerini sağlayacak zamanın yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, alanyazında İngilizce ders saati süresinin yetersiz olmasını vurgulayan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (İlhan & Bümen, 2023; Kara & Kara, 2023). Bunlara ek olarak, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından hayat boyu öğrenme becerilerinin dil öğretim sürecine yansıtılmasını etkileyen unsurlardan biri olarak vurgulanan öğretim programındaki tema ve/veya konuların kapsamı ile ilişkilendirilmesi oldukça dikkat çekicidir. Bu sonuç, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerini sadece konu/tema bağlamında sürece dahil etme(me) eğiliminde olduklarının hem öğretim programının diğer öğeleri hem de hayat boyu öğrenmeye ilişkin bütüncül bir anlayışa sahip olmadıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılmasını etkileyen unsurlar kapsamında İngilizce öğretmenleri tarafından vurgulanan okul/üst yönetim/paydaşlardan kaynaklı unsurlar, fiziki ve teknolojik alt yapı, okul ve üst idari birimlerin yaklaşımı ve baskısı ile paydaşlar arasında iş birliği olarak ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, hayat boyu öğrenme becerilerinin dil öğretimine yansıtılmasında çevresel faktörlerin de süreci etkilediğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Keleş ve Turan-Güntepeler (2018) öğretim elemanları ile

yürüttükleri çalışmanın sonucunda, öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımını etkileyen teknik alt yapı sorununa dikkat çekerken; Koçak-Usluel ve Seferoğlu (2004) ise fiziksel donanımın yetersizliğini vurgulamışlardır. Doğan ve Çalışkan-Toyoğlu (2019) hayat boyu öğrenme becerileri kapsamında öğrenmeyi öğrenme, dijital yetkinlik ve yabancı dil yetkinliğinin geliştirilememesinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden hareketle, fiziki alt yapının yetersizliği ve paydaşların yeterince önem vermemesi nedenlerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, öğretmenler tarafından vurgulanan okulun fiziki ve teknolojik alt yapısı genel olarak hayat boyu öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak yürütülen bu çalışmada, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim sürecinde dikkate alınması gereken önemli bileşenlerden biri olarak anlamlandırmalarına karşın, bu becerileri öğrenme-öğretme süreçlerine yeterince yansıtamadıkları, hayat boyu öğrenme becerilerinin kapsamı, işlevi ve öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasına yönelik yeterli bilgi ve deneyim birikimine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öncelikle İngilizce öğretmenlerine hayat boyu öğrenmenin kapsamı, bileşenleri ve öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtılmasına yönelik ihtiyaçları dahilinde hizmet içi eğitim programları veya mesleki gelişim faaliyetlerinin tasarlanması önerilebilir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme becerilerinin yansıtılmasını mesleki gelişim açıdan da bir gereklilik olarak belirtmelerinden hareketle, mesleki gelişimlerine katkı sağlaması ve öğrenme motivasyonlarının artırılması amacıyla öğretmenlerin bilimsel toplantılara, kişisel-mesleki kurslara, seminarlere ve çalıştaylara katılımının teşvik edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet öncesi lisans eğitimlerinde hayat boyu öğrenme becerileri, özellikleri, önemi, gerekliliği, öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesi gibi konularda kuramsal bilginin ve uygulama odaklı deneyimlerin kazandırılması önerilmektedir. Bu doğrultuda, 2018 Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme programlarına seçmeli ders statüsünde dahil olan Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersinin 2020 yılında YÖK yetki devri sonrasında eğitim fakültelerine verilen program geliştirme özerkliği kapsamında değerlendirilerek, zorunlu dersler arasına alınması ve içeriğinin uygulamaya dönük olarak öğretmen adaylarına hayat boyu öğrenme becerilerini yansıtabilecekleri fırsatlar sunulması dahilinde tasarlanması önerilmektedir. Öğretmenlere ek olarak, hayat boyu öğrenme farkındalığının artırılması amacıyla okul yöneticileri, öğrenciler ve velilere de ihtiyaçları dahilinde eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir. Hayat boyu öğrenmenin dil öğretim süreçlerine yansıtılmasını etkileyen faktörlerden biri olarak vurgulanan İngilizce dersi öğretim programında, hayat boyu öğrenmenin bütüncül olarak tüm program öğeleri kapsamında ele alınarak, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere hayat boyu öğrenme farkındalığı ve alışkanlığı kazandırılmasına yönelik detaylı açıklamalara, örnek uygulamalara, vb. yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca, ders kitaplarında da hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi önerilebilir. Bunlara ek olarak, öğretmen, okul idaresi, veli ve öğrenci arasında oluşturulan etkili iletişim ve iş birliğinin hayat boyu öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerilerini kazanmasına yönelik düzenlenecek etkinliklerin tüm paydaşları kapsayıcı ve iş birliğine dayalı şekilde planlanması önerilmektedir.

Gelecekte yürütülecek araştırmalar kapsamında, benzer çalışmaların farklı araştırma yöntem ve desenleri kullanılarak yürütülmesi önerilebilir. Hayat boyu öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtılmasına ilişkin farklı kademelerde görev yapan çeşitli branş öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, İngilizce öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme becerilerinin dil öğretim süreçlerine yansıtılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi ve bu çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılması önerilebilir. Diğer yabancı dil öğretmenlerinin (Almanca, Fransızca, vb.) hayat boyu öğrenme becerilerinin dil öğretim süreçlerine yansıtılmasına ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teacher. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149-160.
- Akkaya-Tatlıdil, Ü. (2023). *Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerinin güncellenmiş anahtar yetkinlikler bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Akpınar, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Yayıncılık.
- Arastaman, G., Fidan, İ. O., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arcagök, S., & Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.
- Arslangilay, A. S. (2017). Hizmet içi eğitime katılan lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 163-178.
- Assadzadeh, L. (2019). *Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Avrupa Birliği Komisyonu (1995). *White paper on education and training, teaching and learning, towards the learning society*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:EN:PDF>
- Avrupa Birliği Resmî Gazetesi (2018). *Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinliklere ilişkin 22.05.2018 tarihli konsey tavsiye kararı*. https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/Yayinlar/Hayat_Boyu_Ogrenme_icin_Anahtar_Yetkinlikler_Tavsiye_Karari_2018.pdf
- Avrupa Komisyonu. (2010). *Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%2020007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Avrupa Komisyonu (2019). *Key competences for lifelong learning*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Balcı, M. C., & Yıldız, A. (2022). Yaşam boyu eğitimden yaşam boyu öğrenmeye: Faure ve Delors raporları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 149-174.
- Bekci, B. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Sakarya ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bozat, P., Bozat, N., & Hürsen, C. (2014). The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 476-482.
- British Council (2014). *Türkiye'deki devlet kurumlarında İngilizce Dilinin öğretime ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarında_İngilizce_Dilinin_Oğrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf
- Buzkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Candy, P., Crebert, R. G., & O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. (Report No: 28). Australian National Board of Employment, Education and Training Commission.
- Cotton, K. (1998). From high school student to lifelong learner your route to independence. In *Research you can use: Lifelong learning* (Booklet 4). Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000) Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çalışkan-Toyoğlu, A., & Dogan, S. (2020). Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 566-581.
- Çelik, Ö. C. (2020). *Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme anahtar yeterliklerini öğrencilerine kazandırabilmelerine ilişkin öz yeterlik inançları (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11 (31), 107-131
- Çetin, S., & Çetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(12),1-8.
- Çiftçi, S., Sağlam, A., & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734.

- Dalkıran, L. (2023). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı anahtar yetkinliklerinin öğretmen görüşleri program kazanımları ve ders kitabı kapsamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Demiralay, R., & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.1 (1). 1709-1716.
- Demirel, M. (2009a). İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (s.1-25). Çanakkale, Türkiye.
- Demirel, M. (2011). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'deki ilköğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 87-105.
- Demirel, Ö. (2020). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. (11. Basım). Pegem Akademi.
- Demirel, M., & Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (Özel sayı), 100-111.
- Doğan, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Doğan, S., & Çalışkan-Toyoğlu, A. (2019). Okullarda hayat boyu öğrenme yeterlilikleri: Nitel bir durum çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1325-1348.
- Dohmen, G. (1996). *Lifelong learning: guidelines for a modern education policy*. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Dünya Ekonomi Forumu (2020). *The future of jobs report 2020*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Education First [EF] (2022). *EF English proficiency index*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-episite/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. (4th ed.). Macmillan Publishers.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.
- Ereş, F. (2021). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi.
- Ertaş, S. (2022). *Pandemi sürecinde yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve öz-yeterlik algıları bağlamında İngilizce öğretmenlerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Ethnologue (2022). *Languages of the world*. <https://www.ethnologue.com/language/eng>
- Eurydice, N. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2017 edition*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/62028>
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability*. Jossey- Bass.

- Evin-Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Feng, L., & Ha, J. L. (2016). Effects of teachers' information literacy on lifelong learning and school effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1653-1663
- Field, J., & Leicester, M. (Eds.). (2003). *Lifelong learning: Education across the lifespan*. RoutledgeFalmer.
- Garda, B., & Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 12, 23-43.
- Gedik, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Manisa-Demirci ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mania Celal Bayar Üniversitesi.
- Gedik, H., & Sarpkaya-Aktaş, G. (2016). Hayat boyu öğrenmeden yansımalar: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 277-294.
- Gorard, S., & Rees, G. (2002). *Creating a learning society?: Learning careers and policies for lifelong learning*. Policy Press.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güneş, F., & Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Factors affecting lifelong learning. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Helterbran, V. R. (2005). Lifelong or school-long learning a daily choice. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(6), 261-264.
- Hoşgörür, V. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 11(3), 114-125.
- İlhan, B., & Bümen, N. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 303-334.
- Jenkins, A. (2006). Women, lifelong learning and transitions into employment. *Work, employment and society*, 20(2), 309-328.
- Jovanova-Mitkovska, S., & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578.
- Jurgelane, I., Grizane, T., & Jankova, L. (2016). Role of university lifelong learning process implementation. *Research for Rural Development*, 2, 246-253.
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf
- Kansızoğlu, H. B. (2020). Hayat boyu öğrenme bağlamında okuryazarlık ve dil öğretimi. H. Kaygın, İ.Ç. Ulus & B. Çukurbaşı (Ed.), *Hayat Boyu Öğrenme ∞ Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler* (s.79-122) içinde. Pegem Akademi

- Kara, G., & Kara, Ş. (2023). Birleştirilmiş sınıflarda İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları ve karşılaştıkları güçlükler. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 23-43.
- Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.
- Keleş, E., & Turan-Güntep, E. (2018). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojiyi öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 142-157.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol.1). Sage Publication.
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37, 119-129.
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. Kogan Page.
- Koçak-Usluel, Y., & Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretim elemanlarının bilgi teknolojilerini kullanmada karşılaştıkları engeller, çözüm önerileri ve öz-yeterlik algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 143-157.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 522-531.
- Lala, Ö. (2021). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(3), 387-400.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, 30, 73-84.
- Longworth, N. (2001). Learning communities for a learning century. In A. D, J. Chapman M. Hatton ve Y. Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 591-617). Springer.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2011). *21. Yüzyıl öğrenci profili*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi (2014-2018)*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2017*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Okumoto, K. (2008). Lifelong learning in England and Japan: Three translations. *Compare*, 38(2), 173-188.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (1996). *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level*, OECD/CERI, Paris.
- Owusu-Agyeman, Y. (2017). Expanding the frontiers of national qualifications frameworks through lifelong learning. *International Review of Education*, 63(5), 657-678.
- Öğretir-Özçelik, A. (2019). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. A. Öğretir Özçelik & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (s.1-25) içinde. Pegem Akademi.
- Özcan, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Partnership for 21st Century Learning [P21] (2019). *P21 framework definitions*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. <https://core.ac.uk/download/pdf/11884854.pdf>.
- Recepoglu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 551-569.
- Reinsch, E. (2007). *The relationship among lifelong learning, emotional intelligence and life satisfaction for adults 55 years of age or older*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Illinois.
- Ringsted, M. (1998). Open learning in primary and secondary schools-towards the school of tomorrow in the information society. *Educational Media International*, 35(4), 278-281.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Syslo, M. M. (2004). Schools as lifelong learning institutions and the role of information technology. T. J.V. Weert & M. Kendall (Ed.), In *Lifelong learning in the digital age sustainable for all in a changing world* (pp. 99-109). Kluwer Academic Publishers.
- Şahin, Ü., Sarıtış, E., & Çatalbaş, G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389.
- Şen, N. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Şentürk, C. & Baş, G. (2021). Investigating the relationship between teachers' teaching beliefs and their affinity for lifelong learning: The mediating role of change tendencies. *International Review of Education*, 67, 659-686.

- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2013). *2013 Yılı Kurul Kararları*. http://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlar/fihristler/fihrist_2013.pdf
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tan-Şişman, G. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri ve deneyimleri*. ICCI-EPOK 2021 Conference Proceedings (pp.92-104). https://icci-epok.ege.edu.tr/files/icci-epok/icerik/Icci_Epok_2021_Proceedings.pdf#page=94
- Taş, B. (2020). *Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV] (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarında_İngilizce_Dilinin_Oğrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf
- Torun, B., & Güvercin-Seçkin, G. (2021). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(12), 1-22.
- Tunca, N., Şahin, S. A., & Aydın, Ö. (2015). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432- 446.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments; Global education monitoring report 2017/8*. UNESCO Publishing.
- Urhan, N. (2020). *Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması*. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1 (Özel sayı), 18-45.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>
- Weidinger, W. (2021). *Life skills for primary and secondary school children: Development of a multilingual, inclusive education program*. *International Journal of Childhood Education*, 2(1), 12–22.
- Woonsun, K. (2014). *Korean secondary school teachers' perception and need toward lifelong learning*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3506-3510.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Yavuz-Konokman, G., & Yanpar-Yelken, T. (2014). *Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(2), 267-281.
- Yenen, E. T. (2018). *An examination of relationship between English teachers' job satisfaction and key competences for lifelong learning*. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 35-46.
- Yenen, E. T. (2022). *Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler*. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yıldız-Durak, H., & Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.
- Yu-Soe, H. (2018). The impact of teachers' professional development on the teachers' instructional practices: An analysis of TALIS 2013 teacher questionnaire, *Finland. World Voices Nexus*, 2(3).
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK] (2018). *YÖK Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Globalization, changes in business world, digitalization and the rapid development of new technologies bring about the need for individuals to renew their existing knowledge and skills (European Commission, 2019). Lifelong learning, which learning takes place independently of situations such as time, place, age and status, comes into prominence for today's information society. Additionally, lifelong learning has a key role in creating learning societies and a learning world (Balcı & Yıldız, 2022; European Union Commission, 1995; Gedik & Sarpkaya-Aktaş, 2016; Gorard & Rees, 2002; Güneş & Deveci, 2020; Longworth, 2001; Urhan, 2020). Thus, lifelong learning has been one of the most important issues on the agenda in the field of education since the 1990s (Okumoto, 2008). The learning adventure that begins in the womb continues in schools, which covers a significant part of individuals' lives. Therefore, schools and teachers play an important role in raising individuals who can access information and reflect the information they obtain in their daily life and society (Garda & Temizel, 2016; Klug et al., 2014; Knapper & Cropley, 2000). Demirel (2009) discussed the role of schools as providing individuals with the ability to teach learning to learn and preparing them for lifelong learning. In this context, it is considered a necessity to reveal the views of English teachers on reflecting lifelong learning skills in the English language teaching process to investigate the meaning and necessity of lifelong learning skills in English language teaching process.

In this context, the purpose of this study was to investigate English teachers' opinions about the reflection of lifelong learning skills in English language teaching process. The answers were sought for the following research questions:

According to English teachers,

- What is the necessity of lifelong learning skills in the English language teaching process?
- How are lifelong learning skills reflected in the English language teaching process?
- What are the factors that affect reflecting lifelong learning skills into the English language teaching process?

Method

This study was conducted in the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. The phenomenology design focuses on the "phenomena that we are aware of but do not have in-depth knowledge of" (Yıldırım & Şimşek, 2021, p.66). In this context, the reflection of lifelong learning skills in English language teaching processes was determined as a phenomenon. This research was conducted with the voluntary participation of 15 English teachers

working in public middle schools in Çorum. Criterion sampling and maximum variation sampling methods were used to select the study group. In this context, the criteria for selecting English teachers were determined as 'being an English teacher working in public middle schools in Çorum' and 'participated in at least one personal or professional in-service training, workshops, etc. in the last five years'. Maximum variation was increased by taking into account the characteristics of English teachers such as age, gender, professional experience, educational status and the grade level they teach. Teachers who met these criteria and agreed to participate in the study on a voluntary basis were selected for the study. The semi-structured interview form was developed by the researchers. Through content analysis, the qualitative data was analyzed in six phases as recommended by Yıldırım and Şimşek (2021).

Results

The findings indicated that all English teachers stated that it is necessary to reflect lifelong learning skills in English language teaching process. Teachers explained this necessity in terms of language teaching and professional development. While some English teachers explained their opinions by emphasizing the changing dynamic of the language, some emphasized the relationship between language teaching and culture. In addition, some teachers highlighted the importance of lifelong learning skills in terms of raising awareness of different cultures in language teaching process. Furthermore, English teachers stated that they reflected the lifelong learning skills in the learning-teaching process within the scope of using technology in learning-teaching processes, developing critical thinking skills, research skills, cooperative learning skills, creative thinking skills and reflective thinking skills.

According to the findings, the factors affecting reflection of lifelong learning skills in teaching-learning process were student-related, teacher-related, curriculum-related and school/administration/stakeholders-related factors. As student-related factors theme was the most emphasized, English teachers discussed the student-related factors in terms of the students' age, readiness level, motivation, expectations, experiences, relationships with peers, socio-economic and cultural characteristics. While some English teachers discussed the teacher-related factors affecting reflection of lifelong learning skills in teaching process in relation to teacher competence and pre-service teacher education, some expressed their opinions on the factors arising from the school/administration/stakeholders-related factors.

Conclusion and Discussion

The results indicated that although the English teachers participating in the study interpreted lifelong learning skills as one of the important components that should be taken into consideration in the English language teaching process, they could not adequately reflect these skills into the teaching-learning processes. The fact that English teachers do not have sufficient knowledge and awareness about what lifelong learning skills are, their scope, function and importance can be shown as one of the main reasons for this situation. On the other hand, the fact that they consider lifelong learning skills as necessary from a limited perspective focusing only on language teaching and professional development indicates that teachers cannot integrate other important components such as student characteristics, curriculum, personal-social development into this process as a whole. Therefore, it can be said that their knowledge and experience are not sufficient in terms of reflecting this on the teaching-learning process through in-class and out-of-class practices. Based on these results, it can be suggested to design in-service training programs or professional development activities for English teachers within the scope of lifelong learning, its components and the needs for reflection on teaching-learning processes. Furthermore, it is recommended that teachers' participation in scientific meetings, personal-professional courses, seminars and workshops should be encouraged in order to contribute to the professional development and increase their motivation to learn.