

GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Gazi Journal of Educational Science

e-ISSN: 2149-9381

Yıl: 2024 Cilt: 10 Sayı: 1

Yıl: 2024 • Cilt: 10 • Sayı: 1

Year: 2024 • Volume: 10 • Number: 1

ISSN: 2149-4932 • e-ISSN: 2149-9381

Editör / Editor

Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat ELİÖZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Özgen KORKMAZ (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Yavuz SAKA (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Belgin BAL İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Aslı SARIŞAN TUNGAÇ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Gör. Alper ALTUNÇEKİÇ (Gazi Üniversitesi)

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN (Tokat Gaziosmanpaşa University-Türkiye)

Prof. Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University-USA)

Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University-Türkiye)

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU (Amasya University-Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet YILMAZ (Gazi University-Türkiye)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University-Türkiye)

Assoc. Prof. Ahmet Turan ORHAN (Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye)

Assoc. Dr. Canay PEKBAY (Bülent Ecevit University-Türkiye)

Assoc. Prof. Murteza HASANOV (State Academy of Administration-Azerbaijan)

Assoc. Prof. Orçun BOZKURT (Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye)

Assoc. Prof. Şener ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs University-Türkiye)

Dr. Angeliki LAZARIDOU (Center for Mind/Brain Sciences University of Trento-Italy)

Dr. Ebba OSSIANNILSSON (Swedish Association for Distance Education (SADE))

Dr. Edina SOLAK (Zenica University-Bosnia and Herzegovina)

Dr. Jesus Garcia LABORDA, Universidad de Alcala, Madrid-Spain)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University-Bulgaria)

Teknik Sorumlusu/Compositor

Öğr. Gör. Servet Ebrar BAYRAM (Hitit Üniversitesi)

İngilizce Dil ve Yazım Editörü / English Language and Spelling Editor

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Uzman Emre SOBACI (Milli Savunma Üniversitesi)

Türkçe Dil ve Yazım Editörü / Turkish Language and Spelling Editor

Arş. Gör. Dr. Rahime ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

e-posta

gaziegitimbilimleridergisi@gmail.com

web

<http://dergipark.gov.tr/gebd>

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi;

Education Full Text (H. W. Wilson)

DRJI

Google Scholar

Infobaseindex

SOBIAD

Türk Eğitim İndeksi

tarafından taranmaktadır.

Bu Sayının Hakemleri:

Ahmet İlhan ŞEN (Hacettepe Üniversitesi) (1 hakemlik)

Canan LAÇIN ŞİMŞEK (Sakarya Üniversitesi) (1 hakemlik)

Çiğdem ŞAHİN ÇAKIR (Giresun Üniversitesi) (1 hakemlik)

Emine UZUN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi) (1 hakemlik)

Ertuğ Can (Kırklareli Üniversitesi) (1 hakemlik)

Faruk AYLAR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (1 hakemlik)

Gülsün ŞAHAN (Bartın Üniversitesi) (1 hakemlik)

Muhammet ÖZDEMİR (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi) (1 hakemlik)

Oktay ASLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi) (1 hakemlik)

Ömer TÜRKSEVER (Gazi Üniversitesi) (1 hakemlik)

Raziye ERDEM (Trabzon Üniversitesi) (1 hakemlik)

Selçuk ARIK (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi) (1 hakemlik)

Yunus Emre AVCU (Milli Eğitim Bakanlığı) (1 hakemlik)

İÇİNDEKİLER

Sıra	Makale Başlığı	Sayfalar
1	Çankırı İlinde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarını Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi <i>Evaluation of the Factors Affecting Inclusive Education Practices in Çankırı Province</i>	1-38
Ahmet Mükerrer ÜNAL - Mızrap BULUNUZ		
2	İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri: Amasya İli Örneği <i>The Opinions of English Teachers on Inclusion Education Practices: Amasya Province Example</i>	39-65
Hacer ERMIŞ YILMAZ - Muhammet YILMAZ		
3	Ses ve Özellikleri Konusunda Okul Dışı Ortamlarda Yapılan Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Konularına Olan İlgilerine ve Fen Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi <i>The Effect of Activities Carried Out in Out-of-School Environments for the Unit of Sound and Its Properties on the Interest of Middle School Students in Science Topic and Their Motivation to Learn Science</i>	66-103
Melis TEMEL MUMCU - Aykut Emre BOZDOĞAN		
4	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının İncelenmesi <i>Investigation of Science Teachers' Curriculum Awareness</i>	104-120
Ferhat KARAKAYA - Zeynep ÇAKMAK Şeyma Nur CANER - Mehmet YILMAZ		
5	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Öğrenme Günlüklerinin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Çevre ve Toplum Ünitesindeki Akademik Başarıya Etkisi <i>The Effects of Learning Diaries that Develop Reflective Thinking on Academic Achievement in the 10th Grade Geography Unit of Environment and Society</i>	121-167
Mete ALIM - Kübra ÜNAL		

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Çankırı İlinde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarını Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi

Ahmet Mükerrer ÜNAL^a, Mızrap BULUNUZ^b

Yüklenme: 30.05.2023

Kabul: 27.03.2024

Yayınlanma: 31.03.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.01.001

Anahtar Kelimeler:

Özel eğitim,
Kaynaştırma,
Kaynaştırma eğitimi,
Kapsayıcı eğitim

Keywords:

Special education,
Mainstreaming,
Mainstreaming education,
Inclusive education

Yazar Bilgileri:

a. Milli Eğitim Müdürlüğü
Şehit Yusuf Çelik Rehberlik ve
Araştırma Merkezi
Çankırı, Türkiye
Orcid:
[0009-0004-4929-0130](https://orcid.org/0009-0004-4929-0130)
812181005@ogr.uludag.edu.tr
Sorumlu Yazar

b. Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Bursa, Türkiye
Orcid:
[0000-0002-6650-088X](https://orcid.org/0000-0002-6650-088X)
mızrap@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Çankırı ilinde tüm okul ve kademelerde yürütülen kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Araştırmaya, Çankırı'da bulunan kaynaştırma uygulaması yürüten 104 okul dâhil edilmiştir. Araştırma gömülü karma desen modeline göre yürütülmüştür. Nicel veri toplama aracı olarak anket, nitel veri toplama aracı olarak doküman analizi ve gözlem formu kullanılmıştır. Anket verileri nicel olarak analiz edilmiştir. Gözlem ve doküman incelemelerden elde edilen veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, Çankırı ilinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik destek eğitim ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ile kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarının nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, özel gereksinimli öğrencilerin rehberlik ve araştırma merkezine kademeler arası geçişlerde yönlendirme işlemlerinin, okullar tarafından mevzuatta belirlenen dönemler içinde yapılmadığı anlaşılmaktadır. Okulların özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama oranlarının yüksek olduğu ama uygulamaya yönelik sorunların devam ettiği görülmektedir. Okullarda psikolojik danışman/rehber öğretmen bulunma oranı %44'tür. Destek eğitim odası açılma oranı ise %37,6 oranında olduğu tespit edilmiştir. Okulların, %54,5'i normal gelişim gösteren çocuklara, %36,6'sı ailelere, %33,7'si ise yardımcı hizmetler personeline kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları uygulamıştır. Buna göre, kaynaştırma uygulamalarının yeterli seviye olmadığı söylenebilir. Okullarda başarılı kaynaştırma uygulamaları için destek eğitim odaları nitelik ve nitelik olarak iyileştirilmelidir. Bununla birlikte kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Kaynaştırmaya hazırlık uygulamalarına yönelik kullanılmak üzere önleyici ve düzeltici müdahale programları hazırlanmalı ve bu alanda hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılmalıdır. Öte yandan psikolojik danışman/rehber öğretmen sayıları artırılmalı ve okulların rehber öğretmen normları yeniden düzenlenmelidir.

Evaluation of the Factors Affecting Inclusive Education Practices in Çankırı Province**ABSTRACT**

This study aims to analyze the factors affecting the inclusion practices implemented at all schools and levels in Çankırı Province. The study included 104 schools in Çankırı that implement inclusion practices. The research was conducted according to the embedded mixed design model. A survey was used as a quantitative data collection tool, and document analysis and observation form were used as a qualitative data collection tool. The survey data was analyzed quantitatively. The observation and document review data were analyzed descriptively. The results show that the support education and psychological counseling services for inclusion practices in Çankırı province are insufficient in terms of quality and quantity. In addition, it was found that the schools did not direct the students with special needs to the guidance and research center during the transitions between levels within the periods specified in the legislation. It was found that the schools had high rates of preparing individualized education plans for students with special needs, but there were still implementation problems. The rate of psychological counselors/guidance teachers in schools is 44%. The rate of opening support education rooms was determined to be 37.6%. 54.5% of the schools applied inclusion preparation activities to children with normal development, 36.6% to families, and 33.7% to auxiliary service personnel. Findings indicate that inclusive practices are not at a sufficient level. Support education rooms should be improved in terms of quantity and quality for successful inclusion practices in schools. Inclusion preparation activities in schools are found to be insufficient. Preventive and corrective intervention programs should be prepared for inclusion preparation practices. Besides this, the number of in-service training courses in this field should be increased. The number of psychological counselors/guidance teachers in schools should also be increased, and the norms for guidance teachers should be rearranged.

GİRİŞ

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, akranları ile birlikte aynı okullarda eğitim hizmetlerine erişiminin kökleri 1960'lara kadar uzanır (Artiles, Kozleski ve Waitoller 2011; Lloyd ve diğerleri., 1991; Osgood, 2005). Son 20 yılda ise, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim-öğretime dâhil edilmesi uluslararası birçok kuruluş tarafından önerilmektedir (Avrupa Özel Gereksinim ve Kapsayıcı Eğitim Ajansı [EASNIE], 2017a, 2017b; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 1994, 2020; Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (CRPD), 2006). Birleşmiş Milletler'in (BM) 2006 yılında yayınladığı Engelli Haklarına İlişkin Sözleşmenin 26. maddesinde, özel gereksinimli çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılması gerektiği belirtilmiştir. Birleşmiş Milletler'in 2030 yılına kadar "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" arasında, tüm çocuklar için yaşam boyu kaliteli, kapsayıcı ve eşit bir eğitim fırsatı sağlanması yer almaktadır (BM, 2015).

Özel gereksinimli bireylere yönelik uygulanan kaynaştırma eğitimi artık ana politika zorunluluğu olarak sağlam bir şekilde yerleşmiştir. (Florian, 1998; Lindsay, 2003). Günümüzde kaynaştırma uygulamalarının tanımı ve gerekliliği değil, nasıl başarılı olabileceği tartışılmaktadır (Ahmetoğlu ve Ünal, 2017; Allan ve Sproul, 1985; Batu, 2000; Diler, 1998; Kırcaali-İftar, 1998; Schuelka, 2018; Soukakou, 2012, 2016; Sucuoğlu, 2004). Ancak okullarda etkin ve başarılı bir kaynaştırma politikası yürütmek, beraberinde çeşitli güçlükleri de getirmektedir (Purcell, Horn ve Palmer, 2007; UNESCO, 2020). Örneğin; Schuelka'nın (2018) Birmingham Üniversitesi'nde yayınladığı "Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları" raporunda, kaynaştırma eğitiminde en sık karşılaşılan sorunları; uzman sayısındaki eksiklikler, yasal dayanakların açık şekilde düzenlenmemesi, öğretmen eğitimlerinin kapsayıcı düşünceye uygun gerçekleştirilmemesi, okulların fiziki kapasite olarak yetersiz olması, bireyselleştirilmeyen katı eğitim müfredatı ve engelliliğe ilişkin sosyo-kültürel durumlar olarak belirtmiştir. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi, okul sisteminde köklü bir değişimi ve dönüşümü zorunlu kılar. Sadece özel gereksinimli bireylerin normal sınıflarda akranları ile bir arada olmalarının yanında, olumlu bir okul iklimi oluşturarak, etnik köken, dil, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum gibi birçok farklı özelliğe sahip tüm dezavantajlı öğrencileri de içinde barındıran bir sistem kurulması gerekmektedir (Schuelka, 2018).

Kaynaştırma uygulamalarının dört anahtar ilkesi vardır. Birincisi, ilgi çekici ve esnek bir eğitim müfredatının oluşturulmasıdır. İkincisi, bireysel farklılıklara ve çeşitliliğe

saygı göstermektedir. Üçüncü olarak, farklılaştırılmış öğretim ilkelerini kullanarak eğitimi zenginleştirmektedir. Dördüncü anahtar ilke ise, öğrenciler, öğretmenler, veliler, özel eğitim uzmanları ve sivil toplum kuruluşları arasında iş birliğine dayalı bir ortaklık oluşturmaktır (Salend, 2011). Kaynaştırma uygulamalarının bileşenlerini öğretmenler, yöneticiler, denetleyiciler, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri, kaynaştırma öğrencileri, normal gelişim gösteren öğrenciler ve eğitim ortamının fiziksel yapısı oluşturmaktadır (Allan ve Sproul, 1985; Diler, 1998; Kırcaali-İftar, 1998). Etkili kaynaştırma, etkili ortaklık, yani paydaşlar arası sıkı bir iş birliği gerektirir. Her bir bileşen bir sacayağı görevini üstlenmektedir. Bu sacayaklarından birinin bile eksik olması kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkileyecektir (Batu, 2000).

Öğretmenler genellikle kaynaştırma eğitimi sürecinde, gerekli destekten yoksun tutuldukları için işbirlikçi bir sürecin içinde bulunmaktan ziyade sistemin kendilerine bir yük getirdiğini düşünürler. Aynı zamanda, öğretmen ve öğretmen adaylarına sınıflarındaki tüm çocukları eğitimin içine dâhil etmenin sadece uzmanların ya da özel eğitim programının alanı olduğuna yönelik tutumları bulunmaktadır (Forlin ve Chambers, 2011; Graham ve Scott, 2016; Sharma, Simi ve Forlin, 2015; Subban ve Mahlo, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ve kapsayıcı sınıflar oluşturmak için gerekli bilgi, beceri ve donanıma erişme motivasyonları düşük kalmaktadır (Singal, 2009). Geleneksel olarak, kaynaştırma uygulamaları ve kapsayıcılığa yönelik eğitimler, bir defaya mahsus çalıştaylar şeklinde sunulmaktadır. Alanyazında, bu tür kısa vadeli eğitimlerin etkisinin, sistematik değişim açısından katkısının çok az olduğuna yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Fullan, 2007; Kuroda, Kartika ve Kitamura, 2017; Rose ve Doveston, 2015). Bu nedenle, sürdürülebilir bir kapsayıcı eğitim uygulaması, sürekli hizmet içi gelişimin yanı sıra öğretmen adayları için de kapsayıcı pedagojiye daha fazla vurgu yapılmalıdır (Polat, 2022).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için okul iklimi ve yönetimi de çok önemlidir (Shogren ve diğerleri, 2015; Villa ve Thousand, 2016). Genellikle en kapsayıcı ve kaynaştırma kalitesi en yüksek okullar; bilimsel bakışa sahip, kapsayıcı değerleri benimseyen, başarı motivasyonu yüksek, öğretmene ve aileye güven veren eğitim yöneticilerinin bulunduğu okullardır (Schuelka, Sherab ve Nidup, 2018; Sherab, ve diğerleri., 2015;). Kapsayıcı bir eğitim yöneticisi veya öğretmen bireysel farklılıklara saygılı, herkese eşit değer veren ve eğitsel süreçte aile katılımını önemseyen bir okul iklimi oluşturmaktadır (UNESCO-IBE, 2016).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen bir diğer unsur da öğrencilerin özel gereksinimlerine uygun kişiselleştirilmiş bir müfredat hazırlama ve buna göre bireysel bir plan oluşturmaktır. Esnek ve değiştirme fırsatı sunmayan bir müfredat kaynaştırma eğitimini destekleyemez (EASNIE, 2011; Nolet ve McLaughlin, 2005; Schuelka, 2018). Ayrıca, müfredatın değiştirilmesine izin vermek, alternatif değerlendirme biçimleri sunmak, öğretmenlerin ve öğrencilerin müfredatı ve öğrenme çıktılarını daha fazla sahiplenmelerini sağlayacaktır. Alanyazın, kaynaştırma eğitiminde esnek bir öğretimin; değerlendirme araçlarının genişletilmesini ve çeşitlendirilmesinin öğrencinin öğrenme başarısı üzerindeki etkisine olumlu yönde yansıdığını önemle vurgulamıştır (Carpenter, Ashdown ve Bovair, 2017; Çitil, 2012; EASNIE, 2017; Nelson, 2014; Sæbønes, ve diğerleri, 2015; Rhim ve Lancet, 2018).

Kaynaştırma uygulamalarındaki güçlüklerin giderilmesine yönelik bir diğer unsur ise sivil toplum örgütleridir [STÖ] (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Kapsayıcı eğitim politikalarının engelli örgütleriyle iş birliği içinde oluşturulması çok önemlidir. STÖ'ler, özel gereksinimli bireyler ve ailelerinin lehine politika yapıcılar üzerinde baskı unsuru oluşturup hak savunuculuğu gerçekleştirmektedirler (Rieser, 2012; Sart ve diğerleri, 2004). Alanyazında, özel gereksinimli bireylerin hakları ve eğitim süreçleri üzerinde çalışma yürüten STK'ların, kaynaştırma uygulamalarının etkin bir şekilde yürütülmesinde baskın ve önemli bir unsur olduğuna ilişkin önemli bulgular yer almaktadır (Ahmetoğlu ve Ünal, 2017; Mundy ve Murpy, 2001; Özcan, Polat ve Şener, 2015; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010).

Etkili bir kaynaştırma için diğer bir başarı ölçütü ise ulusal politika ve mevzuatın kaynaştırma uygulamalarını teşvik etmesidir. Öncelikle, ulusal mevzuatın kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklar için bir hak olduğunu açıkça belirtmesi gerekir (Rieser, 2012). 1983 yılında yasalaşan "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ve 1997'de yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarına yönelik düzenlenmiş ilk kapsamlı yasal çerçevedir (Batu, 2000; Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Türkiye'de son dönemlere kadar özel gereksinimli bireylere yönelik mevzuat hükümlerinde genel olarak özel eğitimin ilkeleri benimsenmiştir (Gül, 2009). Son yıllarda yenilenen yasa ve yönetmeliklerde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması lehine bir değişim görülmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2012). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanarak hazırlanan, ilk Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

2000 yılında Resmî Gazete’de yayınlanmış ve 2006 yılına kadar yürürlükte kalmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2000). Daha sonra 2006 ve 2012 yıllarında yeni yönetmelikler yürürlüğü konmuştur (ÖEHY, 2006; ÖEHY, 2012). En son 2018 yılında Resmî Gazete’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2022 yılına kadar 4 kez güncellenmiştir (ÖEHY, 2022). Güncellenen yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarının türleri, özel gereksinimli öğrencilerin okul yerleştirme ve destek eğitim odası ile ilgili iş ve işlemleri, bireyselleştirilmiş eğitim planları gibi konular ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (ÖEHY, 2022). 2015 yılında yayınlanan bir genelge ile kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim odalarının açılması zorunlu hale getirilmiştir (Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesi, 2015). 2017 yılında yayınlanan Kaynaştırma/ Bütünleştirme Uygulamaları Genelgesi’nde ise kaynaştırma uygulamasında yer alan yönetici, öğretmen, Rehberlik Araştırma Merkezi, Milli Eğitim Müdürlüğü, psikolojik danışman/rehber öğretmenler gibi birçok paydaşa görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Genelge ile birlikte özel gereksinimli öğrencilerin okul kayıt ve yerleştirme işlemleri ile devamsızlık durumları, aile eğitimleri, destek eğitim odalarının fiziki yapısı, özel gereksinimli çocukların sınıf tekrarı, bireysel eğitim planları, öğretmenlerin mesleki eğitimleri, öğrenci başarı değerlendirme işlemleri ve özel gereksinimli bireylerin genel sınavlardaki hakları gibi birçok konu açıklık kazanmıştır. Ayrıca özel gereksinimli bireyler için okul öncesi eğitim (36. aydan itibaren) zorunlu hale getirilmiştir.

Tüm bu yasal çerçeve, kaynaştırma uygulamalarının genel yapısını güvence altına alındığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin bu haklara erişiminin takibi, ihtiyaç duyulan fiziki gereksinimlere yönelik yetki ve sorumluluk sahibi olanların açıkça belirtilmemesi gibi hususlar kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (ERG, 2011; Gül, 2009; Kurt, 2022).

Kaynaştırma uygulamalarının etkin bir şekilde yürütülmesi, karşılaşılan sorunlara çözüm yollarının üretilmesi ve gerekli müdahalelerde bulunulması için kaynaştırma sisteminde dinamik bir değerlendirme sürecinin yürütülmesi gerekmektedir (Buysse ve Hollingsworth, 2009). Bu nedenle, kaynaştırma eğitim ortamlarının değerlendirilmesi ve izlenmesine yönelik çalışmalarda da artış gözlenmektedir (Soukakou, 2012). Ancak henüz değerlendirme içeriği ve nasıl ölçüleceği konusunda ortak bir kanaat bulunmamaktadır (Spiker, Hebbeler ve Barton, 2011). Uluslararası alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Pianta ve diğerleri (2008) kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi ve ilkokullarda bulunan

sınıflar için, “Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (CLASS)” geliştirmiştir. Bu değerlendirme sistemi ile okul iklimi ve öğretmen tutumlarının değerlendirdiği duygusal destek alanını, sınıf içi öğretimsel uyarlamaların değerlendirildiği sınıf organizasyon alanını, müfredattan yararlanarak eğitsel destek alanını ölçmeyi amaçlamıştır. Soukakou (2012) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Sınıf Profili (ICP), erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda oluşturulan gözlem derecelendirme ölçeğiyle, kaynaştırma uygulamalarının kalitesini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Loreman, Forlin ve Sharma (2014) ise kaynaştırma uygulamalarının başarısının değerlendirilmesinde girdi, süreç ve sonuç bölümlerinin kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, sonuçların genel politikaları belirleyen ulusal düzeyden (Makro), ilçeye (Mezo) ve öğretmenlerin etkisini ve eğitim ortamının yapısını belirleyen okul düzeyine (Mikro) doğru değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Buysse (2011) ise kaynaştırmanın kaliteli bir şekilde değerlendirilmesinde en temel özellikler olarak erişim, katılım ve eğitim uygulamalarının olduğunu vurgulamıştır. Tüm bu bilgilere paralel olarak, kaynaştırma uygulamaları, aile ve uzmanlar arasındaki iletişim, eğitim ortamlarının uyarlanması, öğretmen tutumları ve eğitim programlarının kişiselleştirilmesi gibi faktörlere bağlı olarak değerlendirilmektedir (Cate ve diğerleri, 2010; Lero, 2010).

Ulusal alanyazında, kaynaştırma uygulamalarına yönelik araştırmaların daha çok durum tespiti üzerine eğilim gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmalar genelde öğretmen görüşlerine veya yalnızca tek bir eğitim kademesi üzerine yoğunlaşmıştır (Batu ve diğerleri, 2018; Can ve Kara, 2017; Duran, 2019; Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012; Korkmaz ve Cankaya, 2012; Nacaroğlu, 2014; Nizamoglu, 2006; Sevim ve Atasoy, 2020; Şahan ve diğerleri, 2021; Toy, 2015; Uçar, 2021; Ünal, 2017). Batu ve diğerleri (2018) Türkiye’deki ilkokul ve ortaokullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarını değerlendirdiği çalışmada, tarama çalışmalarının çok sayıda ancak deneysel çalışmaların yetersiz olduğu belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel gelişiminin değerlendirildiği çalışmalarda, kaynaştırma eğitimine alınan öğrenci sayılarının yıllara göre arttığı ancak eğitim niteliğinin düşük kaldığı tespit edilmiştir (Gümüş ve diğerleri, 2021; Kurt, 2022; Yazıcıoğlu, 2018). Kaynaştırma eğitimine alınan özel gereksinimli öğrenci sayısı 2002 yılında toplam 31.049 iken, 2020 yılında 318.300 öğrenciye, 2022 yılında ise bu sayı 357.319’a kadar yükselmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim [MEİÖE], 2022). Yapılan bu araştırmalar özel eğitim öğrencilerinin %74’ünün kaynaştırma eğitimine tabi tutulduğunu göstermektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının büyük bir

kısının tam zamanlı hale getirildiği, ancak bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) işlevsel olmaması, materyal eksiklikleri, paydaşların özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgi ve tutum eksiklikleri gibi sorunların çözüme kavuşturulması gerektiği belirtilmiştir (Gümüş ve diğerleri, 2021; Kurt, 2022; MEİÖE, 2022).

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü [ORGM] kaynaştırma uygulamaları alanında daha kaliteli eğitim sunmak, artan ihtiyaç ve talepleri karşılamak amacıyla Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022) hazırlamıştır. Bu çerçevede, 2022-2026 yılları arasında “Eğitim Öğretime Erişim”, “Eğitim ve Öğretimde Kalitenin Artırılması”, “Farkındalık ve Tutum Artırma” ve “Yasal Düzenlemeler” olmak üzere 4 alanda faaliyet planı oluşturmuştur. Bu faaliyet planları çerçevesince, okullarda örnek destek eğitim odalarının açılması, eğitim fakültelerine seçmeli kaynaştırma uygulamaları derslerinin koyulması ve okullarda psikolojik danışman sayılarının artırılması gibi eylemler vardır. Söz konusu planlar önümüzdeki yıllarda uygulamaya konulacaktır.

Türkiye’de okul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarının yapısı, tüm bileşenlerin eş zamanlı ve bütünlük şeklinde çalışması prensibiyle tasarlanmıştır. Kaynaştırma eğitimine dâhil edilen özel gereksinimli öğrenciler için sunulan eğitim hizmeti, sınıf içi destek ve bireyselleştirilmiş eğitim planı, psikolojik danışma ve aile desteği ile sınıf dışı destek eğitim odası üçgeninden oluşmaktadır. Bu üçgenin her bir köşesinde bulunan okul yönetimi, öğretmen ve psikolojik danışma hizmetlerinin uyum içinde çalışması önemlidir. Okullarda yürütülen kaynaştırma uygulamaları, bu sistematik etkileşim süreci ile sürdürülmektedir (ERG, 2010; Gümüş ve diğerleri, 2021; ÖEHY, 2018; Yazıcıoğlu, 2018). Bu süreçte, görev ve sorumluluklarını yerine getirmede paydaşların herhangi birinde zafiyet oluşması, sistemin başarılı bir şekilde devam etmesini engellemektedir. Bu bağlamda, kaynaştırma uygulamalarında aksayan kısımların tespiti, müdahale edilebilmesi ve yeniden düzenlenebilmesi için sistemin dinamik bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın, teorik boyuttan uygulamaya yönelik yapılacak çalışmalara yol gösterici olması beklenmektedir. Bu çalışmada, okullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarının durumu tespit edilip, aksayan yönleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ayrıca, çalışmada tüm öğretim kademelerine yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Bu araştırmada, okullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinden elde edilen anket verileri ile mevzuatta yer

alan hükümlerin okullarda uygulanma durumunun tespitine ilişkin gözlem ve doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada Çankırı İlinde bulunan okul öncesinden lise kademesine kadar kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okullarda özel gereksinimli öğrencilerin yönlendirme ve sınıf yerleştirmeleri mevzuata uygun biçimde gerçekleştiriliyor mu?
2. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulamaları gerçekleştiriliyor mu?
3. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf dışı destek eğitim uygulamaları (destek eğitim odası) müfredata uygun bir şekilde düzenleniyor mu?
4. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okullarda psikolojik danışma hizmetleri gerçekleştiriliyor mu?

YÖNTEM

Bu çalışma karma desen modeline göre yürütülmüştür. Nicel ve nitel yaklaşımların tek bir çalışmada birlikte kullanılmasına dayanan karma araştırmalar 21. yüzyılın son çeyreğinde artış göstermiştir (O'Reilly ve diğerleri, 2009). Araştırma sürecinde, nicel çalışmada anket verilerinin toplanması ve analizi, nitel çalışma ise doküman inceleme ve gözlem verilerinin toplanması ve analizi kullanılmıştır (Hayes ve diğerleri., 2013). Karma araştırma yöntemlerini eşzamanlı ve gömülü desenler olmak üzere iki başlık altında inceleyebiliriz. Bu çalışmada gömülü karma desen kullanılmıştır. Nicel veri olarak anket verileri, nitel veri olarak doküman inceleme ve gözlem verileri eş zamanlı olarak toplanmıştır. Ancak nitel veriler destekleyici veri grubu olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla, nitel veri grubu, nicel veri grubunu desteklemek, yeni bakış açıları sağlamak için toplanmıştır (Özdemir ve Doğruöz, 2020).

Bu çalışmanın nicel veri toplama kısmında çok sayıda okul yöneticisinin beyan ve davranışlarını belirlemek için anket uygulanmıştır (Ocak ve Olur, 2019, s.19). Nitel veri olarak kullanılan doküman inceleme de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır (Bowen, 2009; Akt. Özkan, 2019). Çalışmada doküman olarak okulların e-okul sistemlerinden alınan "Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenci Listesi" kullanılmıştır. Bu listede okuldaki özel gereksinimli öğrenci sayısı, engel durumları, sınıf yerleştirme durumu ve RAM yönlendirme durumu gibi

bilgiler yer almaktadır. Doküman incelemesi, özel gereksinimli öğrencilerin sayısı, okul yerleştirme ve yönlendirme işlemlerinin uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesini içermektedir (Bowen, 2009, s.28; akt. Özkan, 2019, s.2). En sık kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan gözlem, sistematik bir şekilde not alarak, bireylerin ve sosyal olguların etkileşimlerini, tepkilerini ve hareketliliğini yakalamaya ve hissetmeye yöneliktir (Saldana, 2011). Araştırmada, araştırmacının okullarda kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin gözlemlerine yer verilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Çankırı il genelinde kaynaştırma eğitimi vermekte olan tüm okullar oluşturmaktadır. İl genelinde tüm okul ve kademe türlerinde eğitim veren 144 adet okul bulunmaktadır. Araştırmaya dahil edilen okul sayısı ise 104'tür. Araştırmaya dahil edilen okullar araştırma yapılan dönemde okulunda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencisi olan ve kaynaştırma uygulaması yürütülen okullardır. Örneklem içerisinde il merkezi, ilçe ve köy gibi farklı bölge ve sosyo-ekonomik düzeyde okullar bulunmaktadır. Örneklem, okul öncesinden liseye kadar okulların tüm eğitim kademelerini kapsamaktadır. Okulların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kaynaştırma Uygulaması Yürüten Okulların Genel Özellikleri

Açıklama	Seçenekler	f	%
Okulların bulunduğu bölge	İl Merkezi	43	41.3
	İlçe	58	55.8
	Köy	3	2.9
	Toplam	104	100
Okulların bulunduğu kademe	Okul Öncesi	17	16.3
	İlkokul	27	26
	Ortaokul	32	30.8
	Lise	28	26.9
	Toplam	104	100

Tablo 1*Devam*

Okullardaki öğretmen sayısı	1-5	20	19.2
	6-10	30	28.8
	11-15	20	19.2
	16-20	8	7.7
	20 ve üzeri	26	25.1
	Toplam	104	100
Okullarda psikolojik danışman/rehber öğretmen var mı?	Evet	45	43.4
	Hayır	59	56.6
	Toplam	104	100
Okullarda özel eğitim sınıfı/öğretmeni var mı?	Evet	33	31.7
	Hayır	71	68.3
	Toplam	104	100

Kaynaştırma uygulaması yapılan okulların %41.3 il merkezinde, %55.8 ilçelerde, %2.9' u ise köylerde bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okulların %16.3 okul öncesi, %26.0 ilkokul, %30.8 ortaokul, % 26.9'u lise kademesinde yer almaktadır. Araştırma yapılan okulların öğretmen sayısı 1-5 arası %19.2, 6-10 arası %28.8, 11-15 arası %19.2, 16-20 arası %7.7 ve 20 ve üzeri ise %25.1 olarak tespit edilmiştir. Okulların %43.4'ünde psikolojik danışman bulunurken, %56.6'sında psikolojik danışman bulunmamaktadır.

Bu oran bölgesel olarak değerlendirildiğinde ise il merkezinde psikolojik danışman bulunma oranı %55.8, ilçelerde psikolojik danışman bulunma oranı %35.6'dır. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okulların %31.7'sinde özel eğitim sınıfı varken, %68.3'ünde özel eğitim sınıfı yoktur. 3, 8 ve 10 numaralı ilçelerde tek özel gereksinimli öğrencisi olan bazı okullarda kademe geçişlerinde RAM yönlendirme işlemi yapılmamasından kaynaklı, 3 okul frekans analizine alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel ve nitel veriler kullanılmıştır. Nicel olarak veri toplamak amacıyla anket kullanılmıştır. Nitel veriler ise doküman inceleme ve araştırmacıların gözlemlerinden oluşmaktadır.

Anket: Anket, araştırmacılar tarafından okullardaki kaynaştırma uygulamalarının mevzuata göre durumunu tespit etmek amacıyla geliştirilmiş, toplam 101 okul

yöneticisine uygulanmıştır. Anket sorularının hazırlanmasında araştırmacının tezinden faydalanılmıştır (Ünal, 2017). Buna ek olarak, araştırmacının Çankırı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki deneyimi anket sorularının geliştirilmesinde etkili olmuştur. Anket soruları, ÖEHY'nin (2022) Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları bölümünde yer alan hükümlere göre oluşturulmuştur. "Kaynaştırma Uygulamalarını Etkileyen Faktörleri Değerlendirme Anketi" iki bölümden oluşmaktadır (EK 1). Birinci bölüm, okulların öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, bulunduğu bölge, okul kademesi ve psikolojik danışman bulunma durumunu gibi bilgileri içeren 4 soruluk genel bilgileri içeren kısımdan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise özel gereksinimli öğrencilere ilgili olarak uygulamalara ilişkin 18 sorudan oluşmaktadır. Okul yönetimi boyutuna ilişkin 9 soru, öğretmen boyutuna ilişkin 4 soru, psikolojik danışma ve iş birliği boyutuna ilişkin 5 soru sorulmuştur. Okulun mevcut kaynaştırma eğitimi ile ilgili durumunu ortaya koyan soruların büyük çoğunluğu iki ve üç seçeneklidir. Okulların bulunduğu bölge, okul kademesi, öğrenci ve öğretmen sayısı, rehber öğretmeni bulunma durumu vb. demografik bilgilerini toplamak için oluşturulan "Genel Bilgi Formu" anketin ilk sayfasında yer almıştır.

Doküman: Okullardaki özel gereksinimli öğrencilerin sayısı, yetersizlik türleri, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yerleştirme ve yönlendirme işlemlerini değerlendirmek için doküman analizi kullanılmıştır (Batdı, 2023). Araştırma yapılan okullardan MEB e-okul sisteminde bulunan "Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenci Listesi" alınmıştır. Öğrencilerin şahsi bilgileri karartılarak örnek doküman EK 2'de sunulmuştur. Bu listelerden okullardaki özel gereksinimli öğrenci sayısı, tanısı, öğrencilerin kayıt, yerleştirme ve yönlendirme işlemlerinin uygunluğu incelenmiştir.

Gözlem: Araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı eğitim ortamının fiziki durumu, idaresi ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde mevzuata uygun bir şekilde görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumu, psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve destek eğitim odalarının mevzuata uygun bir şekilde açılması ve eğitsel açıdan durumu gözlemlenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri., 2009). Gözlemlerde rehberlik araştırma merkezinde çalışan 7 (yedi) özel eğitim öğretmeni gönüllü olarak görev almıştır. Gözlem sürecin "Gözlem Yönergesi" takip edilerek yürütülmüştür. Kaynaştırma eğitime yönelik uygulamaları kaydetmek için yapılandırılmamış "Kaynaştırma Uygulamaları Gözlem Formu" kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri., 2009) (EK 3). Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan

sorunlar, destek eğitim odalarının fiziki durumu, psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentiler gözlem formuna kaydedilmiştir. İlçe isimleri, gözlem yapılma sırasına göre numaralandırılmıştır. Okul isimleri ise baş harfleri temel alınarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

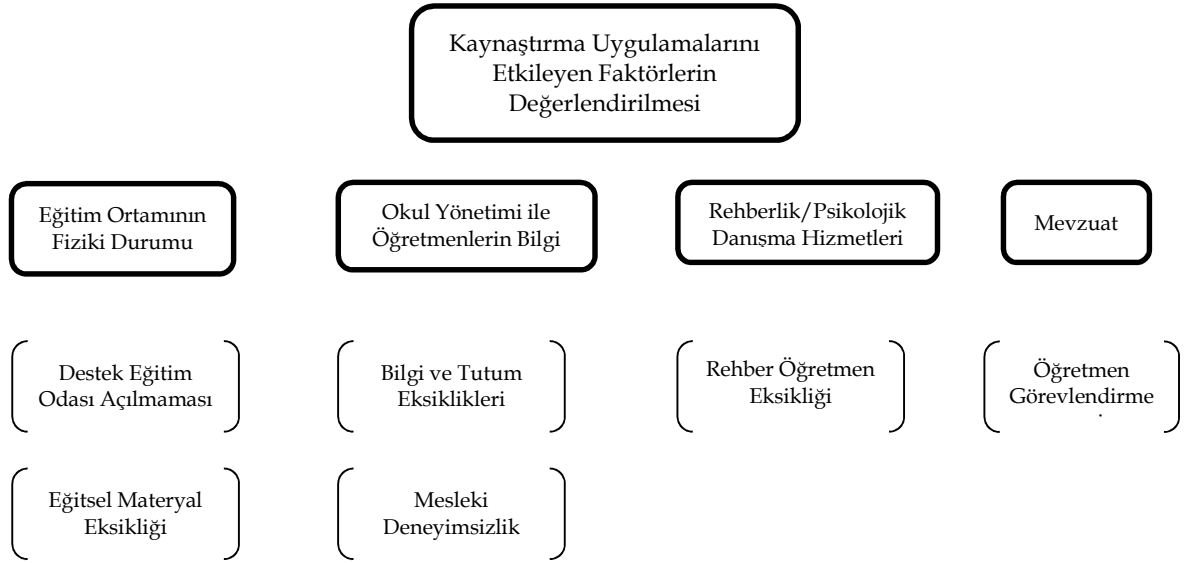
Anket ve doküman verileri nicel olarak analiz edilmiştir. “Kaynaştırma Uygulamalarını Değerlendirme Anketi” ile elde edilen nicel veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Okulların kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin frekans ve yüzdeler tablolarda sunulmuştur. Benzer şekilde doküman analizi olarak öğrenci sayısı, yerleştirme ve yönlendirme durumuna ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanarak tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Gözlem yolu ile elde edilen veriler 4 temaya ayrılmıştır. Bunlar “eğitim ortamının fiziki yapısı, okul yönetimi ve öğretmenlerin bilgi ve tutumu, psikolojik danışma hizmetleri, mevzuat” temalarıdır. Bu analizler sonucunda okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimini etkileyen faktörlere yönelik genel durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Batdı, 2023).

Araştırma İzin Belgesi

Bu araştırma, Çankırı Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 14.12.2022 tarihli ve 66237434 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu kısımda, araştırma sorularına ilişkin nicel bulgular sırasıyla verilmiştir. Gözlem bulguları da nicel bulgular kısmına eklenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen verilere yönelik betimsel içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda bulgular temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1*Betimsel Analiz Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar*

Şekil 1’de görüldüğü gibi, gözlem verilerinden elde edilen betimsel analize göre “Kaynaştırma Uygulamalarını Etkileyen Faktörler”, eğitim ortamının fiziki durumu, okul yönetimi ile öğretmenlerin bilgi ve tutumları, rehberlik/psikolojik danışma hizmetleri ve mevzuat olarak 4 ana temaya ayrılmıştır. Eğitim ortamının durumu ana teması, destek eğitim odasının açılması ve eğitsel materyal eksiklik alt temaları şeklinde tasnif edilmiştir. Okul yönetimi ile öğretmenlerin bilgi ve tutumları, bilgi ve tutum eksiklikleri ve mesleki deneyimsizlik olmak üzere 2 alt temada ele alınmıştır. Rehberlik/psikolojik danışma hizmetleri teması rehber öğretmen eksikliği alt teması, mevzuat teması ise öğretmen görevlendirmeleri alt temasına ayrılmıştır. İçerik analizine ilişkin değerlendirmeler, her bir problem durumunun içerisinde nicel verilerle birlikte değerlendirilecektir.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yönlendirme ve Sınıf Yerleştirme İşlemlerinin Mevzuata Uygunluk Durumu

Öğrencileri RAM’a yönlendirme ve RAM tarafından eğitsel tanı ve yerleştirme yapılan öğrencilerin sınıf yerleştirme işlemleri, RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu kararına uygun bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin verilerin frekans değerleri doküman analizi ile belirtilmiştir.

Okuldaki özel gereksinimli öğrenci sayısı 1-5 arası %53.4, 6-10 arası %22.3, 11-15 arası %6.8, 16-20 arası %6.8 ve 20 ve üzeri %10.6 olarak tespit edilmiştir. Doküman incelemesinde okuldaki özel gereksinimli öğrencilerin bir kısmının mevzuata uygun; bir kısmının ise uygun bir şekilde yönlendirilmediği görülmüştür. Bu nedenle “kısmen”

seçeneği de eklenmiştir. Tablo 2' de özel gereksinimli öğrencilerin RAM yönlendirme ve sınıf yerleştirme işlemlerinin uygunluğu sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin RAM Yönlendirme ve Sınıf Yerleştirme İşlemleri, RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Kararına Uygunluk Durumu

Açıklamalar	Seçenekler	f	%
Öğrencilerin RAM Yönlendirme İşlemlerinin Zamanında Yapılma Durumu	Evet	49	47.6
	Kısmen	42	40.8
	Hayır	12	11.7
	Toplam	103	100
Öğrencilerin Okul Yerleştirme Uygunluk Durumu	Evet	62	60.2
	Kısmen	31	30.1
	Hayır	10	9.2
	Toplam	103	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin RAM yönlendirme işlemlerinin zamanında yapılma durumu %40.8 oranında "kısmen" ve %11.7 oranında "hayır" olarak tespit edilmiştir. Buna göre, çoğunlukla öğrencilerin RAM yönlendirilme işlemlerinin aksadığı düşünülmektedir. Gözlem verilerine göre, 8 numaralı ilçede YAİ kodlu okulda, "Müdür vekili ve öğretmenlerin tamamı 2022 yılı Eylül ayında atanmıştır. Öğretmenler, idari ve mesleki olarak deneyimsizdir. Öğrencileri RAM'a yönlendirme ve yerleştirme işlemleri konusunda bilgi eksiklikleri mevcuttur." 11 numaralı ilçede YÖİ kodlu okulda, "Okul müdürü, okulunda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin mevcut olduğu bilmemektedir." 2 numaralı ilçede KA isimli okulda "Okulun RAM yönlendirmesini yapmasına rağmen, özel gereksinimli öğrenci ailelerin ulaşım problemleri nedeniyle RAM'a gitmedikleri tespit edilmiştir."

Gözlem verilerine göre, özellikle ilçelerde bulunan özel gereksinimli öğrencilerin RAM'a yönlendirilmelerindeki eksikliğin temel nedenleri, okuldaki yönetim kadrosunun deneyimsiz olması, il merkezine ulaşım problemleri ve ailelerin ilgisizlikleri olarak belirtilebilir. Tablo 2'ye göre, özel gereksinimli öğrencilerin mevzuata uygun şekilde yerleştirilme oranlarının ise %60.2 olduğu bulunmuştur. Buna göre, RAM tarafından yönlendirmesi yapılan öğrencilerin yerleştirmelerinin çoğunlukla mevzuata uygun şekilde yapıldığı ifade edilebilir. Buna karşın, 1, 2, 3 ve 4 numaralı ilçelerde resmi yazışma ve onay işlemlerinden kaynaklı aksaklıklardan dolayı yerleştirme sorunlarının yaşandığı gözlemlenmiştir.

Kaynaştırma Uygulaması Yürütülen Okullarda Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Uygulamalarının Durumu

Okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP hazırlama ve uygulama ile ilgili işlemlerin mevzuata uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığına ilişkin verilere yönelik frekans analizi yapılmıştır. Tablo 3'te BEP uygulama durumları sunulmuştur.

Tablo 3

Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik BEP Uygulamalarının Durumu

Açıklamalar	Seçenekler	f	%
Okulda BEP Geliştirme Birimi oluşturuldu mu?	Evet	85	84.2
	Hayır	16	15.8
	Toplam	101	100
BEP geliştirme birimi toplantıları yapıldı mı?	Evet	77	76.2
	Hayır	24	23.8
	Toplam	101	100
Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlandı mı?	Evet	80	79.2
	Hayır	21	20.8
	Toplam	101	100
BEP dosyası (BEP geliştirme birimi kararları, öğrenci tanıma kartı, sağlık raporları, BEP) hazırlandı mı?	Evet	77	76.2
	Hayır	24	23.8
	Toplam	101	100
BEP'leri uygulamada sorunlar yaşanıyor mu?	Evet	29	28.7
	Kısmen	16	15.8
	Hayır	56	55.4
	Toplam	101	100
BEP uygulamalarında yaşanan sorunlar	S	13	28.8
	T	6	13.3
	F	1	2.2
	M	2	4.4
	Ö	4	8.8
	D	9	42.2
	Toplam	45	100

Tablo 3*Devam*

Yılsonu başarı değerlendirmeleri, BEP’te yer alan kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanıyor mu?	Evet	83	82.2
	Hayır	18	17.8
	Toplam	101	100
Eğitim ortamlarında kaynaştırmaya yönelik öğretimsel uyarlamalar yapıyor mu?	Evet	72	71.3
	Hayır	29	28.7
	Toplam	101	100

S: Sınıf mevcudunun fazla olması, T: Özel eğitim ile ilgili bilgi ve olumlu tutum yetersizlikleri, F: Eğitim ortamının fiziki yapısı, M: Materyal eksikliği, Ö: Öğrencilerin destek eğitim odasından yararlanamaması, D: Diğer

Tablo 3’e göre okullarda BEP geliştirme biriminin oluşturulma oranı %84.2 olarak görülmektedir. BEP Geliştirme Birimi toplantılarının gerçekleştirilme oranı ise %76.2 olarak tespit edilmiştir. Okulların %79.2’si ise özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlamıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin tüm bilgilerinin yer aldığı BEP dosyası oluşturma oranı ise %76.2 olarak bildirilmiştir. %71.3’ü ise özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf içi öğretimsel uyarlamalar düzenlemiştir. Bu bilgilere göre, okullarda öğrencilerin eğitimlerini bireysel olarak planlama konusunda mevzuata uygun şekilde hareket edildiği düşünülebilir. Okulların çok yüksek oranda BEP hazırlama mevzuatına uygun hareket etmelerine rağmen, %44.5’i BEP’leri uygulama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. BEP uygulama konusunda sorun yaşayan okulların %14.3’ü “öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi ve olumlu tutumlarının yetersiz olduğunu”, %31.0’i sınıflardaki “öğrenci sayısının fazla olduğu”, %45.2’si ise “diğer nedenlerden” kaynaklandığını bildirmiştir. 11 numaralı ilçede YO kodlu okulda okul müdürü “*Ücretli öğretmenlerin çok sayıda bulunmasından dolayı özel eğitim alanında sorunlar yaşanmaktadır.*” şeklinde ifadede bulunmuştur. 10 numaralı ilçedeki Aİ kodlu okulda “*Özel gereksinimli öğrencilerin materyal eksikliği yaşadığı*” gözlemlenmiştir. 1 numaralı ilçede ÇAL kodlu okulda okul müdürünün “*Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgi eksikliği olduğu için BEP’leri uygulamada sıkıntılar oluşuyor*” ifadesi gözlemlenmiştir. 10 numaralı ilçede FMO kodlu okulda “*Okul idaresinin rehber öğretmeni doğum izninde olduğu için özel eğitim faaliyetlerini planlamadığı*” gözlemlenmiştir. Gözlem verilerine göre, “diğer nedenler” olarak belirtilen sorunların temelinde BEP’lerin eğitsel kistaslara uygun olmayan şekilde hazırlandığı düşünülmektedir. Ayrıca, BEP hazırlamaya yönelik mevzuat bilgisinin yetersizliği ve tutum eksikliklerinin olduğu da göz önünde bulundurulabilir. Bununla birlikte, okullar öğrencilerin yılsonu başarı

değerlendirmelerini %82,2 oranında BEP'e uygun yaptığını ifade etmiştir. Buna göre, okulların özel gereksinimli öğrencilerin yılsonu işlemlerini, mevzuata uygun biçimde yürüttükleri belirtilebilir.

Kaynaştırma Uygulaması Yürütülen Okullarda Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sınıf Dışı Destek Uygulamaları (Destek Eğitim Odası) Durumu

Okullarda, özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf dışı destek eğitim uygulamaları yapılmaktadır. Uygulanan destek eğitim hizmetlerinin durumuna yönelik elde edilen verilerden frekans analizi yapılmıştır. Tablo 4'te özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf dışı destek eğitim uygulamalarının durumu ile ilgili frekans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4

Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Sınıf Dışı Destek Eğitim Uygulamaları

Açıklamalar	Seçenekler	f	%
Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası açıldı mı?	Evet	38	37.6
	Hayır	63	62.4
	Toplam	101	100
Destek eğitim odasına uygun fiziki koşullar sağlandı mı?	Evet	55	54.4
	Kısmen	13	12.9
	Hayır	33	32.7
Toplam	101	100	
Destek eğitim odasına uygun eğitsel materyaller sağlandı mı?	Evet	40	39.6
	Kısmen	22	21.8
	Hayır	39	38.6
Toplam	101	100	
Okul/ Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi/ Aile/RAM iş birliği sağlanabiliyor mu?	Evet	79	78.2
	Kısmen	11	10.9
	Hayır	11	10.9
Toplam	101	100	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okulların %62.4'ünde destek eğitim odasının bulunmadığı tespit edilmiştir. Okullar, destek eğitim odalarının %45.6'sının fiziki olarak uygun olmadığını ve %50.4'ünün eğitsel materyallerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Buna göre, sınıf dışı destek eğitim uygulamalarının oldukça yetersiz olduğu düşünülebilir. Gözlem verilerine göre ilçelerde destek eğitim odası sayısının merkeze göre

daha düşük olduğu tespit edilmiştir. 5 numaralı ilçedeki okulların “Destek eğitim odasına öğretmen temin etmekte zorluk yaşadıkları” gözlemlenmiştir. 10 numaralı ilçede NYAL kodlu okulda “Velilerin çocuklarının destek eğitim odasından yararlanmasını istemediği” ifade edilmiştir. 12 numaralı ilçedeki HML ve Aİ kodlu okullarda, “Özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitim odasına okul ders saatleri içerisinde alınmasının öğrencileri psikolojik olarak olumsuz etkilediğinin belirtildiği” gözlemlenmiştir. Aynı ilçede İO kodlu okulda “Bir ilkokul öğrencisinin destek eğitimine ek ders mevzuatından kaynaklı 4 farklı öğretmenin girdiği” gözlemlenmiştir. Bu verilere göre, il genelinde destek eğitim odası sayısının yetersiz olduğu ve mevcut destek eğitim uygulamalarında mevzuatın yeniden düzenlenmesi gerekliliği belirtilebilir. Buna karşın okulların %78.2’si, aileler ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile iş birliği içinde olduklarını belirtmiştir. Gözlem verilerinde, okul ve rehabilitasyon merkezlerinin çoğunlukla resmi yazışmalarla iletişimi sürdürdüğü gözlenmektedir. Bu bilgilere göre, okullar büyük oranda iş birliği sağlasa da etkili bir iş birliği kurulmadığı ifade edilebilir.

Kaynaştırma Uygulaması Yürütülen Okullarda Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Durumu

Tablo 5’te kaynaştırma uygulaması yürütülen okullarda uygulanan psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülme durumuna yönelik frekans analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5

Okullarda Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Yürütülme Durumu

Açıklamalar	Seçenekler	f	%
Normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi?	Evet	55	54.5
	Kısmen	3	3
	Hayır	43	42.5
	Toplam	101	100
Ailelere yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi?	Evet	40	39.6
	Kısmen	4	4
	Hayır	57	56.4
	Toplam	101	100

Tablo 5*Devam*

	Evet	34	33.7
Yardımcı Hizmetler Personeline yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi?	Kısmen	11	10.9
	Hayır	56	55.4
	Toplam	101	100
Okulunuzdaki tüm öğretmenlere yönelik özel eğitim alanında mesleki gelişime ilişkin eğitsel faaliyetler planlandı mı?	Evet	42	41.4
	Kısmen	4	4
	Hayır	55	54.5
	Toplam	101	100

Tablo 5'e göre, okulların %54.0'ü normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirmiştir. Ailelere yönelik ise %40.0'ı hazırlık çalışması yürütmüştür. Okulların yalnızca %33.7'si yardımcı hizmetler personeline yönelik hazırlık çalışmaları yapmıştır. Okullar, %41.6 oranında özel eğitim alanında mesleki gelişime ilişkin eğitsel faaliyetleri planlamıştır. Bu bilgilere göre, okuldaki psikolojik danışma hizmetlerinin ve kaynaştırmaya hazırlık uygulamalarının büyük oranda yetersiz olduğu belirtilebilir. Özellikle ilçelerdeki okullarda öğrenci sayılarının mevzuata göre yetersiz kalmasından dolayı norm kadronun oluşmadığı ve bu nedenle rehber öğretmen atamasının yapılmadığı gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, Çankırı İlinde bulunan okul öncesinden lise kademesine kadar kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesidir. Araştırmaya tüm il dâhil edilmiştir. İl merkezi, ilçe ve köy okullarının dağılımları ve okul sayıları göz önüne alındığında, araştırma sonuçlarının genellenebilir olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen okulların büyük çoğunluğunda, özel eğitim öğretmeni ve psikolojik danışmanın bulunmadığı belirtilmiştir. Bu oran özellikle ilçelerde bulunan okullarda daha da artmaktadır. İlçelerde psikolojik danışman bulunmama oranının fazla olması MEB'in uyguladığı psikolojik danışman norm kadro uygulaması olduğu düşünülebilir. MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik'e (2014) göre, "İlkokullarda öğrenci sayısı 300, ortaokul, imam hatip ortaokulları ve anaokullarında öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine 1, Ortaöğretim kurumlarından öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine 1 rehberlik alan öğretmeni norm kadrosu verilir." denilmektedir. Ayrıca norm kadrosu bulunmayan okullara geçici psikolojik danışman görevlendirmesi de yapılamamaktadır (Rehberlik Hizmetleri

Genelgesi, 2018).

Kırsal kesim nüfusunun kentsel nüfus oranına göre oldukça düşük olması göz önüne alındığında, ilçelerdeki okullarda psikolojik danışman norm sayılarına erişilmesinde büyük zorluklar çekildiği düşünülebilir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Atıcı (2014) da yaptığı çalışmada benzer şekilde okullarda psikolojik danışman sayısının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okullarda psikolojik danışman bulunması, kaynaştırma uygulamalarının başarısını doğrudan etkilemektedir (Burak ve Ahmetoğlu, 2022; Sart ve diğerleri, 2004; Şahan ve diğerleri, 2021).

Araştırma bulgularına bağlı olarak okulların büyük çoğunluğu özel gereksinimli öğrencileri rehberlik ve araştırma merkezlerine (RAM) yönlendirme süreçlerinde problem yaşamaktadır. ÖEHY'ye (2022) göre, özel gereksinimli öğrencilerin okul yerleştirme ve tedbir kararları RAM'lar tarafından yapılmaktadır. Bu sayede, öğrenciler bireysel eğitimden, sınıf içi ve sınıf dışı destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Kademe geçişlerinde RAM yönlendirilmesi yapılmayan özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilememektedir. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duydukları eğitim ve destek hizmetlerinin aksamasına neden olabilir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Yurtsever (2013) RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılmasına yönelik yaptığı çalışmada, okulların özel gereksinimli öğrencileri RAM'a yönlendirmede yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, yüzeysel ve eksik evrak ile RAM yönlendirmesi yaptıklarını vurgulamıştır. Öğülmüş (2021), özel gereksinimli bireyleri tanılama sürecine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada okulların tanılama ve yönlendirme süreçlerinde sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yönlendirme konusunda bilgi yetersizliklerinin olduğu vurgulanmıştır. Çuhadar (2017) ise sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri yönlendirme öncesi süreci ve yönlendirme sürecini sistematik olarak yürütme konusunda sorunlar yaşadığını ve bu sorunlarının çözümünde okul yönetiminin ve rehberlik servisinin öğretmenleri desteklemeye çalışmalarına rağmen sağlanan desteğin yeterli ve işlevsel olmadığını belirtmiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçları bu araştırmayla paralellik göstermektedir. Bu anlamda okulların özel gereksinimli öğrencileri RAM'e yönlendirmelerinde okul yönetimlerine ve öğretmenlere daha fazla bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Bu alanda özel olarak görev yapan rehberlik ve araştırma merkezlerine denetim ve rehberlik görevleri sunulabilir

Araştırma bulgularına göre okullar, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) için

gerekli olan yasal basamakları büyük oranda yerine getirmektedir. Bunların başında, BEP geliştirme birimi kurmak, BEP toplantıları yapmak, BEP dosyası oluşturmak ve BEP hazırlamak gelmektedir. Timuralp ve Akbayır (2023) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenleri BEP hazırlamada kendilerini büyük oranda yeterli görmektedir. Buna rağmen, BEP'leri uygulamada sorunlar devam etmektedir. Bu sorunların başında, sınıf mevcudunun fazla olması gelmektedir. Alanyazında da benzer sonuçlar bulunmaktadır (Cankaya ve Korkmaz, 2012; Gür, 2018; Erişkin, Kırac ve Ertuğrul, 2012; Sadioğlu ve diğerleri, 2013). TUIK (2022) verilerine göre Çankırı'da derslik başına 17 öğrenci düşmektedir. Bu verilere göre, derslik başına düşen öğrenci sayısının uygun düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çelişkinin nedeni, bölgesel ve okullar arası nüfusun normal şekilde dağılmamasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bir diğer sorun, öğretmenlerin BEP uygulama konusunda bilgi ve beceri yetersizlikleri olarak görülmektedir. Ayrıca, ücretli öğretmenlerin sınıflarda yer alması ve bu alandaki pedagojik yetersizlikleri de BEP'leri uygulamaya olumsuz etken olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde, Erişkin, Kırac ve Ertuğrul (2012) da sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (%53) BEP hazırladığını ancak BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Buna yönelik öğretmenlere daha nitelikli hizmet içi eğitimler sunulabilir. Ayrıca, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına özel eğitim ve kaynaştırma pedagojisine yönelik dersler eklenebilir. Nitekim MEB Özel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün (ORGM) Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı'nda (2022), 2026 yılının sonuna kadar üniversitelerin eğitim fakültelerinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları dersinin, seçmeli derslerin %20'si oranında zorunlu hale getirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu oran ilerleyen yıllarda daha da artırılabilir.

Araştırma bulgularına göre, okulların büyük bölümünde destek eğitim odasının açılmadığı görülmektedir. Açılan destek odalarının büyük bölümünde uygun fiziki koşullar sağlanmamıştır. Ayrıca okulların büyük kısmında ise eğitsel materyal eksikliği yaşanmaktadır. Buna göre, Çankırı'da, sınıf dışı destek eğitim hizmetlerinin yeterince karşılanmadığı belirtilebilir. Destek eğitim hizmetleri, kaynaştırma uygulamalarının başarısını doğrudan etkileyebilmektedir (Kutluca Canbulat, 2010; Ünal, 2008; Ünay, 2012). ÖEHY'de (2022) de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik destek eğitim odası açılması zorunlu tutulmuştur. Bu anlamda, okulların destek eğitim odasına yönelik mevzuat yükümlülüklerini karşılamadığı söylenebilir. Nitekim MEB ORGM Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı'nda (2022) 2023-2026 yılları arasında 3000 adet destek eğitim odası açarak, standart hale getirmeyi hedeflemiştir. Bunun

yanında, destek eğitim hizmetlerinin mevzuatına ilişkin sorunların da yaşandığı görülmektedir. ÖEHY’de (2022) *“Destek eğitim, BEP geliştirme biriminin planlaması doğrultusunda okulun ders saatleri içinde veya dışında ihtiyaç halinde hafta sonu da planlanabilir.”* denilmektedir. MEB’in 2016 yılında yayınladığı *“Ek Ders Ücreti”* adlı görüş yazısında ise, ilkokul sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında boş geçen branş derslerinde görev alması uygun görülmüştür. Bu yazıya istinaden sınıf öğretmenleri genellikle branş derslerinde boşalan zamanlarında destek eğitim odasında görevlendirilmektedir. Öğretmenlerin branş derslerinde boşalan zamanlarda destek eğitim odasında eğitim vermesi, öğrencinin birden fazla öğretmen tarafından destek eğitim almasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencinin eğitimsel bütünlüğüne zarar verebilir ve özel gereksinimli öğrencilerin psikolojik olarak olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Bu aksaklığa neden olan görüş yazıları, *“BEP Geliştirme Biriminin Kararlarının Temel Alınması”* şeklinde yeniden düzenlenebilir.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre, okullar psikolojik danışma hizmetleri açısından yetersiz kalmaktadır. Buna bağlı olarak, özellikle okullarda uygulanması gereken kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları çok düşük oranda kalmıştır. Bu durum, bir diğer araştırma bulgusu olan psikolojik danışman yetersizliği ile bağlantılı bir sonuç olarak belirtilebilir. Kaynaştırma uygulamalarında en önemli aşamaların başında öğrencilere, ailelere, okul personeline ve öğretmenlere hazırlık çalışmalarının uygulanması gelir. Bu çalışmalar bilgilendirme, uyum ve empati çalışmalarından oluşur. Hazırlık çalışmalarının bir bütünlük içermesi gerekir (Odluyurt, 2018; Özkan Yaşaran, Batu ve Özen 2014; Özkubat ve diğerleri., 2016). Batu’ya (2000) göre kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları kaynaştırma uygulamalarının okul ayağında atılması gereken ilk adımdır. Bu yüzden, kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine daha çok yer verilmedi. Ayrıca ilgili alan uzmanları tarafından kaynaştırma hazırlık çalışmalarına yönelik önleyici ve düzeltici müdahale programları ve eğitsel etkinlikler hazırlanabilir. Ayrıca mevzuat açısından, yasal bir prosedür ile hazırlık çalışmaları desteklenebilir. Bununla birlikte, tüm öğretmenlere yönelik kapsayıcı pedagojiye yönelik eğitimler verilebilir. Destek eğitim odalarının işleyişine yönelik okul denetimleri artırılabilir.

TEŞEKKÜR

Çalışmamın veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Şehit Yusuf Çelik Rehberlik ve Araştırma Merkezi yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Allan, J. ve Sproul, G. (1985). *Mainstreaming readings and activities for counsellors and teachers*. University of Toronto: Guidance Centre, Artiler.
- Ahmetoğlu, E. ve Ünal, A. M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi. *IBANESS Conference Series*, 23-24 Eylül, Kırklareli, Türkiye.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9, 279-291.
- Batdı, V. (2023). Nitel verilerin toplanması ve analizi. Çetin B., İlhan M. ve şahin M. G. (Ed.), içinde *Eğitimde araştırma yöntemleri temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* (8. Bölüm), 201-228, Pegem Akademi.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006 - 2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-644. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>
- Booth, T. ve Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education). 31.12.2022 tarihinde <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> adresinden alınmıştır.
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2022). Öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmesi. *Educational Academic Research*, 1(44), 54-65. <https://doi.org/10.54614/aujkef.2022.848582>
- Buyse, V. (2011). Access, participation, and supports: The defining features of high-quality inclusion. *Zero to Three*, 31(4), 24-29.
- Buyse, V. ve Hollingsworth, H. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Dergisi, 19(2), 71-96.

- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13, 1-16.
- Carpenter, B., Ashdown, R. ve Bovair, K. (Ed.) (2017). *Enabling access: effective teaching and learning for pupils with learning difficulties* (2nd ed.). London: Routledge.
- Cate, D., Diefendorf, M., McCullough, K., Peters, M. L. ve Whaley, K. (Eds.). (2010). *Quality indicators of inclusive early childhood programs/practices: A compilation of selected resources*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Early Childhood Technical Assistance Center.
- Cipani, E. (2009). *Practical research methods for educators: Becoming an evidence-based practitioner*. Springer Publishing Company.
- Çitil, M. (2012). Eğitsel değerlendirme süreci. A. Ataman (Edt.) *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549. <https://doi.org/10.24315/trkefd.307946>
- Desforges, M. ve Lindsay, G. (2010). *Procedures used to diagnose a disability and to assess special educational needs : An international review*. University of Warwick, Co. Meath, EIRE: The National Council for Special Education Reports.
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, 13-15 Kasım, Edirne.
- Duran, N. (2019). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimindeki kabulü ve topluma kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2010). *Eğitim İzleme Raporu 2009*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. 15.12.2022 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_EIR-2010.pdf adresinden alınmıştır.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2012). *Türkiye’de Kaynaştırma Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. 12.12.2022 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf adresinden alınmıştır.
- Erişkin, A. Y., Yazar Kırac, S. ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma

- uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 193, 200–213.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2011). *Key Principles For Promoting Quality In Inclusive Education: Recommendations For Practice*. Odense, Retrieved 25.11.2022, from https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for_practice_Key-Principles-2011-EN.pdf (tarihinde erişilmiştir).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2017a). *Inclusive early childhood education environment self-reflection tool*. Denmark: Odense edit by E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné, ve P Bartolo. Retrieved 18.11.2022, from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20Environment%20SelfReflection%20Tool.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2017b). *Inclusive early childhood education: New insights and tools – Final summary report*. Denmark: Odense. Retrieved 18.11.2022, from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE-Summary-ENelectronic.pdf>
- Forlin, C. ve Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 13(3), 105-108.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning Of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Graham, L. ve Scott, W. (2016). *Teacher preparation for inclusive education: initial teacher education and in-service professional development. report prepared for the victorian department of education and training*. (pp. 44). Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne Retrieved 18.11.2022 from: <https://findanexpert.unimelb.edu.au/scholarlywork/1356667-teacher-preparation-for-inclusive-education--initial-teacher-education-and-in-service-professional-development>
- Gül, İ. I. (2009). “Eğitime erişim: eğitimde ayrımcılık yasağı ve fırsat eşitliği”, *eğitim hakkı ve eğitimde haklar - uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın*

- değerlendirilmesi, (Der. Işık Tüzün) Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul, s. 17-100.
- Gümüş, M. M., Ekdi, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M. Ağaçhanlı, S. ve Demir, Y. (2021). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi, uygulamaları, tarihi ve yıllara göre kaynaştırma eğitimi öğrenci sayıları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(68), 903-914. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2403>
- Gür, P. (2018). *Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uygulama ve değerlendirmeye ilişkin yaptıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hayes, B., Bonner, A. ve Douglas, C. (2013). An introduction to mixed methods research for nephrology nurses. *Renal Society of Australasia Journal*, 9, 8-14.
- Hayward, A. (2006). *Making inclusion happen: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hocaoğlu N. ve Akkaş Baysal E. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ocak, G. (Yay. haz.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (2. Bölüm)*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052419649>
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıöğen, A. (Eds.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, s. 59-77, Ankara Anı Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Kaynaştırma ve özel eğitim hizmetleri*. s. 17-26, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J. ve Waitoller, F. R. (2011). Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments. In A. J. Artiles, E. B. Kozleski ve F. R. Waitoller (Ed.), *Inclusive education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuroda, K., Kartika, D. ve Kitamura, Y. (2017). Implications for teacher training and support for inclusive education in cambodia: An empirical case study in a developing country. *JICA Research Institute Working*. Retrieved 14.10.2022 from: https://www.jica.go.jp/jica-ri/publication/workingpaper/wp_148.html
- Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.
- Kutluca Canbulat, A. (2010). *Okula destek eğitiminin etkililiği*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Lero, F. (2010). *Assessing inclusion quality in early learning and child care in canada with the specialink child care inclusion practices profile and principles scale*. A report prepared for the Canadian Council on Learning. University of Guelph.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal Of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Lozman, T., Forlin, C. ve Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In C. Forlin ve T. Lozman (Ed.), *Measuring inclusive education* (pp. 3-17). Bingley, UK: Emerald.
- Lloyd, J. W., Singh, N. N. ve Repp, A. C. (1991). *The regular education initiative*. Sycamore: Sycamore Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Engelliler Hakkında Kanun (2005). *Resmî Gazete*. (Sayı: 25868 (Mükerrer)). Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08020617_engellilervebazkanunvekanunhkmndekararnamelerdedeiiklikyaplmashakkndakanun.pdf (20 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu* (1. Baskı), Ankara: Aygöl Ofset.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010a). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010b). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: İ. Aygöl Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2010). 18. Millî Eğitim Şurası kararları öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf (22.11.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlar yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolara ilişkin yönetmelik*. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20146459veMevzuatTur=21veMevzuatTertip=5> (18.01.2023 tarihinde alınmıştır.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2015). *Destek eğitim odası genelgesi*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekeitimidodasgenelge.pdf (31.12.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2018). *Rehberlik*

- hizmetleri genelgesi.* Erişim adresi:
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19161431_rehberlik_hizmetleri_genelgesi.pdf (25.11.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Erişim adresi:
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (25.11.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2022). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Erişim adresi:
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (25.11.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2022). *Kaynaştırma, bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ulusal eylem planı (2022-2026).* Erişim adresi:
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06194401_Ulusal_Eylem_PlanY_3_AralYk_2022.pdf (01.01.2023 tarihinde alınmıştır.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Merkezi. (2022). *Milli Eğitim İstatistikleri 2021/22 Örgün eğitim.* Erişim adresi:
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf (02.12.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Mundy, K. ve Murphy, L. (2001). Transnational advoncacy global civil society? Emerging evidence from field of education. *Comparative Education Rewiev*, 45(1), 85-126.
- Nacaroğlu, G. (2014). Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi: Gaziantep İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Navarro B., S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. ve Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.
- Nelson, L.L. (2014). *Design and deliver: Planning and teaching using universal design for learning.* Baltimore: Brookes.
- Nizamoglu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Nolet, V. ve McLaughlin, M.J. (2005). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ocak, İ. ve Olur B. (2019). Bilimsel araştırma süreci: giriş. G. Ocak (Ed.), içinde *Eğitimde*

- bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786052419649>
- Odluyurt, S. (2018). Özel gereksinimli çocuklarda okul öncesi kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1-18.
- Osgood, R. L. (2005). *History of inclusion in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204.
- O'Reilly, L, Thorkelsson, P., Nobert, M. ve McLaughlan, M. (2009). Mixed methods research: An emerging paradigm? *Journal of Public Administration*, 45, 3-1.
- Özan, M. B., Polat, H. ve Şener, G. (2015). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 59- 70.
- Özdemir, M. ve Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik içinde*, s. 65-102, Ankara: Pegem Akademi.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *Resmî Gazete*. (Sayı: 23011 (Mükerrer)). Erişim tarihi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> (25.10.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052417232>
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu S. ve Özen S., A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180. <https://doi.org/10.18037/ausbd.92732>
- Özkubat U., Sanır H., Töret G. ve Babacan A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211-232.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., ve Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system: Manual K-3*. London: Paul H Brookes Publishing.
- Polat, M. (2022). "Kapsayıcı eğitim" mümkün mü? Kapsayıcı dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerinin Vignette Tekniği ile incelenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 965-986. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1066922>.

- Purcell, M. L., Horn, E. ve Palmer, S. (2007). A qualitative study of the initiation and continuation of preschool inclusion programs. *Exceptional Children*, 74(1), 85-99. <https://doi.org/10.1177/001440290707400105>
- Rhim, L.M. ve Lancet, S. (2018). *How personalized learning models can meet the needs of students with disabilities: Thrive Public Schools Case Study. Report written for Center on Reinventing Public Education*. Retrieved January, 18, 2023, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582803.pdf>
- Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: a commonwealth guide to implementing article 24 of the un convention on the rights of persons with disabilities* (2nd ed.). London: Commonwealth Secretariat.
- Rose, R. ve Doveston, M. (2015). Collaboration across cultures: Planning and delivering professional development for inclusive education in India. *Support for Learning*, 30(3), 177-191.
- Sæbønes, A. M., Bieler, R.B., Baboo, N., Banham, L., Singal, N., Howgego, C., McClain Nhalpo, C.V., Riis-Hansen, T.C. ve Dansie, G. A. (2015). *Towards a disability inclusive education: Background paper for the oslo summit on education for development*. Retrieved November, 19, 2022, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233897e.pdf>
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1760-1765.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices (7th ed.)*. Boston: Pearson.
- Sart, H. Z., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye’de kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Schuelka, M., Sherab, K. ve Nidup, T. (2018). Gross national happiness, British values, and non-cognitive skills: The role and perspective of teachers in Bhutan and England. *Educational Review*, 71, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474175>.
- Schuelka, M. J. (2018) *Kapsayıcı eğitimin uygulanması. K4D yardım masası raporu*, Kalkınma Çalışmaları Enstitüsü, Brighton.
- Sevim, C. ve Atasoy, R. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 215-239.

- Sharma, U., Simi, J. ve Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the solomon islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 103-116.
- Sherab, K., Dorji, K., Dukpa, D., Lhamo, K., Thapa, R. ve Tshomo, S. (2015). *Opportunities and challenges of implementing inclusive education in bhutanese schools: a case study*. Report Prepared for UNICEF-Bhutan. Thimphu: UNICEF-Bhutan.
- Shogren, K.A., McCart, A.B., Lyon, K.J., ve Sailor, W.S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191.
- Singal, N. (2009). Inclusion in the real world: Practitioners making sense of inclusive education in Indian classrooms. In M. Alur ve V. Timmons (Eds.), *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, Sharing Ideas*, pp. 210-219, Los Angeles: SAGE.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the inclusive classroom profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488.
- Subban, P. ve Mahlo, D. (2017). My attitude, my responsibility': Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in melbourne and pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 441-461.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Spiker, D., Hebbeler, K. M. ve Barton, L. R. (2011). Measuring quality of ece programs for children with disabilities. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout ve T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 229-256). Baltimore, MD: Brookes.
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N. ve Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi: Karma yöntem araştırması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150.
- Tansel Y. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Timuralp, T. ve Z. Akbayır (2023). Kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlama konusunda öğretmen yeterlilikleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studeies*,

9(33), 46-53.

- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2021). *İl ve cinsiyete göre il/ilçe merkezi, belde/köy nüfusu ve nüfus yoğunluğu*. 18.01.2023 Erişim Adresi: <https://Data.Tuik.Gov.Tr/Bulten/Index?P=45500>. (18.01.2023 tarihinde erişilmiştir.)
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2022). *Derslik başına düşen öğrenci sayısı*. Erişim Adresi: <https://cip.tuik.gov.tr/#> adresinden alınmıştır. (19.11.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Uçar, A. S. (2021). *Kaynaştırma uygulanan bir ilkokulda iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved November, 19, 2022 <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New york: United nations. Retrieved November, 19, 2022 <https://sdgs.un.org/2030agenda> (19 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (1994). *İletişim dünyası: (UNESCO) Türkiye milli komisyonu*, 19. Sayı. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris. Retrieved November, 19, 2022 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. Retrieved November, 19, 2022 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO-IBE). (2016). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. Geneva: Retrieved November, 19, 2022 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf>
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi,

Ankara, Türkiye.

- Ünal, A. M. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik alguları üzerindeki etkililiği*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Villa, R.A. ve Thousand, J.S. (2016). *Leading an inclusive school: Access and success for all students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yılmaz, E. ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

EK 1

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİ DEĞERLENDİRME ANKETİ	
Değerli Katılımcı, Bu ankete vereceğiniz cevaplar okulunuzda kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörleri araştırmak için kullanılacaktır. Anket sorularını cevaplamak, öğrencilerinizin okul başarısı altında yatan unsurlara ışık tutacak niteliktedir. Bu çerçevede okulunuzda kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörler konusunda fikir sahibi olacaksınız. Araştırma sorularına içtenlikle ve doğru bir şekilde vereceğiniz cevaplar oldukça önemlidir. Size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız. Ahmet Mükerrerem ÜNAL	
GENEL BİLGİ FORMU	
1. Okulunuzun bulunduğu bölge?	İl () İlçe () Köy ()
2. Okulun bulunduğu kademe?	Okul Öncesi () ilkokul () ortaokul () lise ()
3. Okulunuzdaki öğretmen sayısı?	0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üstü ()
4. Okulunuzdaki öğrenci sayısı?	0-50 () 51-100 () 101-150 () 151-200 () 201 ve üstü ()
5. Okulunuzda psikolojik danışman/rehber öğretmen var mı?	Evet () Hayır ()

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

1.0 Okul Yönetimi Boyutunda Değerlendirme

1.1. Okulunuzda özel gereksinimli bireylerin sınıf yerleştirme işlemleri, RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu kararına uygun şekilde gerçekleştirilir mi?

Evet Hayır

1.2. Okulunuzda özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme üzere RAM yönlendirme işlemleri (İlk Değerlendirme, Nakil ve Kademe Değişiklikleri vs.) zamanında gerçekleştirilir mi?

Evet Hayır

1.3. Okulunuzda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirme Birimi oluşturuldu mu?

Evet Hayır

1.4. Evetse, BEP geliştirme birimi toplantıları yapıldı mı?

Evet Hayır

1.5. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlandı mı?

Evet Hayır

1.6. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP dosyası (BEP Geliştirme Birimi Kararları, Öğrenci Tanıma Kartı, Sağlık Raporları, BEP) hazırlandı mı?

Evet Hayır

1.7. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası açıldı mı?

Evet Hayır

1.8. Destek eğitim odasına uygun fiziki koşullar sağlandı mı?

Evet Hayır

1.9 Destek eğitim odasına uygun eğitsel materyaller sağlandı mı?

Evet Hayır

2.0 Öğretmen Boyutunda Değerlendirme

2.1. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan BEP'leri sınıf içerisinde uygulamada sorunlar yaşıyor mu?

Evet Hayır

2.2. Evetse, yaşanan sorunların kaynakları nelerdir?

Sınıftaki öğrenci sayısı

Müfredat ile ilgi yetersizlikler

- Eğitim ortamının fiziki yapısı ve materyal eksikliği
- Diğer (Lütfen yazınız.)

2.3. Özel gereksinimli öğrencilerin yılsonu başarı değerlendirilmeleri BEP'lerinde yer alan kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanıyor mu?

- Evet
- Hayır

2.4. Eğitim ortamlarında kaynaştırmaya yönelik öğretimsel uyarlamalar yapılıyor mu?

- Evet
- Hayır

3.0 Psikolojik Danışma Hizmetleri ve İş birliği Boyutunda Değerlendirme

3.1. Kaynaştırma uygulamalarına hazırlık kapsamında **normal gelişim gösteren öğrencilere** yönelik özel gereksinimli bireyler, farklılıklara saygı, empati, etkili iletişim becerileri vs. konularında farkındalık çalışmaları gerçekleştirildi mi? **Normal gelişim gösteren öğrencilere** yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi?

- Evet
- Hayır

3.2. Kaynaştırma uygulamalarına hazırlık kapsamında normal gelişim gösteren öğrencilerin **ailelerine** yönelik özel gereksinimli bireyler, farklılıklara saygı, empati, etkili iletişim becerileri vs. konularında farkındalık çalışmaları gerçekleştirildi mi? **Ailelere** yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi?

- Evet
- Hayır

3.3. Kaynaştırma uygulamalarına hazırlık kapsamında okul personeline (Yardımcı Hizmetler Personeli, Servis Şoförleri, Kantin Görevlisi vb.) yönelik özel gereksinimli bireyler, farklılıklara saygı, empati, etkili iletişim becerile vs. konularında farkındalık çalışmaları gerçekleştirildi mi?

Yardımcı Hizmetler Personeline yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi?

- Evet
- Hayır

3.4. Okulunuzdaki tüm öğretmenlere yönelik özel eğitim alanında mesleki gelişime ilişkin eğitsel faaliyetler planlandı mı?

- Evet
- Hayır

3.5. Okul dışı destek eğitimlerine Özel eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde devam eden özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini destekleyici Okul/ Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi/Aile/RAM işbirliği sağlanabiliyor mu?

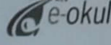
- Evet
- Hayır

EK-2

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
Kurgunlu / Kurgunlu Tevfik Fikret Ortaokulu Müdürlüğü
Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenci Listesi

S.No	Öğr. No	Sınıf/Şubesi	Adı Soyadı	Cinsiyeti	Engel Durumu	Önerilen Hizmet
1	48	3. Sınıf / A Şubesi		Erkek	Özel Yetenekli Birey - Zihinsel	RAM Rapor sınıf kademesi ile E-Okul sınıf kademesi farklıdır. RAM' a başvurunuz
2	150	3. Sınıf-Orta-Ağır Otistik / A Şubesi		Erkek	Orta Düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu	Özel Eğitim Sınıfı (Otizm-Orta veya Ağır)
3	218	5. Sınıf-Orta-Ağır Zihinsel / A Şubesi		Erkek	Bedensel Yetersizlik	Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)
4	218	5. Sınıf-Orta-Ağır Zihinsel / A Şubesi		Erkek	Süre gelen Hastalık	Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)
5	218	5. Sınıf-Orta-Ağır Zihinsel / A Şubesi		Erkek	Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel)
6	45	6. Sınıf / A Şubesi		Kız	Özel Yetenekli Birey - Müzik	Özel Yetenek-Kaynaştırma /Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları (BİLSEM Öğrencileri için)
7	58	6. Sınıf / A Şubesi		Erkek	Özel Öğrenme Güçlüğü	Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları
8	66	6. Sınıf-Hafif Zihinsel / A Şubesi		Erkek	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	Özel Eğitim Sınıfı (Hafif Düzeyde Zihinsel)

03/10/2023 09:39:44 1



Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenci Listesi Örneği

EK 3

Gözlem Yönergesi

- 1) Gözlem okul ziyareti boyunca yapılacaktır.
- 2) Gözlem esnasında, doğal ortamı bozmamak için gözlem formu kullanılmayacaktır. Bu nedenle gözlemci, gözlem ünitelerini hatırlamalıdır. Gözlemlerden önce, gözlem ünitelerine sık sık bakılmalıdır. Bu, nelerin gözlenmesi gerektiğinin hatırlanmasına yardımcı olacaktır.
- 3) Veriler, gözlemden hemen sonra kaydedilecektir.
- 4) Veriler yorumlanmadan kaydedilmelidir.
- 5) Doğal ortamın bozulmamasına dikkat edilmelidir.

Kaynaştırma Uygulamaları Gözlem Formu

No	Gözlem Üniteleri	Gözlem
1	Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı eğitim ortamının fiziki durumu nedir?	
2	Okul idaresi ve öğretmenler kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesi mevzuata uygun görev ve sorumluluklarını (BEP Geliştirme Birimi'nin oluşturulması, BEP hazırlanması, eğitim ortamı ve materyallerinin temini vb.) yerine getiriyor mu?	
3	Psikolojik danışma hizmetleri (özel gereksinimli öğrencilerin yönlendirilmesi, aile ve öğrencilere psikolojik destek, kaynaştırmaya hazırlık ve oryantasyon çalışmaları, özel eğitim bilgilendirme çalışmaları vb.) durumu nedir?	
4	Destek eğitim odalarının mevzuata uygun bir şekilde açılması, fiziki ve materyal yeterlilik durumu nedir?	

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri: Amasya İli Örneği

Muhammet YILMAZ^a, Hacer ERMIŞ YILMAZ^b

Yüklenme: 19.05.2023 Kabul: 29.03.2024

Yayınlanma: 31.03.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.01.002

Anahtar Kelimeler:

Kaynaştırma eğitimi,
İngilizce öğretmeni,
Amasya

Keywords:

Mainstreaming education,
English teacher,
Amasya

Yazar Bilgileri:

a. Amasya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Amasya, Türkiye
Orcid:

[0000-0002-7285-7121](https://orcid.org/0000-0002-7285-7121)

muhammetinpostasi@gmail.com
Sorumlu Yazar

b. Amasya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Amasya, Türkiye
Orcid:

[0000-0002-7498-9910](https://orcid.org/0000-0002-7498-9910)

hacerermis@hotmail.com

ÖZET

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim tanısı alan ve akranları ile birlikte öğrenim gören öğrenciler için uygulanır. Her tür ve kademedeki eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına rastlanmaktadır. Bu uygulama kapsamında eğitim alan öğrencilere, destek eğitim hizmeti ve özel eğitim kurumlarında da ayrıca eğitim verilebilmektedir. Kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencisinin dersine giren öğretmen tarafından verilir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bu gruptaki her bir öğrenci için özel olarak hazırlanır. Bu durum öğretmene zaman ve uygulama açısından bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin bu süreci nasıl yönettikleri ve uygulamanın etkisinin belirlenmesi, kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayacaktır. Bu sayede uygulamadaki aksaklıkların en aza indirilmesi ve başarılı yönlerinin yaygınlaştırılması sağlanabilir. Bu görüşten hareketle çalışmanın amacı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenleri arasında yer alan olgubilim deseni çerçevesinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu sekiz İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin lisans eğitimlerini yetersiz buldukları, bu konudaki yeterliliklerini artırmak için hizmet içi eğitimlere katıldıkları veya kişisel olarak bazı çalışmalar yaptıkları, derslerin uygulanmasında bireysel olarak plan hazırlamanın yanı sıra öğrenciye özel çalışmalar yaptıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca kaynaştırma eğitimi sürecinde genel olarak sorun yaşanmadığı ancak velilerin yeterince bilgi sahibi olmadığı ve ilgisiz davrandıkları, uygulamayı zorlaştıran bazı sorunların yaşandığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu makalenin kısa formu, Bütünleştirici Eğitimde İyi Örnekler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Yılmaz, M. ve Ermiş Yılmaz, H. (2024). İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri: Amasya ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 39-65.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2024.10.01.002>

The Opinions of English Teachers on Inclusion Education Practices: Amasya Province Example

ABSTRACT

Inclusive education is implemented for students who have received a special education diagnosis and learn alongside their peers. Inclusion education practices can be found in all types and levels of educational institutions. Within the scope of this application, students receiving education can be provided with support education services and additional education in special education institutions. Inclusion education is provided by the teacher who enters the inclusion student class. Assessment and evaluation activities are tailored for each student in this group. This situation brings some challenges for the teacher in terms of time and application. How teachers manage this process and determine the impact of the application will provide in-depth information about inclusion education practices. In this way, it is possible to minimize the shortcomings in the application and generalize the successful aspects. Based on this view, the study aims to reveal the opinions of English teachers with inclusion students in their classes on inclusion education practices. The research was designed within the framework of the phenomenology design, which is one of qualitative research. The study group consists of eight English teachers. Semi-structured interviews were conducted to collect data. The data were analyzed with descriptive analysis method. The study results showed that English teachers found their undergraduate education inadequate; they participated in in-service training or did some personal work to increase their competence; some prepared individual plans to implement the lessons and made special studies for the students. In addition, it was concluded that there were no problems in the mainstreaming education process in general, but parents were not sufficiently informed and disinterested, and there were some problems that made the implementation difficult.

GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkiye’de uygulanan müfredatta yabancı dil olarak İngilizce, zorunlu dersler arasında yer almaktadır (MEB, 2021). İngilizce dersi öğretimi ilkokul ikinci sınıftan başlamakta olup bu uygulamaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında geçilmiştir (Zeybek, 2015). İlkokul ikinci sınıfta başlayan İngilizce dersi, ortaokulda da devam etmekte olup (MEB, 2018a), okulun türüne bağlı olarak lise son sınıfa kadar devam edebilmektedir (MEB, 2018b). İngilizce dersi, İngilizce branş öğretmenleri tarafından verilir. Ders zorunlu eğitim içerisindeki tüm kademelerde yer alması sebebiyle İngilizce öğretmenleri her tür ve kademedeki öğrencilere ders verebilmektedirler.

Normal eğitim yapılan eğitim kurumlarında özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilere akranlarıyla birlikte kaynaştırma eğitimi de yapılmaktadır (MEB, 2018c). Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler, normal eğitim yapılan sınıflarda yer almaları sebebiyle akranlarının aldığı İngilizce derslerinde sınıfta bulunmak durumundadırlar. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yabancı dil eğitimi yapılırken; öğrencinin yetersizlik durumu, kültürel özelliği ve dil faktörü gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Ratleff, 1989). Buradan hareketle bu öğrencilere uygulanacak öğretim faaliyetlerinde bu hususlar göz önüne alınmalı ve öğretim faaliyetleri de öğrencilere uygun olarak yapılmalıdır. Halen uygulamada olan yönetmelikte, bu öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018c). Aynı yönetmelikte, her tür ve kademedeki öğrenim gören özel eğitim öğrencilerinin akranlarıyla birlikte eğitim almaları gerektiğine yer verilmektedir. Ayrıca bu öğrencilere uygun eğitim ortamları hazırlanması ve başarının BEP’e göre değerlendirilmesi gerektiği de ifade edilmektedir.

Öğretim programlarının hazırlanması ve öğrenciye özgü öğrenme faaliyetleri düzenlenmesinde öğrenci seviyesi önemlidir (Ağaoğlu ve Bavlı, 2023). Kaynaştırma eğitiminin ön koşullarında ise öğrenci seviyesi kadar velilerin çocuğun kaynaştırma eğitimi almasına yönelik isteği de yer almaktadır (Topçuoğlu ve diğerleri, 2023). Öğrenci seviyesine uygun olarak planlanan ve aile isteği doğrultusunda yapılan kaynaştırma eğitiminde temel olarak, farklılıkları olan öğrencilerle gelişimi normal seyreden öğrencilerin aynı ortamda entegrasyonlarını sağlamak amaçlanmaktadır (Kniveton, 2004). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerindeki başarının anadildeki başarılarına bağlı olduğu belirtilmektedir (Krashen ve Biber, 1998). Daha önce anadil ile

okulda eğitim almış olan kaynaştırma öğrencilerinin okulda hiç eğitim almamış olan kaynaştırma öğrencilerinden daha hızlı yabancı dil öğrendiklerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Collier ve Thomas, 1989). Bu sebeple öğretmenlerin ve ailelerin kaynaştırma eğitimi alan çocukların anadildeki yeterliliğini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması gerekir, böylece öğrencinin anadilde yetkin hale gelmesi sağlanmalıdır (Wood, 2002). Anadil yetkinliğinin yanı sıra bu öğrencilere yapılacak eğitimlerde, öğrencinin geçmiş yaşantılarına ve öğrencinin içinde bulunduğu kültüre uygun öğretim araçları kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Claud, 1994).

Yabancı dil öğretiminde kaynaştırma eğitimi uygulamasının etkisini ortaya koyabilmek adına, öğretici konumunda olan İngilizce öğretmenlerinin görüşüne başvurulabilir. Bu bağlamda alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında, kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin olumlu yönde görüşlerinin olduğu (Agran ve diğerleri, 1999; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Van Reusen ve diğerleri, 2000) araştırmalarla birlikte öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz yönde görüşlerini (Avramidis ve Norwich, 2002; Soodak ve diğerleri, 1998; Snyder, 1999; Şahbaz, 2007; 2008; Şahbaz ve Peker, 2008; Vaughn ve diğerleri, 1996; Zeybek, 2015) ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır.

Yabancı dil eğitiminde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik Türkiye’de yapılan araştırmalara alanyazında fazla rastlanmamaktadır. Lisansüstü tez çalışması olarak Elverici (2021) tarafından gelişimleri farklılık gösteren öğrencilere yapılan yabancı dil eğitimi, Kaya (2017) tarafından yabancı dil eğitiminde kaynaştırma eğitimi, Zeybek (2015) tarafından kaynaştırma eğitimi uygulamasına ilişkin öğretmenlerin görüş ve önerileri, Çulha (2011) tarafından zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bireysel destek eğitimi konulu araştırmalara erişilmiştir. Makale çalışması olarak ise Koçbeker ve Saban (2005) tarafından yapılan otistik bir çocuğun yabancı dil öğrenimine yönelik örnek olay çalışmasına erişilmiştir.

İngilizce dersinde kaynaştırma eğitimini konu alan araştırmaların sınırlı olması, ulaşılan çalışmaların üzerinden beş yıldan fazla zaman geçmiş olması sahadaki güncel durumu değerlendirmek adına yeni araştırmaların yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda alanyazındaki bu boşluğu doldurmak, alanda çalışan öğretmen ve araştırmacılara yol göstermek ve yabancı dil öğretiminde kaynaştırma eğitimi açısından yer verilen güncel uygulamaları yansıtmak adına bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın amacı; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan İngilizce

öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırma amacına uygun bir şekilde aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi algısı nasıldır?
2. Kaynaştırma eğitimi konusunda İngilizce öğretmenleri yeterliliklerini nasıl açıklamaktadırlar?
3. İngilizce öğretmenleri kaynaştırma eğitimi deneyimlerine ilişkin görüşlerini nasıl açıklamaktadırlar?
4. Kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu araştırma, olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırma için doğal, yorumlayıcı veya alan araştırması gibi isimler de kullanılmaktadır (Baltacı, 2017). Özdemir (2010) nitel araştırmayı, toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirilen bilgi üretme yollarından bir tanesi şeklinde ifade etmektedir. Olgubilim deseninde, insanların fark ettiği ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığı olgulara odaklanıldığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sınıflarında derse girdiği bilinmektedir. Ancak İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi süreci deneyimlerini ortaya koyan, alanda çalışanlara ışık tutacak araştırma sayısı sınırlıdır. Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde kaynaştırma eğitimi olgusu ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilecek katılımcılar araştırma desenine uygun olacak şekilde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırma konusu ile ilgili belirlenmiş özellikleri karşılayan kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlar seçilerek katılımcıların tespit edilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2023). Katılımcılarda aranan ölçütler; İngilizce öğretmeni olması, devlet okullarında kadrolu olarak görev yapıyor olması ve kaynaştırma eğitimi deneyiminin olması şeklinde belirlenmiştir. Araştırma boyunca katılımcıların gizliliğine önem verilmiş olup katılımcıları belirtirken Ö1, Ö2, ..., Ö8 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	6	75
	Erkek	2	25
Yaş	35 yaş ve altı	4	50
	36- 40 yaş arası	2	25
	41 yaş ve üzeri	2	25
Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı	4	50
	11-15 yıl	3	37.5
	16 yıl ve üzeri	1	12.5
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	1	12.5
	İlkokul+Ortaokul	1	12.5
	Ortaokul	4	50
	Lise	2	25
Eğitim Verdiği	1	3	37.5
Kaynaştırma Öğrencisi	2	3	37.5
Sayısı	3	1	12.5
	7	1	12.5

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan 2 (%25) öğretmenin erkek, 6 (%75) öğretmenin ise kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralığı; 35 yaş ve altı aralığında 4 (%50), 36-40 yaş aralığında 2 (%25) ve 41-45 yaş aralığında 2 (%25) katılımcı şeklinde dağılım göstermektedir. Katılımcıların mesleki kıdem aralığı; 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip 4 (%50), 11-15 yıl aralığında 3 (%37.5) ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip 1 (%12.5) katılımcı şeklinde dağılım göstermektedir. Çalıştığı okul türüne göre incelendiğinde ilkokul kademesinde çalışan 1 (%12.5), ilkokul + ortaokul kademesinde çalışan 1 (%12.5), ortaokul kademesinde çalışan 4 (%50) ve lise kademesinde çalışan 2 (%25) katılımcı şeklinde dağılım göstermektedir. Eğitim verdiği kaynaştırma öğrenci sayısına göre incelendiğinde; 3 (%37.5) katılımcının 1 kaynaştırma öğrencisine, 3 (%37.5) katılımcının 2 kaynaştırma öğrencisine, 1 (%12.5) katılımcının 3 kaynaştırma öğrencisine ve 1 (%12.5) katılımcının da 7 kaynaştırma öğrencisine eğitim verdiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Bu bağlamda araştırma verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılmadan önce soruların önceden hazırlandığı ve görüşme sırasında katılımcının söylemlerine göre görüşmenin şekillendiği ifade edilir (Patton, 2010). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeyi yürüten araştırmacının, soruların yerini değiştirme ve detaylı açıklamalar yapma olanağının olduğu da belirtilmektedir (Çepni, 2014).

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorular, ikinci bölümde ise araştırma sorularına uygun olarak katılımcı görüşlerini ortaya çıkaracağı düşünülen sorular yer almaktadır. Veri toplama aracını hazırlamadan önce alanyazında yer alan çalışmalar incelenmiş olup araştırmaya uygun kullanılacak veri toplama aracına rastlanmamıştır. Bu sebeple veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracı ve verilerin analizine ait geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ilgili başlık altında verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar tarafından katılımcıların okulları ziyaret edilerek görüşmeler, okul ortamında ve uygun bir odada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gizliliği hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir ve katılımcılar tarafından "Gönüllü Katılım Formu" imzalanmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri adına görüşmeler sohbet havasında gerçekleştirilmiş olup ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşmelerde ses kaydı alınmamış olup yazıya aktarılmasında Microsoft 365 içeriklerinden Word uygulamasının dikte özelliğinden yararlanılmıştır. Uygulama, görüşmelerin yazıya dönüştürülmesinde araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Uygulamanın hatalı yazımları araştırmacı tarafından düzeltilmiştir. Görüşme sonrası kayıtlar katılımcılarla paylaşılmış olup katılımcılara ekleme, düzeltme veya çıkarma imkânı sağlanmıştır.

Araştırmada elde edilen ham veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntemde veriler temalar altında özetlenip yorumlanırken, katılımcı görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak adına doğrudan alıntılara yer verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001). Analiz yöntemine uygun olacak şekilde araştırma sorularına uygun temalar belirlendikten sonra, veriler analiz edilerek kodlar çıkarılmıştır. Katılımcı formları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Analiz sonrası elde edilen bilgiler tablolar halinde

özetlenmiştir. Tablolarda frekans değerleri ve katılımcılara ait kodlar yer almaktadır. Tablolar açıklandıktan sonra katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırma konusu, amacı ve soruları belirlendikten sonra alanyazında yer alan yakın zamanda yapılmış ve kaynaştırma eğitimini öğretmen görüşlerine göre araştıran çalışmalar incelenmiştir (Demir ve Usta, 2019; Deniz ve Çoban, 2019; Devocioğlu ve diğerleri, 2022; Ergin, 2022; Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019; Yılmaz ve Kurt, 2018). Kaynaştırma eğitiminin uygulamadaki durumunu belirlemek amacıyla ilgili yönetmelik incelenmiştir (MEB, 2018c). Geçmiş araştırmalar ve ilgili mevzuat göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra bir İngilizce öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrasında anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiş çalışmaları bulunan iki akademisyenden görüşme soruları ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında forma son hali verilmiştir. Görüşme formunun son hali ile tekrar bir İngilizce öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Tüm soruların katılımcı tarafından anlaşılır olduğuna karar verildikten sonra görüşme formu son halini almıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler tamamlandıktan sonra katılımcılardan kayıtları incelemesi istenmiştir. Görüşme kayıtlarına ilişkin katılımcılardan, görüşlerini tam yansıtmadığını düşündükleri kısımları belirlemek için ek görüş alınmıştır. Bazı kayıtlar katılımcı talebi doğrultusunda silinmiştir.

Veriler analiz edilmeden önce araştırma amacı ve soruları doğrultusunda tema ve alt temalar belirlenmiştir. Temalar ve alt temaların belirlenmesinde iki araştırmacı birlikte karar vermiştir. İki araştırmacı tarafından tüm görüşme formları farklı zamanlarda ve ortamlarda ayrı ayrı analiz edilmiştir. İki araştırmacı da analizini tamamladıktan sonra araştırmacılar bir araya gelerek oluşturulan kodlarla ilgili değerlendirmelerde bulunmuş ve kodlara nihai hali verilmiştir. Bu aşamada bazı kodların birleştirilmesi veya farklı temalar altına alınması söz konusu olmuştur. Kodların son halinin verilmesinde iki araştırmacının görüş birliğinde olmasına özen gösterilmiştir. Analizler tamamlandıktan sonra araştırmacılar dışında farklı bir araştırmacı tarafından kodların değerlendirilmesi istenmiştir. Dış araştırmacıdan gelen öneriler sonrasında analizler tamamlanmıştır. Bunlara ek olarak bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma, Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 14.03.2023 tarih ve E-47613789-44-72271442 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analiz edilmesi sonrası elde edilen bulgular araştırma soruları sırasına göre verilmiştir. Bulgular tablo olarak özetlendikten sonra tablolar açıklanmış, doğrudan alıntılar verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada ilk olarak “İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi algısı nasıldır?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Kaynaştırma eğitimi algısı” teması altında toplanmış olup temaya bağlı 5 kod oluşturulmuştur. Katılımcıların kaynaştırma eğitimi algılarına yönelik görüşlerinin analizi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Kaynaştırma Eğitimi Algısı

Tema	Kod	Katılımcılar	f
	Bütünleştirme	Ö1, Ö5, Ö6	3
	Sosyalleşme	Ö2, Ö4, Ö5	3
Kaynaştırma Eğitimi	Örgün eğitime kazandırma	Ö3, Ö4, Ö7	3
	Öğrenme güçlüğü	Ö3	1
	Özelleştirilmiş koşullarda öğretim	Ö8	1

Tablo 2’de sunulan veriler incelendiğinde araştırma katılımcısı İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik; “Bütünleştirme”, “Sosyalleşme” ve “Örgün eğitime kazandırma” konularında algılarını belirten üçer katılımcı, “Öğrenme güçlüğü” ve “Özelleştirilmiş koşullarda öğretim” konularında görüş belirten birer katılımcı olduğu görülmektedir. Kodlarla ilgili bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile özel ve normal çocukların eğitsel ve sosyal yönden bütünleştirilmesi çalışmalarıdır (Ö1).

Kaynaştırma eğitimi, bana göre özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin akranlarıyla sosyalleşmelerini hedefleyen bir yaklaşımdır. Gözlemlediğim tecrübeye göre özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye akademik olarak katkısı beklenenden daha düşük, sosyal becerilerine kattığı olumlu değişim ise yüksektir (Ö3).

Öğrenme güçlüğü çeken bireylerin örgün eğitime kazandırılmasını ifade ediyor (Ö4).

Katılımcıların kaynaştırma eğitime yönelik algıları genel olarak değerlendirildiğinde; bütünleştirme, sosyalleşme, örgün eğitime kazandırma, öğrenme güçlüğü ve özelleştirilmiş koşullarda öğretim kavramları etrafında şekillendiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacında “Kaynaştırma eğitimi konusunda İngilizce öğretmenleri yeterliliklerini nasıl açıklamaktadırlar?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla görüşme esnasında “Konuyla ilgili lisans eğitiminizi değerlendiriniz.”, “Hizmet içi eğitimler açısından değerlendiriniz.”, “Kişisel gelişiminiz açısından yaptığınız planlamaları değerlendiriniz.”, “Kaynaştırma eğitimi konusunda genel olarak yeterliliğinizi değerlendiriniz.” şeklinde yönergeler verilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Öğretmen Yeterliliği” teması altında oluşturulan “Lisans Eğitimi”, “MEB Hizmetiçi Eğitim”, “Kişisel Gelişim” ve “Genel Yeterlilik Algısı” alt temalarında toplanmıştır. Bu bağlamda lisans eğitime yönelik 4, MEB hizmet içi eğitime yönelik 6, kişisel gelişime yönelik 6, genel yeterlilik algısına yönelik 2 kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Yeterliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f	
Öğretmen Yeterliliği	Lisans Eğitimi	Eğitim almadım.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8	4	
		Eğitim yeterli değildi.	Ö5, Ö6	2	
		Son sınıfta eğitim aldım.	Ö1	1	
		Aldığım eğitim yeterliydi.	Ö7	1	
		Seminer aldım.	Ö1, Ö8	2	
		Eğitim almadım.	Ö2, Ö3	2	
		MEB Hizmetiçi Eğitim	Eğitimler sayesinde öğrendim.	Ö4	1
		Hizmet İçi Eğitim	Eğitimler verimli hale getirilmeli.	Ö5	1
			Farkındalık açısından önemli ama yeterli değil.	Ö6	1
			Eğitimler artırılmalı.	Ö7	1

Tablo 3*Devam*

	Eğitilmeye katılıyorum.	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7	4
	Makale okuyorum.	Ö1, Ö5	2
Kişisel	Kitap okuyorum.	Ö1	1
Gelişim	Kılavuza baktım.	Ö2	1
	Herhangi bir çalışma yapmadım.	Ö3	1
	Dijital platformları takip ediyorum.	Ö8	1
Genel	Yetersiz buluyorum.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	5
Yeterlilik	Verimli olduğumu düşünüyorum.	Ö5, Ö7, Ö8	3
Algısı			

Tablo 3'te yer alan "Lisans Eğitimi" alt temasındaki veriler incelendiğinde; 'eğitim almadım' dört, 'eğitim yeterli değildi' iki, 'son sınıfta eğitim aldım ve aldığım eğitim yeterliydi' görüşlerinin birer katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Lisans eğitimi alt temasına ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Lisans eğitimi süresince kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi verildiğini hatırlamıyorum (Ö8).

Kaynaştırma öğrencilerini geliştirmek için yeterli kadar eğitim verilmediğini düşünüyorum (Ö5).

Lisans eğitimimin son sınıfında pedagojik formasyon derslerimizde kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitimler aldım (Ö1).

İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; eğitim almayan veya aldığı eğitimi yeterli bulmayan öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3'te yer alan "MEB Hizmet İçi Eğitim" alt temasındaki veriler incelendiğinde 'seminer aldım' ve 'eğitim almadım' görüşlerinin ikişer; 'eğitimler sayesinde öğrendim', 'eğitimler verimli hale getirilmeli', 'farkındalık açısından önemli ama yeterli değil' ve 'eğitimler artırılmalı' şeklindeki görüşlerin birer katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. MEB hizmet içi eğitim alt temasına ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Gerek uzaktan gerekse yüz yüze seminerlere katıldım ve faydalı oldu (Ö8).

Hizmet içi eğitimler daha verimli hale getirilebilir (Ö5).

Hizmet içi eğitimler, farkındalık kazanma bakımından faydalı ancak yeterli değil (Ö6).

İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik MEB Hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde; hizmet içi eğitimlerin daha verimli, sayıca fazla ve cazip hale getirilmesi konusunda görüşlerin bulunduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra aldığı hizmet içi eğitimin faydalı olduğu veya herhangi bir eğitim almadığı yönünde katılımcı görüşleri de mevcuttur.

Tablo 3'te yer alan "Kişisel Gelişim" alt temasındaki veriler incelendiğinde; 'eğitime katılıyorum' dört, 'makale okuyorum' iki, 'kitap okuyorum', 'kılavuza baktım', 'herhangi bir çalışma yapmadım' ve 'dijital platformları takip ediyorum' görüşlerinin ise birer katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Kişisel gelişim alt temasına ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Kişisel gelişim olarak eğitim öğretim alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etmeye çalışıyorum. Çeşitli kurslardan faydalanıyorum ve kazanımlarımın doğrudan olmasa da BEP öğrencilerine faydalı olduğuna inanıyorum... (Ö7).

Konuyla ilgili yayınları takip etmeye çalışıyorum (Ö7).

Çeşitli dijital platformları takip ederek bu konuda güncel kalmaya çalışıyorum (Ö8).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik kişisel gelişim konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde; kendilerini geliştirmek için çeşitli yollara başvuran katılımcıların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Bu yöntemlerin başında da eğitim almak, yayın takip etmek, dijital platformları takip etmek ve kılavuzlardan yardım almak gelmektedir.

Tablo 3'te yer alan "Genel Yeterlilik Algısı" alt temasındaki veriler incelendiğinde 'yetersiz buluyorum' ifadesinin beş, 'verimli olduğunu düşünüyorum' görüşünün ise üç katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Genel yeterlilik algısına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

Kendimi bu konuda oldukça yetersiz hissediyorum. Daha önce kaynaştırma öğrencim olmadığı için bu konuda bir eksiklik hissi de yaşamamıştım (Ö2).

Hazırlamış olduğum BEP planında yer alan aktiviteleri hem sınıfta hem de destek eğitim odasında öğrencilerime yaptırıyorum. Verimli bir şekilde kazanımları edindiğini düşünüyorum (Ö5).

İngilizce öğretmenlerinin genel yeterlilik algıları konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde; kendini yetersiz bulan katılımcı sayısının yeterli bulan katılımcı sayısından fazla olduğu görülmektedir. Buradan hareketle İngilizce öğretmenlerinin yeterliliğini artırmaya dönük çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında “İngilizce öğretmenleri kaynaştırma eğitimi deneyimlerine ilişkin görüşlerini nasıl açıklamaktadırlar?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla görüşme esnasında “Sınıfınızdaki öğrencilerin eğitim planını nasıl hazırlıyorsunuz?”, “Konu öğretiminde nelere dikkat ediyorsunuz?”, “Materyal kullanımı konusunda neler yapıyorsunuz?”, “Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile diğer öğrenciler arası ilişkiler nasıldır?”, “Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ders işleyişinize nasıl etki etmektedir?”, “Kaynaştırma eğitiminin başarısı konusunda ne düşünüyorsunuz?”, “Okul yöneticileri ile ilişkileriniz açısından kaynaştırma eğitimi değerlendiriniz.”, “Velilerle olan ilişkiler açısından kaynaştırma eğitimi değerlendiriniz.” şeklinde yönergeler verilmiş veya sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan “Kaynaştırma Eğitimi Deneyimi” teması altında oluşturulan “Planlama ve Hazırlık”, “Konu Öğretimi”, “Materyal Kullanımı”, “Öğrenciler Arası İlişkiler”, “Öğrenciye Katkısı”, “Velilerle İlişki” alt temalarında toplanmıştır. Bu bağlamda planlama ve hazırlığa yönelik 5, konu öğretimine yönelik 3, materyal kullanımına yönelik 6, öğrenciler arası ilişkilere yönelik 5, öğrenciye katkısına yönelik 8, velilerle ilişkilere yönelik 4 kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi deneyimlerine ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Kaynaştırma Eğitimi Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	f
Kaynaştırma Eğitimi Deneyimi	Planlama	BEP hazırlıyorum.	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8	4
	ve Hazırlık	Eğitimsel ve sosyal kazanımlar belirliyorum.	Ö1	1
		Worksheetler hazırlıyorum.	Ö2	1
		Müfredata göre plan hazırlıyorum.	Ö7	1
		Plan yapmıyorum.	Ö6	1
Konu Öğretimi	Seviyeye uygun kazanımları veriyorum.	Onları dahil etmeye çalışıyorum.	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	6
		Özel olarak zaman ayırıyorum.	Ö1	1
			Ö2	1

Tablo 4

Devam

Materyal Kullanımı	Boyama etkinlikleri kullanıyorum.	Ö1, Ö2, Ö6	3
	Etkileşimli tahtadan faydalaniyorum.	Ö5, Ö6, Ö7	3
	Görsel içeren çalışma kağıtları kullanıyorum.	Ö3, Ö4	2
	Video izletiyorum.	Ö2	1
	Kesme yapıştırma çalışmaları yaptırıyorum.	Ö6	1
	Diğerlerinden farklı materyal kullanmıyorum.	Ö8	1
	Öğrenciler Arası İlişkiler	Dışlama söz konusu olmuyor.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8
Çatışmalar yaşanıyor.		Ö2	1
Güzel ilişkiler kuruyorlar.		Ö4	1
Sosyalleşme sıkıntısı yaşanabiliyor.		Ö5	1
Sınıfa göre farklılık gösteriyor.		Ö6	1
Öğrenciye Katkısı	Kişiyeye ve özür grubuna göre değişiyor.	Ö3, Ö5, Ö6	3
	Pek katkısı olmuyor.	Ö2, Ö8	2
	Sorumluluk duyguları gelişiyor.	Ö1	1
	Cesaretleri artıyor.	Ö1	1
	Kendine güvenleri artıyor.	Ö1	1
	Sosyalleşmelerini sağlıyor.	Ö4	1
	Başarıya katkı sağlamıyor.	Ö4	1
	Öğrenci, öğretmen ve veli iş birliği olduğunda faydalı oluyor.	Ö7	1
Velilerle İlişkiler	Bilgi sahibi değiller, yönlendirilmeleri gerekir.	Ö1, Ö6, Ö8	3
	İlgisizler/Okula bile uğramıyorlar.	Ö3, Ö5, Ö7	3
	Sürekli şikâyet oluyor ve veliler arasında kalıyoruz.	Ö2	1
	Çocuk sosyal ise akademik başarısızlığı kabullenemiyorlar.	Ö4	1

Tablo 4'te yer alan "Planlama ve Hazırlık" alt temasındaki veriler incelendiğinde 'BEP hazırlıyorum' dört, 'eğitimsel ve sosyal kazanımlar belirliyorum', 'worksheetler hazırlıyorum' ve 'müfredata göre plan hazırlıyorum' görüşlerinin birer katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Planlama ve Hazırlık alt temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

Bakanlığın hazırlamış olduğu taslak plana göre, öğrencinin de ihtiyaçlarını dikkate alarak bireyselleştirilmiş plan hazırlıyorum (Ö5).

... Herhangi bir resmi BEP planı hazırlamadım. Ancak öğrencilerin sınıfta sıkılmamaları için ben ekstra olarak 5. sınıfta olan bu öğrencilerime ilkökul 2. sınıf konularından "Sayılar, Renkler, Hayvanlar, Meyveler vb." içerikli basit ve eğlenceli bazı worksheetler veriyorum (Ö2).

Eğitim planı konusunda titiz olmadığımı söyleyebilirim. ... Plandan ziyade ders akışının ön plana çıktığını söyleyebilirim (Ö6).

İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde planlama ve hazırlık kodlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; BEP hazırlama, eğitimsel ve sosyal kazanımlar belirleme, çalışma kâğıtları hazırlama ve müfredata göre plan hazırlama konusunda çalışmalar yaptıkları belirtilebilir. Bununla birlikte herhangi bir plan yapmayan öğretmenler de bulunmaktadır.

Tablo 4'te yer alan "Konu Öğretimi" alt temasındaki veriler incelendiğinde 'Seviyeye uygun kazanımları veriyorum' altı, 'onları dahil etmeye çalışıyorum' ve 'özel olarak zaman ayırıyorum' görüşlerinin birer katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Konu öğretimine ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencinin seviyesini gözeterek daha sade bir dil ve daha fazla görsel materyal kullanıyorum (Ö4).

Bir konuyu sınıfın geneline göre öğretirken onları da derslere dahil etmeye dikkat ediyorum (Ö1).

İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde konuların öğretimi konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde; seviyeye uygun kazanımları verme, kaynaştırma öğrencilerini konuya dahil etme ve özel olarak zaman ayırma şeklinde çalışmalarını yürüttükleri söylenebilir.

Tablo 4'te yer alan "Materyal Kullanımı" alt temasındaki veriler incelendiğinde 'boyama etkinlikleri kullanıyorum' ve 'etkileşimli tahtadan faydalanıyorum' üçer, 'görsel içeren çalışma kâğıtları kullanıyorum' iki, 'video izletiyorum', 'kesme yapıştırma çalışmaları yaptırıyorum' ve 'diğerlerinden farklı materyal kullanmıyorum' görüşlerinin birer katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Materyal kullanımına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

... etkileşimli tahtadan yararlanarak derslerimizi işliyorum (Ö5).

Diğer öğrencilerden farklı bir materyal kullanmıyorum (Fiziksel bir ihtiyacı yoksa) (Ö8).

İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde materyal kullanımı konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde; öğretmenlerin boyama etkinliklerini, etkileşimli tahtayı, görsel içeren çalışma kağıtlarını, videoyu ve kesme yapıştırma çalışmalarını materyal olarak kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4'te yer alan "Öğrenciler Arası İlişkiler" alt temasındaki veriler incelendiğinde 'dışlama söz konusu olmuyor' beş katılımcı tarafından, 'çatışmalar yaşanıyor', 'güzel ilişkiler kuruyorlar', 'sosyalleşme sıkıntısı yaşanabiliyor' ve 'sınıfa göre farklılık gösteriyor' görüşlerinin birer katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Öğrenciler arası ilişkilere ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile diğer öğrenciler arası ilişkileri genellemek pek doğru olmaz diye düşünüyorum. Çünkü bazı sınıflarda çok sorun olabiliyorken bazı sınıflarda ise normal arkadaşlıktan öte tutumlar görebiliyoruz (Ö6).

Kaynaştırma öğrencimiz biraz daha içine kapanık bir yapıda diğer öğrencilere göre ancak herhangi bir dışlama söz konusu değil (Ö3).

İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğrenciler arası ilişkiler konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin dışlanmasının söz konusu olmadığı yönündeki görüşlerin çoğunlukta olduğu ancak çatışma, sosyalleşme gibi sorunların yaşandığı ve bunların sınıfa göre farklılık gösteren durumlar olduğu belirtilebilir.

Tablo 4'te yer alan "Öğrenciye Katkısı" alt temasındaki veriler incelendiğinde 'kişiyeye ve özür grubuna göre değişiyor pek katkısı olmuyor' görüşüne üç katılımcı, 'sorumluluk duyguları gelişiyor' görüşüne iki katılımcı, 'cesaretleri artıyor', 'kendine güvenleri artıyor', 'sosyalleşmelerini sağlıyor', 'başarıya katkı sağlamıyor' ve 'öğrenci, öğretmen ve veli iş birliği olduğunda faydalı oluyor' görüşlerine ise birer katılımcı tarafından ifadelerde bulunulduğu belirlenmiştir. Öğrenciye katkısına ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Kendine güven, takdir edilme, cesaret ve sorumluluk gibi sosyal değerleri gelişiyor (Ö1).

Öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından başarılı buluyorum ancak akademik açıdan çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum (Ö4).

İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminin öğrenciye katkısı konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde; 'pek katkısı olmuyor', 'sorumluluk duyguları geliyor', 'cesaretleri artıyor', 'kendine güvenleri artıyor', 'sosyalleşmelerini sağlıyor', 'başarıya katkı sağlamıyor', 'öğrenci, öğretmen ve veli iş birliği olduğunda faydalı oluyor' şeklinde görüşlerin varlığından söz edilebilir.

Tablo 4'te yer alan "Velilerle İlişkiler" alt temasındaki veriler incelendiğinde 'bilgi sahibi değil', 'yönlendirilmeleri gerekir ve ilgisizler/okula bile uğramıyorlar' görüşlerinin üçer katılımcı, 'sürekli şikâyet oluyor ve veliler arasında kalıyoruz' ve 'çocuk sosyal ise akademik başarısızlığı kabullenemiyorlar' görüşlerinin ise birer katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Velilerle ilişkilere yönelik bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Veli iyi yönlendirilir ve veliye iyi rehberlik yapılırsa veli ve çocuk sağlıklı bir eğitim hayatı geçirebilir (Ö8).

Kaynaştırma eğitimle alakalı bilgi ve eğitimin velilere de aktarılması gerektiğini düşünüyorum. Zira velilerinin okula gelip çocuklarının durumlarını sorduklarını hiç görmedim (Ö3).

İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde velilerle olan ilişkiler konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde; velilerin yeterince bilgi sahibi olmadığı ve ilgisiz oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sebeple velilerin de bu konuda desteğe ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacında "Kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla görüşme esnasında "Ne tür sorunlar yaşadığınızı düşünüyorsunuz?", "Yaşanan sorunların çözümü için neler yapılabilir?" alt soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar önceden belirlenmiş olan "Sorunlar" ve "Çözüm Önerileri" teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda sorunlara yönelik 5, çözüm önerilerine yönelik 11 kod ortaya çıkmıştır. Araştırma katılımcısı İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin analizi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sorunlar	Sınıfların kalabalık olması başarıyı engelliyor.	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7	4
	Aileler uygulamayı anlayamıyor, sorun yaşıyor.	Ö1, Ö2, Ö7	3
	Müfredatın yoğun olması bu çocuklara zaman bırakmıyor.	Ö4, Ö7	2
	Öğretmen yetersiz kalıyor.	Ö5, Ö6	2
	Özel eğitim sınıfını istemiyorlar.	Ö2	1
	Akran zorbalığı yaşanabiliyor.	Ö3	1
	Çocuklar duygusal olarak zarar görüyor.	Ö2	1
	Diğer öğrencilere durumu anlatmak zor oluyor.	Ö8	1
Çözüm Önerileri	Normal öğrencilerin bu öğrencileri anlamaları sağlanmalı.	Ö1, Ö3, Ö8	3
	Öğretmenler eğitilmeli.	Ö2, Ö4, Ö5	3
	Yöneticiler eğitilmeli.	Ö2, Ö4	2
	Veliler bilinçlendirilmeli.	Ö4	1
	Velilere psikososyal destek sağlanmalı.	Ö2	1
	İncelemeler titizlikle yapılmalı, her kaynaştırma öğrencisine aynı yaklaşım uygulanmamalı.	Ö2	1
	Veli iş birliği artırılmalı.	Ö4	1
	Okullarda BEP birimi dışında takip sistem kurulmalı.	Ö4	1
	Her okulda rehber öğretmen bulunmalı.	Ö6	1
	Öğrenciler sınıflara eşit dağıtılmalı.	Ö6	1
Okullar ve rehabilitasyon merkezleri arasında iş birliği sağlanmalı.	Ö7	1	

Tablo 5'te yer alan "Sorunlar" alt temasındaki veriler incelendiğinde; 'sınıfların kalabalık olması başarıyı engelliyor' görüşünün dört katılımcı, 'aileler uygulamayı anlayamıyor', 'sorun yaşıyor' görüşlerinin üç katılımcı, 'müfredatın yoğun olması bu çocuklara zaman bırakmıyor' ve 'öğretmen yetersiz kalıyor' görüşlerinin ikişer katılımcı, 'özel eğitim sınıfını istemiyorlar', 'akran zorbalığı yaşanabiliyor' ve 'çocuklar duygusal olarak zarar görüyor' görüşlerinin ise birer katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Sorunlara ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Sınıf başına kaynaştırma öğrencisi sayısı, kaynaştırma eğitimine yönelik kaynak sorunları, veli ve öğretmen eğitimindeki eksiklikler temel sorunları oluşturuyor diye düşünüyorum (Ö6).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşanan sorunu anlayamamaları, sınıf mevcutların kalabalıklığı başlıca sorunlardandır (Ö1).

İngilizce öğretmenlerinin sorunlar konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde sınıfların kalabalık olması, ailelerin uygulamayı anlamaması, müfredatın yoğun olması, öğretmenin yetersiz kalması, özel eğitim sınıfının istenmemesi, akran zorbalığı yaşanması ve çocukların duygusal olarak zarar görmesi şeklinde sorunlar yaşandığı söylenebilir.

Tablo 5'te yer alan "Çözüm Önerileri" alt temasındaki veriler incelendiğinde 'normal öğrencilerin bu öğrencileri anlamaları sağlanmalı' ve 'öğretmenler eğitilmeli' görüşlerine üçer katılımcı, 'yöneticiler eğitilmeli' görüşünün iki katılımcı, 'veliler bilinçlendirilmeli', 'velilere psikososyal destek sağlanmalı', 'incelemeler titizlikle yapılmalı', 'her kaynaştırma öğrencisine aynı yaklaşım uygulanmamalı', 'veli iş birliği artırılmalı', 'okullarda BEP birimi dışında takip sistem kurulmalı', 'her okulda rehber öğretmen bulunmalı', 'öğrenciler sınıflara eşit dağıtılmalı' ve 'okullar ile rehabilitasyon merkezleri arasında iş birliği sağlanmalı' görüşlerinin ise birer katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Çözüm önerilerine ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Rehabilitasyon merkezleri okullarla iş birliği yapabilir (Ö7)

Farklılıklara yaklaşımın nasıl olması gerektiği ilkokuldan itibaren öğrencilere öğretilmeli. Sınıf içinden başlayarak tüm okulda birbirini kabul eden, yardımlaşan, hor görmeyen, yarıştan çok birlikte çalışmaya özendirilen bireyler yetiştirilerek dezavantajlı bireyleri de okul atmosferinin içine kazandırabiliriz (Ö3).

İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerileri konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde; normal öğrencilerin özel öğrencileri anlamalarını sağlayacak çalışmaların yapılması, öğretmen ve yönetici eğitimlerinin yapılması, velilerin bilinçlendirilmesi ve psikososyal destek sağlanması, incelemelerin titizlikle yapılması, veli iş birliğinin artırılması, okullarda BEP birimi dışında takip sistemi kurulması, okullarda rehber öğretmen bulunması, öğrencilerin sınıflara eşit dağıtılması ve okullar ile rehabilitasyon merkezleri arasında iş birliği sağlanmasının konuyla ilgili daha iyi sonuçlar elde etmeye katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, Amasya'da görev yapan sekiz İngilizce öğretmeni ile yarı

yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin analizi sonrasında elde edilen sonuçlar, benzer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada katılımcı görüşlerinden hareketle İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi algısının; 'bütünleştirme, sosyalleşme, örgün eğitime kazandırma, öğrenme gücü ve özelleştirilmiş koşullarda öğretim' kavramları etrafında şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç katılımcıların kaynaştırma eğitimini olumlu kavramlarla ifade ettiği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında kaynaştırma eğitimi ile ilgili farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılmış ve araştırmasonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Anılan ve Kayacan, 2015; Çankaya, 2010; Demir ve Usta, 2019; Gülyüz, 2014; Gülyüz ve Özdemir, 2015). Zaten kaynaştırma eğitimi Friend (2006) tarafından da ifade edildiği gibi özel eğitime muhtaç çocuklara sunulan ve vazgeçilmeyecek bir eğitim hizmetidir. Buna karşın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine bakışlarının olumsuz yönde olduğunu ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır (Aküzüm ve Akbulut, 2021; Gidlund, 2018). Öğretmenler bu konuda yeterince eğitim desteği görmedikleri içinolumsuz tutum geliştirmiş olabilecekleri ifade edilmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002).

Araştırma katılımcılarının genelinin lisans eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim almadığı veya eğitim alanların da aldığı eğitimi yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Kurt (2018) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin tamamının lisans eğitiminde özel eğitim dersleri aldıklarını, Ergin (2022) tarafından yapılan çalışmada ise beden eğitimi öğretmenlerinin lisans eğitimi süresince konuyla ilgili aldıkları eğitimleri yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar lisans eğitimlerinde kaynaştırma eğitiminin istenen düzeyde olmadığına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini geliştirmek amacıyla hizmetiçi eğitimlere katıldıkları, bu eğitimlerin sayısının ve niteliğinin artırılması gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitimlerin yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda kişisel gelişim olarak eğitimler almak, alandaki yayınları takip etmek, konu ile ilgili kılavuzları incelemek ve dijital platformlardan faydalanmak gibi çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiği Deniz ve Çoban (2019), Ergin (2022) ile Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da vurgulanmıştır. Alanyazındaki araştırmalar ile birliktebu araştırma sonucu İngilizce öğretmenlerinin

kaynaştırma eğitimi konusunda genel olarak kendilerini yetersiz bulduklarını ortaya koymuştur.

Kaynaştırma eğitimi deneyimine yönelik görüşlerden hareketle İngilizce öğretmenlerinin; BEP hazırlama, eğitimsel ve sosyal veya seviyeye uygun kazanımları verme, çalışma kağıtları kullanma, özel zaman ayırma, boyama etkinlikleri yapma, etkileşimli tahta kullanma, video izleme ve kesme yapıştırma yapma gibi faaliyetlerle öğretim etkinliklerini sürdürdükleri söylenebilir. Öğretmenlerin yaptığı bu çalışmalar, Smith ve diğerleri (2006) tarafından işaret edilen, öğrenciye özgü içerik hazırlanması görüşüne uygun, çalışmalar yapıldığını göstermektedir. Bunların dışında bu öğrencilere farklı herhangi bir çalışma yapılmadığına dair de öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin BEP'e göre yapılması (MEB, 2018c) gerektiği düşünüldüğünde, bu araştırmanın katılımcılarının yarısının BEP hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır. BEP hazırlama konusunda öğretmenlerin yeterli olmadığı yönünde alanyazında çalışma bulunmakla birlikte (Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019), öğretmenlerin çoğunluğunun BEP hazırladığı yönünde de çalışma bulunmaktadır (Deniz ve Çoban, 2019). Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi konusunda çeşitli materyaller kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Materyal eksikliği ile ilgili herhangi bir sonuç elde edilmemiştir. Ancak kaynaştırma eğitiminde materyal eksikliği yaşandığına dair alanyazında çalışmalar bulunmaktadır (Demir ve Usta, 2019; Ergin, 2022; Yılmaz ve Kurt, 2018).

Araştırmada İngilizce öğretmenleri kaynaştırma eğitiminde öğrenciler arası ilişkilerde genel olarak sorun yaşanmadığını, ancak ortaya çıkan bazı sorunların çatışmalardan veya sosyalleşmeden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin genel olarak öğrenciye katkısı yönünde; sorumluluk kazandırma, cesaretlendirme, kendine güven, sosyalleşme gibi öğretmen görüşleri bulunmakla birlikte pek katkısı olmadığını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin akranlarla birlikte olması gerektiği ve bu konuda olumlu sonuçlar alındığı yönünde araştırma sonuçları mevcuttur (Demir ve Usta, 2019; Deniz ve Çoban, 2019; Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019). Kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin sosyalleştiği farklı araştırmalarda da yer almaktadır (Devecioğlu ve diğerleri, 2022; Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019; Sakiz ve Woods, 2014; Yılmaz ve Kurt, 2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin kendini ifade edememe veya akranları tarafından baskıya uğrama gibi sorunlar yaşadığını ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Wolke ve diğerleri,

2002).

Araştırma katılımcılarının görüşlerinden hareketle, velilerin konuyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığı ve ilgisiz oldukları yönündeki görüşler velilerin de bu konuda desteğe ihtiyacı olduklarını ortaya koymuştur. Demir ve Usta (2019) da çalışmalarında velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Araştırma katılımcısı olan İngilizce öğretmenleri kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunları; sınıfların kalabalık olması, ailelerin uygulamayı anlamaması, müfredatın yoğun olması, öğretmenin yetersiz kalması, özel eğitim sınıfının istenmemesi, akran zorbalığı yaşanması ve çocukların duygusal olarak zarar görmesi olarak ifade etmektedirler. Okulun fiziki imkanlarının yetersizliği, öğretmenin yetersiz kalması, ailelerin ilgisiz olması veya uygulamayı anlamaması (Deniz ve Çoban, 2019; Demir ve Usta, 2019; Forlin, 2010; Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019; Yılmaz ve Kurt, 2018) farklı araştırmalarda da kaynaştırma eğitimi sorunları arasında belirtilmektedir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri; normal öğrencilerin özel öğrencileri anlamalarını sağlayacak çalışmaların yapılması, öğretmen ve yönetici eğitimlerinin yapılması, velilerin bilinçlendirilmesi ve psikososyal destek sağlanması, incelemelerin titizlikle yapılması, veli iş birliğinin artırılması, okullarda BEP Birimi dışında takip sistemi kurulması, okullarda rehber öğretmen bulunması, öğrencilerin sınıflara eşit dağıtılması ve okullar ile rehabilitasyon merkezleri arasında iş birliği sağlanması biçimindedir. Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır'ın (2019) çalışmasında belirtilen okullarda uzman personel bulundurulması, öğretmenlere mesleki gelişim çalışmaları yapılması, ailelerle iletişim ve iş birliği çalışmalarının yapılması çözüm önerileri araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlere bilgilendirme eğitimleri yapılması gerektiği farklı çalışmalarda da belirtilen öneriler arasındadır (Avramidis ve Norwich, 2002; Oldfield, 2009).

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle geliştirilen önerilere aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir.

1. İngilizce öğretmenliği lisans programlarına kaynaştırma eğitime yönelik dersler konulabilir.
2. MEB tarafından kaynaştırma eğitime yönelik hizmet içi eğitim programları artırılabilir.

3. Sınıflara kaynaştırma öğrencisi yerleştirilirken mevcudu düşük olan sınıflara bu öğrenciler yerleştirilebilir. Bu sayede öğretmen bu öğrencilerle ilgilenmek için daha fazla zaman bulabilir.
4. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflardaki diğer öğrencilerin özel öğrenciler konusundaki duyarlılığının artırılmasına dönük rehberlik çalışmaları yapılabilir.
5. Kaynaştırma eğitimi alan çocuğu bulunan ailelerle okulda ve okul dışında iş birliğini geliştirecek çalışmalar yapılabilir, bu ailelerin bilinç düzeyi artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Agran, M., Snow, K. ve Swaner, J. (1999). A survey of secondary level teachers' opinions on community-based instruction and inclusive education. *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*, (24), 58-62.
- Ağaoğlu, A. ve Bavlı, B. (2023). Teaching english as a foreign language: technology integration in testing and assessment. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1124944>
- Aküzüm, C. ve Akbulut, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın University Journal of Faculty of Education , USOS 2015- Özel Sayı*, 74-90.
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Pegem Akademi.
- Claud, N. (1994). Special education needs of second language students. F. Genesee (Ed.). *Educating second language children*. (s. 243-277). Cambridge University Press.
- Collier, V. P. ve Thomas, W. P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, 26-38.

- Çankaya, Ö. (2010). *İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çulha, S. (2011). *Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitiminin etkililiği* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, E. ve Usta, M. (2019). Kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ilinde bir araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98.
- Deniz, E. ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Devocioğlu, G., Zorluoğlu, S. L. ve Doğru, M. (2022). Özel gereksinimli öğrencilere fen konularının eğitsel oyunla öğretilmesi hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 60-71. <https://doi.org/10.17556/erziefd.795465>
- Elverici, A. E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin farklı gelişim gösteren çocukların yabancı dil eğitimi üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Ergin, M. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 17(1), 73-90. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52149>
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(3), 177-184.
- Friend, M. (2006). *Contemporary perspectives for school professionals*. Pearson Education.
- Gidlund, U. (2018). Teachers' attitudes towards including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream school: A systematic research synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 45-63.

- Güteryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine karşı olan görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Güteryüz, B. ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-63.
- Gürgür, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta- etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.
- Kaya, İ. (2017). *Türkiye’deki ortaokullarda yabancı dil olarak İngilizce derslerinde kaynaştırma eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kniveton, B. H. (2004). A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream. *Educational Studies*, 30(3), 331-343.
- Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2005). Otistik bir çocuğun yabancı dil öğrenimine ilişkin örnek olay incelemesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 401-427.
- Krashen, S., ve Biber, D. (1998). *On course: Bilingual education’s success in California*. California Association for Bilingual Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018a). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://meb.ai/UUpEovw>
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018b). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://meb.ai/UFqJYcT>
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018c). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://meb.ai/U2RBhxK>
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2021). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://meb.ai/moyGuk>
- Oldfield, J. L. R. (2009). *Attitudes towards an inclusion classroom: A qualitative metasynthesis study from 1997-2007*. Doctoral Dissertation, University of Phoenix, USA.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

- Patton, M. L. (2010). *Proposing empirical research: A guide to the fundamentals*. Pycszak Publishing.
- Ratleff, J. E. (1989). *Instructional strategies for cross-cultural students with special education needs*. Resources in Special Education.
- Sakiz, H. ve Woods, C. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Soodak, C. L., Poodell, D. M. ve Lehman, L. R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J. ve Dowdy, C. (2006). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn and Bacon.
- Snyder, R. F. (1999). Inclusion: A qualitative study of inservice general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, (120), 173-182.
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (26), 199-208.
- Şahbaz, Ü. (2008). Kaynaştırma hakkında doğru bildiğimiz yanlışlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, (18), 28-30.
- Şahbaz, Ü. ve Peker, S. (2008,). *Comparison of school counselors' views on inclusion in different cities*. 2nd International Conference on Special Education "Sharing Knowledge and Experience Around the World", June 18-21, Muğla: Turkey.
- Topçuoğlu, F., Topçuoğlu, S., Türk, M. ve Çalışkan, T. (2023). Kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi: Anaokulu öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(5), 602-613. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1221>
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. ve Karstadt, L. (2002). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989- 1002.

- Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings* (4th ed.). Pearson Education.
- Van Reusen, A. K., Shosho, A. R. ve Bonker, K. S. (2000). High school teacher's attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J. ve Samuell, L. (1996). Teachers views of inclusion. *Learning Disabilities Research ve Practice*, (11), 96-106.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Kurt, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri: Amasya ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(31), 633-642.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Ses ve Özellikleri Konusunda Okul Dışı Ortamlarda Yapılan Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Konularına Olan İlgilerine ve Fen Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi

Melis TEMEL MUMCU^a, Aykut Emre BOZDOĞAN^b

Yüklenme: 07.09.2023

Kabul: 30.03.2024

Yayınlanma: 31.03.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.01.003

Anahtar Kelimeler:

Fen bilimleri dersi,
Ses ve özellikleri,
Okul dışı öğrenme ortamları,
İlgi,
Motivasyon

Keywords:

Science lesson,
Sound and its properties,
Out-of-school learning
environments,
Interest,
Motivation

Yazar Bilgileri:

a. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Tokat, Türkiye
Orcid:
[0000-0002-7211-8425](https://orcid.org/0000-0002-7211-8425)
meliss.temell@gmail.com

b. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi
Tokat, Türkiye
Orcid:
[0000-0002-5781-9960](https://orcid.org/0000-0002-5781-9960)
aykut.bozdogan@gop.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Ses ve Özellikleri konusunda okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin, 6. sınıf öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgilerine ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisini araştırmak ve okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilimleri dersinde kullanılması ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney grubunda hem bir alan gezisi hem de okul bahçesi etkinlikleri ile bütünleştirilmiş ve 5E öğrenme modeline uygun bir şekilde hazırlanan ders planları kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Çorum il merkezindeki bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 50 (25 deney, 25 kontrol grubu) 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği", "Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği" ile öğrencilerin gezi öncesinde ve gezi sonrasında cevaplamaları için hazırlanan açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen nicel verilerin analizi SPSS programı ile yapılmış, öğrenci görüşlerinin alındığı açık uçlu sorular ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun hem fen konularına yönelik ilgi hem de fen öğrenimine yönelik motivasyon puanlarında anlamlı düzeyde bir artış olurken, kontrol grubu öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi ve fen öğrenimine yönelik motivasyon puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmemiştir. Bununla birlikte deney grubundaki öğrenciler, kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda gezi ile ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bu kapsamda öğrenciler yapılan etkinliklerin eğlenceli olduğunu, fen bilimleri dersine olan ilgilerini artırdığını ve konuyu daha iyi kavradıklarını, ifade etmişlerdir.

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN danışmanlığında Melis TEMEL MUMCU tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir

The Effect of Activities Carried Out in Out-of-School Environments for the Unit of Sound and Its Properties on the Interest of Middle School Students in Science Topic and Their Motivation to Learn Science

ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of activities carried out in out-of-school learning environments for the unit of sound and its properties on the interest and motivation of 6th-grade students in science topics and to determine students' views regarding the use of out-of-school learning environments in science classes. The study used a pre-test and post-test control group quasi-experimental design, which is one of the quantitative research methods. In the experimental group, lesson plans were prepared and integrated into a field trip and school garden activities parallel to the 5E learning model. The study group consisted of 50 (25 experimental, 25 control group) 6th-grade students studying at a public school in the city center of Çorum in the 2022-2023 academic year. The research data were collected through "The Interest Scale for Science Topics" "The Motivation Scale for Science Learning" and open-ended questions prepared for the students to answer before and after the trip. The quantitative data obtained from the scales were analyzed using the SPSS program, and the open-ended questions, from which the students' views were analyzed by content analysis. Findings revealed a significant increase in the experimental group's science interest and motivation for science learning scores. However, there was no significant difference in the science interest and motivation for science learning scores of the control group students. Further, the students in the experimental group expressed positive views about the trip. Overall, students stated that the activities were enjoyable, boosted their interest in science classes, and helped them comprehend the science topics better.

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN danışmanlığında Melis TEMEL MUMCU tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir

GİRİŞ

Günümüzde kullanılan öğrenme ve öğretme yaklaşımları, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alan, kendi kararları çerçevesinde hareket eden, eleştirel düşünme becerisine sahip, araştırmacı ve bilimsel metotlara yatkın olarak yetiştirilmelerinin önemini daima vurgular niteliktedir. Bu amaçlar doğrultusunda okul içerisindeki formal öğretim yaklaşımına ek olarak okul dışı öğrenme ortamlarında da informal yaşantıların edinilmesinin öğretim sürecine birçok katkı sunacağından söz edilmektedir (Bozdoğan, 2016; Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Tungaç, Yaman ve İncebacak, 2017).

Gezi planlamalarıyla öğretim sürecinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarının, formal ortamlara oranla daha keyifli ve esnek olması, okul içerisinde yapılamayan etkinliklerin yapılabilmesine olanak tanınması, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat oluşturması açısından oldukça avantajlı olarak görülmektedir (Taylor ve Caldarelli, 2004). Buradan da anlaşılacağı gibi okul dışı etkinlikler eğitimin her alanında öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez birer parçasıdır.

Fen eğitimi sıklıkla üç ortamda yürütülmektedir. Bu ortamlar; sınıf, laboratuvar ve okul dışı ortamlardır (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016). Gerçek yaşam ise okul sınırları dışarısında da devam etmektedir. Okul dışı ortamların eğitim-öğretim amacıyla kullanımı, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğundan fen konularının daha kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır (MEB, 2013). Okul dışı öğrenme ortamları denildiğinde akla ilk olarak bilim merkezleri, doğal tarihi mekanlar, sanat merkezleri, kültürel mekanlar, müzeler, sivil toplum kuruluşları, botanik bahçeleri, üniversiteler, fabrikalar, sivil toplum kuruluşları ve teknopark gibi mekanlar gelmektedir (Metin ve Bozdoğan, 2020).

Öğretim sürecine okul dışı öğrenme ortamlarının dahil edilmesi öğrencilerin hem fen dersine karşı olan ilgilerini hem de başarılarını arttırmakta büyük bir rol oynamaktadır (Dori ve Tal, 2000). Okul dışı öğrenme ortamlarının ilgi, motivasyon, öğrenme hevesi, merak gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılması hususundaki yeri, araştırmacılar tarafından da sıklıkla bahsedilmektedir (Pedretti, 2002; Ramey- Gassert, Walberg ve Walberg, 1994). Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ortaya çıkarılması hususunda önem teşkil eden bazı faktörlerin belirlenmesi ise bir gereklilik haline gelmektedir. Bu faktörlerden birisi olan motivasyon, öğrencilerin başarılı olmalarının önemli bir ögesi olarak kabul edilmektedir (Freedman, 1997; Lee ve Brophy, 1996).

Motivasyonun, bireylerin yaratıcılıkları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları vs. üzerindeki önemine pek çok çalışmada değinilmektedir (Kuyper, van der Werf ve Lubbers, 2000; Wolters, 1999). Eğitimciler ve öğretmenler ise ilginin öğrenme ve öğretme için motivasyon sağlayıcı bir önkoşul olduğunu düşünmektedir (Hidi, Renninger ve Krapp, 2004). Bu durumda sınıf ortamı içerisinde öğrencide meydana gelen derse yönelik küçük bir ilgi, öğrencinin ders ile ilgilenmesinin ön koşulunu oluşturmakta ve öğrencinin o dersi merak içinde öğrenmeye çalışmasını sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerde var olan ilgi ve motivasyonun araştırılması ve süreç içerisinde bu ilginin artarak motivasyonu da desteklemesi kaçınılmazdır. İlgi ve motivasyon kavramlarının birbirine olan bu etkisini göz önünde bulundurarak öğretim ortamlarının olmazsa olmazlarından olduklarını ifade etmek doğru olacaktır. Ancak eğitim alanındaki çalışmalarda genellikle bilişsel boyut üzerinde durulmakta ve duyuşsal boyut ihmal edilmektedir (Seah ve Bishop, 2000; Tuan, Chin ve Shieh, 2005).

Konu kapsamında yerli ve yabancı literatür incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının bireylerin öğrenme seviyelerine (Ballantyne ve Packer, 2009; Bowker ve Tearle, 2007; Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Orion ve Hofstein, 1994), mantıksal ve eleştirel düşünme becerilerine, (Gerber, Cavallo ve Marek, 2001), motivasyonlarına (Kisiel, 2005; Salmi, 1993), tutumlarına (Demir, 2007; Güler, 2011), fen kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirebilme seviyelerine (Ertaş ve diğerleri, 2011) ve yeterlik algılarına, (Carrier, 2009; Moseley, Reinke, ve Bookout, 2002; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017) olumlu bir etki gösterdiğinden söz edilmektedir. Ayrıca, yapılmış olan bu araştırmalarda okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğrenmeyi daha etkili ve akılda kalıcı hale getirdiği (Atmaca, 2012; Ramey-Gassert, 1997), okulda yapılamayan faaliyetlerin yapılmasına imkân sağlaması sebebiyle öğrencilerin konuları kavramaya daha istekli olmalarını sağladığı, her bir bireyin sahip olduğu öğrenme seviyesine özgü çalışabilmesine fırsat verdiği (Melber ve Abraham, 1999) ve okul sınırlarında yapılan müfredat kapsamındaki eğitim etkinliklerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Berberoğlu ve Uygun, 2013; Gerber ve diğerleri, 2001; Salmi, 1993).

Literatürde okul dışı öğrenme ortamlarının etkilerini ortaya koyan birçok çalışma olmakla birlikte ses konusunda yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu kapsamda çalışmanın problem cümlesi diğer çalışmalardan farklı olarak "Ses ve Özellikleri konusunda okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin

fen konularına yönelik ilgilerine ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisi ne düzeydedir?" şeklinde oluşturulmuş ve şu alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
5. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
8. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyon son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
9. Fen bilimleri dersi kapsamında kullanılan okul dışı öğrenme ortamları hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu kısımda araştırma modeli, çalışma grubu, işlem basamakları, veri toplama araçları ve verilerin analizine dair içerikler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende yansız atama ile oluşturulmuş olan iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilir. Her iki grupta da uygulama öncesi ve uygulama sonrasında ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin kullanımı grupların uygulama öncesindeki benzerlik durumlarının bilinmesine yardımcı olmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019,

s. 212). Bu doğrultuda araştırmada etkisi araştırılacak olan Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'ne yapılan planlı bir gezi ve okul bahçesi etkinlikleri bağımsız değişken olarak belirlenirken, deney ve kontrol gruplarının ilgi ve motivasyonları bağımlı bir değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön Testler	Uygulama	Son Testler
Deney Grubu	Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği	Güzel Sanatlar Fakültesi Gezisine	Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği
	Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği	Entegre Edilen Öğretim ve Okul Bahçesi Etkinlikleri	Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği
	Açık Uçlu Sorular		Açık Uçlu Sorular
Kontrol Grubu	Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği	Öğretim Programının Öngördüğü Şekilde	Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği
	Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği	Uygun Öğretim	Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği

Araştırma kapsamında her iki grupta da 6. sınıf Ses ve Özellikleri ünitesi işlenmiştir. Deney grubu Ses ve Özellikleri ünitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü gezisi ile entegre edilen 5E modeli ders planına uygun olarak işlenmiş ve okul bahçesi etkinlikleri ile konu pekiştirilmiştir. Kontrol grubunda ise öğretim programının öngördüğü şekilde 5E öğretim modeli dikkate alınarak dersler işlenmiştir. Öğretim programında üniteye ayrılan sürenin hem deney hem de kontrol gruplarında aynı tutulması için Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü gezisi okul bahçesi etkinlikleri ile zenginleştirilmiştir. 4 hafta olarak planlanan öğretim süreci 16 ders saati sürmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Çorum il merkezindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 50 ortaokul 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi olarak isimlendirilen bu yöntemde zaman ve iş gücü bakımından var olan sınırlılıkların ortadan kalkması amacıyla kolay erişilebilen ve uygulama yapılabilen bireyler seçilerek çalışma grubu oluşturulmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019, s. 95).

İşlem Basamakları

Deney ve kontrol grubunda 4 hafta boyunca yapılan işlemler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarında Yapılan Uygulamalar

	Süre	Deney Grubu	Kontrol Grubu
	40x2	Grupları belirlemek adına 3 farklı gruba Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği ve Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği ön test olarak uygulandı. Yapılan analizler sonucunda birbirine denk olan 2 grup belirlendi. Bu gruplardan rastgele deney ve kontrol grupları seçildi.	
1. Hafta	40x2	Öğrencilere bu ünite kapsamında okul bahçesi etkinlikleri ve Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü’ne planlanmış bir gezi yaparak konuların kavratılacağı açıklaması yapıldı. İlk olarak gezi öncesi sorulmak üzere hazırlanan açık uçlu sorular dağıtılarak cevaplamaları istendi. Sonra bu derste Ek 1. de verilen ders planı uygulandı. Burada yer alan iki etkinlik konuların okul bahçesinde yapılan etkinlikler ile öğretimini esas alacak şekilde tasarlandı. Gezi yeri dışında öğrencilere öğretilmesi gereken konular böylelikle öğretildi.	Bu grupta her hafta ders kitabı esas alınarak 5E modeline uygun bir şekilde dersler sınıfta işlendi. Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorular ile derse giriş yapıp, sınıf içi etkinlikler ile keşfetme basamağına geçildi. Malzeme yetersizliği ve zaman açısından yapılamayacak etkinlikler ise akıllı tahtadan izlettirildi. Açıklama basamağına uygun olarak gereken bilgiler verildi. Derinleştirme kısmında ise EBA ve Morpakampüs sayfalarındaki etkileşimli alıştırma sırasıyla öğrenciler ile birlikte yapıldı. Değerlendirme yapabilmek için ise ders kitabındaki değerlendirme soruları cevaplandı.
2. hafta	40x2	5E modeline entegre edilen gezi planı uygulandı. Bu kapsamda giriş aşaması sınıfta çeşitli görsellerin öğrencilere gösterilmesi ile başladı. Keşfetme ve açıklama basamakları gezi yerinde uygulandı. Ek 1. de gezi planının detayları yer almaktadır. 1. haftadan sonra öğrencilere öğretilen konular da gezi yerinde öğretilmiş oldu.	Ders kitabındaki yönergeler takip edildi. Bu amaçla farklı cisimler farklı sesler ve ortamı değiştirilim etkinlikleri gösteri deneyi şeklinde sınıfta yapıldı. Yine 5E modeline uygun olarak konu öğretimi tamamlandı. Öğrenilenlerin anlaşılabilirliğini görmek adına ders kitabındaki değerlendirme soruları cevaplandırıldı.

Tablo 2

Devam

3. hafta	40x2	Gezi sonrasında öğrenciler okul bahçesine alındı. Burada gezi planı derinleştirme aşamasına uygun olarak gezi yerinde ve okul bahçesinde ilk hafta öğrenilen kelimeleri içeren kartlar ile Tabu oyunu oynatıldı. Öğrenciler 2 gruba ayrılarak yasak kelimeleri kullanmadan grup arkadaşlarına ellerindeki kartta yazan kelimeleri anlattı. Kartları en çabuk bitiren grup oyunun kazananı oldu.	Ders kitabındaki yönergeler kapsamında öğrencilere yöneltilmesi gereken sorular yöneltildi ve kitaptaki uygun yerlere yazıldı. Kim çabuk duyacak? etkinliği öğrencilerle birlikte yapıldı. Şimşek ve gök gürültüsü ile ilgili videolar akıllı tahtadan izletildi.
	40x2	Gezi planında yer alan değerlendirme aşamasına uygun olarak öğrencilerle EBA ve Morpakampüs platformlarında yer alan değerlendirme soruları cevaplandırıldı. Böylelikle gezi yerinde öğrenilmesi amaçlanan konuların ne derecede öğrenildiği belirlendi. Ardından öğrencilere gezi sonrası sorulmak üzere hazırlanan açık uçlu sorular dağıtıldı ve cevaplandırmaları istendi.	Ders kitabındaki yönergelere uygun olarak öğrencilerin ön bilgilerini tespit edebilmek amacıyla sorular sorular cevaplandırıldı. Dans eden tuz tanecikleri etkinliği gösteri deneyi şeklinde yapıldı. Etkinlik sonrası soruları cevaplandırıldı ve buraya kadar öğrenilen konuların ne derece öğrenildiğini görmek amacıyla ders kitabındaki değerlendirme soruları cevaplandırıldı.
	40x2	Okul bahçesi etkinlikleri olarak bu haftada öğrencilere gezi yerinde öğrendiklerini kullanarak derinleştirmelerini ve böylelikle akılda tutmalarını kolaylaştırmak amaçlı iki etkinlik yaptırıldı. Detaylı etkinlik planı ve izlenen adımlar Ek 1'e verilmiştir.	Dikkat çekmek amacıyla ders kitabındaki sorular öğrencilere sorularak konuya giriş yapıldı. Ardından ses nasıl yayılır? etkinliği gösteri deneyi olarak yapıldı. Etkinlik kapsamındaki sorular cevaplandırıldı. Kitapta yer alan değerlendirme soruları çözüldü.

Tablo 2

Devam

4. hafta	40x2	Bu hafta öğrencilere gezi yerinde ve okul bahçesindeki etkinlikler aracılığı ile öğrendiklerini ortaya çıkarabilmek amacıyla iki etkinlik daha yaptırıldı. Etkinlikler öğrencileri oyun ile değerlendirilmeye yönelik olarak tasarlandı. Detaylı etkinlik planı Ek 1’de verilmiştir.	Ders kitabında bulunan ünitenin sonundaki değerlendirme soruları ile EBA ve Morpakampüs sayfasında ünite ile ilgili çoktan seçmeli sorular cevaplandırıldı. Öğrencilerin konu ile ilgili var olan eksiklikleri ortaya çıkartıldı. Eksik öğrenilen kısımlar kısaca tekrar açıklandı.
	40x2	Ünite kapsamında öğrenilen konuların özeti yapıldı. Bu amaçla sınıfta bir beyin fırtınası yapılarak oluşturulan zihin haritaları tahtaya çizildi. Her iki gruba da uygulamalar sonunda Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği ve Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği son test şeklinde uygulandı.	

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problemine ve alt problemlerine cevap aranırken nicel verilerin toplanmasında, Laçın Şimşek ve Nuhoglu’nun (2009) geliştirdiği 5’li Likert tipinde 27 maddeden oluşan ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.79$ olarak hesaplanmış Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği ile Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2007) tarafından geliştirilen 5’li likert tipinde 33 Maddeden oluşan ve güvenirliği hem eşdeğer yarılar (.89) hem de Cronbach Alpha iç tutarlılığı (.87) ile hesaplanmış Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Okul dışı ortamlardan fen bilimleri dersinde yararlanılmasına ilişkin öğrenci fikirlerini tespit edebilmek için düzenlenmiş olan formların geliştirilmesi aşamasında ise iki akademisyenin görüşü alınmış ve 3 sorunun yer aldığı gezi öncesi soruları ile 5 sorunun yer aldığı gezi sonrası sorularını içeren açık uçlu soruların bulunduğu form hazırlanmıştır.

Gezi öncesi soruları

- 1) Daha önce fen bilimleri dersi kapsamında bir geziye gittiniz mi? Eğer gittiyseniz bu gezi nereye yapılmıştı? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
- 2) Çalışma kapsamında gidilecek olan Hitit Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi gezisinden beklentileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
- 3) Hitit Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi gezisinin Fen Bilimleri dersine nasıl bir etkisi olacağını düşünüyorsunuz?

Gezi sonrası soruları

- 1) Gerçekleştirdiğimiz Hitit Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi gezisi beklentilerinizi karşıladı mı, hayalinizdeki gibi miydi? Beğendiğiniz ve beğenmediğiniz noktaların neler olduğunu açıklar mısınız?
- 2) Gezimiz fen dersine yönelik duygu ve düşüncelerinizi nasıl etkiledi, size bir faydası olup olmadığını açıklar mısınız?
- 3) Gezimiz sırasında öğrendikleriniz ile okulda öğrendikleriniz arasında farklılıklar var mıdır, açıklar mısınız?
- 4) Ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili gezi esnasında neler öğrendiniz, açıklar mısınız?
- 5) Fen bilimleri dersinde bu tür gezilerin yapılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kontrol ve deney gruplarının ilgi ve motivasyon puanlarının analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin hangi analiz yöntemine tabi tutulacağını belirlemek için normal dağılım sergileyip sergilemedikleri incelenmiş ve bu kapsamda da çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği ile Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	Kişi Sayısı	Çarpıklık	Basıklık
Deney ve Kontrol Grubu	Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği Ön Test	50	-.30	-1.00
Deney ve Kontrol Grubu	Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ön Test	50	-.54	.49

Tablo 3 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında bulunması araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normal dağılım gösteren verilerin analiz edilmesinde parametrik testlerin uygulanacağı, dağılımın anormallik göstermesi halinde ise parametrik olmayan testlerin uygulanabileceği belirtilmiştir (Can, 2019, s. 126). Buna yönelik olarak normalliğin sağlanması üzerine parametrik testlerden olan bağımlı örneklem t-testi ve bağımsız örneklem t-testi analizleri yapılmıştır.

Okul dışı ortamlardan Fen Bilimleri dersinde yararlanılmasına ilişkin öğrenci fikirlerini tespit etmek için düzenlenen açık uçlu soruların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda gezi öncesi ve gezi sonrası görüşme soruları alan uzmanı akademisyen ve bir fen bilimleri, bir de Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve uygun kodlar oluşturulmuştur. Kodların frekans (f) dağılımları tablo şeklinde verilmiştir. Tablo haricinde öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir. Kız öğrenciler $K_1, K_2, K_3, \dots, K_{14}$ şeklinde, erkek öğrenciler ise $E_1, E_2, E_3, \dots, E_{11}$ şeklinde isimlendirilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 26.10.2022 tarihinde 01-39 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan "Fen Konularına Yönelik İlgil Ölçeği", "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" ile gezi öncesi ve sonrası öğrencilere sorulan açık uçlu sorular analiz edilerek araştırmanın amaç ve alt problemlerine uygun şekilde ele alınmıştır.

Fen Konularına Yönelik İlgil Ölçeğine Dair Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi olan "Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgil ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun cevabını bulabilmek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Konularına Yönelik İlgil Ölçeği Ön Test Puanları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	25	4.06	.58	48	1.69	.097
Kontrol Grubu	25	3.78	.33			

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin fen konularına yönelik ilgil ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 4.06, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 3.78 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun fen

konularına yönelik ilgi ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(48)}=1.69$, $p >.05$). Buradan hareketle çalışma öncesi deney ve kontrol grubunun fen konularına yönelik ilgi seviyelerinin denk olduğunu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için deney grubu öğrencilerinin ilgi ön test ve son test puanları kıyaslanmış ve bağımlı örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubu Öğrencilerinin Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	25	4.06	.51	24	3.86	.00
Son Test	25	4.52	.26			

Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin fen konularına yönelik ilgi ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 4.06, son test puanlarının ise 4.52 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun fen konularına yönelik ilgi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($t_{(24)}=3.86$, $p<.05$).

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için kontrol grubu öğrencilerinin ilgi ön test ve son test puanları kıyaslanmış ve bağımlı örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	25	3.78	.56	24	.68	.495
Son Test	25	3.66	.63			

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin fen konularına yönelik ilgi ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 3.78, son test puanlarının ise 3.66 olduğu

görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun fen konularına yönelik ilgi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($t_{(24)}=.68, p > .05$).

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun cevabını bulabilmek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Konularına Yönelik İlgi Ölçeği Son Test Puanları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	25	4.52	.56	48	6.83	.00
Kontrol Grubu	25	3.66	.26			

Tablo 7 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin fen konularına yönelik ilgi son test puanlarının aritmetik ortalamasının 4.52, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 3.66 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun fen konularına yönelik ilgi son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(48)}=6.83, p<.05$).

Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğine Dair Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi olan “Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun cevabını bulabilmek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	25	4.06	.36	48	.86	.39
Kontrol Grubu	25	3.97	.22			

Tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 4,06, kontrol grubundaki

öğrencilerin ise 3,97 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{(48)}=,86$, $p >.05$). Buradan hareketle çalışma öncesi deney ve kontrol grubunun fen öğrenimine yönelik motivasyon seviyelerinin denk olduğunu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için deney grubu öğrencilerinin motivasyon ön test ve son test puanları kıyaslanmış ve bağımlı örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney Grubu Öğrencilerinin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	25	4.06	.36	24	4.79	.001
Son Test	25	4.49	.25			

Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 4.06, son test puanlarının ise 4.49 olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(24)}= 4.79$, $p<.05$).

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ön test ve son test puanları kıyaslanmış ve bağımlı örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	25	3.79	.58	24	1.62	.110
Son Test	25	3.74	.35			

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 3,97, son test puanlarının ise 3,74

olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($t_{(24)}=1,62, p > .05$).

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyon son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun cevabını bulabilmek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği Son Test Puanları Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu	25	4.49	.58	48	5.79	.001
Kontrol Grubu	25	3.74	.25			

Tablo 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon son test puanlarının aritmetik ortalamasının 4.49, kontrol grubu öğrencilerinin ise 3.74 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun fen öğrenimine yönelik motivasyon son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(48)}=5.79, p<.05$).

Deney Grubu Öğrencilerinin Gezi Öncesi Görüşlerine Dair Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “Fen bilimleri dersi kapsamında kullanılan okul dışı öğrenme ortamları hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabını bulabilmek için gezi öncesi sorulan açık uçlu soruların cevapları içerik analizi ile değerlendirilmiş ve Tablo 12, 13 ve 14’te verilmiştir.

Tablo 12

Daha önce Fen Bilimleri dersi kapsamında bir geziye gittiniz mi? Eğer gittiyseniz gezi nereye yapılmıştı? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız? Sorusuna Yazılmış Olan Cevapların Sıklık Dağılımları (N=25)

Tema	Kod	Sıklık
Geziye Gitme	Gittim	0
	Gitmedim	25

Tablo 12 incelendiğinde Güzel Sanatlar Fakültesi gezisine katılan 25 öğrencinin hiçbirinin daha önce Fen Bilimleri dersi kapsamında bir geziye katılmadığı

görölmektedir.

Tablo 13

Fen Bilimleri Dersi Kapsamında Gideceğiniz Hitit Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Gezisinden Beklentileriniz Nelerdir? Açıklar mısınız? Sorusuna Yazılmış Olan Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kod	Sıklık
Geziden Beklentiler	Konuyu iyi anlama	11
	Eğlenceli zaman	5
	Güzel etkinlikler	4
	Güler yüz	2
	Merak uyandırma	1
	Farklı enstrümanlar	1
	Düşünmedim	1

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin gezi öncesi konuyu iyi anlama (11), eğlenceli zaman geçirme (5) ve güzel etkinlikler yapma (4) yönünde beklentilerinin daha fazla olduğu görölmektedir. Bu soruya bir öğrenci; “Hitit üniversitesinde ses ünitesinin eğlenceli geçeceğine inanıyorum (K₂)” ifadesinde bulunurken, bir diğeri “Konuyu iyi anlamak, pekiştirmek ve kaoramak, ders işlediğimiz çevrenin dikkat çekici olmasının derse katılımı artıracığını düşünüyorum (K₄)” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine bir başka öğrenci ise bu soruya “Dersi daha iyi anlamayı bekliyorum, daha çok deneyim yapacağız (E₁)” şeklinde görüş ifade etmiştir.

Tablo 14

Hitit Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Gezisinin Fen Bilimleri Dersine Nasıl Bir Etkisi Olacağını Düşünüyorsunuz? Sorusuna Yazılmış Olan Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kod	Sıklık
Fen Bilimleri Dersine Etki	Kalıcı öğrenme	15
	Daha kolay-hızlı kavrama	4
	Eğlenceli ders	4
	Soruları kolay çözme	1
	Diğer sınıflardan iyi olma	1

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin kalıcı öğrenme (15), daha kolay-hızlı kavrama (4) ve eğlenceli ders (4) gibi etkilerinden daha çok söz ettikleri görölmektedir. Bu soruya

bir öğrenci; “Her şeyi daha kolay öğrenebileceğim kesinlikle (E₄)” ifadesinde bulunurken bir diğeri “Bence eğlenerek öğreneceğimiz için derslerimize daha çok katkısı olacak (K₆)” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine bir diğeri öğrenci ise bu soruya “Bence oraya gittiğimizde öğrendiklerimizle diğer sınıflardan daha bilgili oluruz (K₁₄)” şeklinde görüş ifade etmiştir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Gezi Sonrası Görüşlerine Dair Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “Fen bilimleri dersi kapsamında kullanılan okul dışı öğrenme ortamları hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabını bulabilmek için gezi sonrası sorulan açık uçlu soruların cevapları içerik analizi ile değerlendirilmiş ve Tablo 15, 16, 17, 18 ve 19’da verilmiştir.

Tablo 15

Gerçekleştirdiğimiz Hitit Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Gezisi Beklentilerinizi Karşılıdımı, Hayalinizdeki Gibi miydi? Beğendiğiniz ve Beğenmediğiniz Noktaların Neler Olduğunu Açıklar mısınız? Sorusuna Yazılmış Olan Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kod	Sıklık
Beklentilerin karşılanma düzeyi	Beklentiye uygun	18
	Beklentinin üzerinde	7
	Beklenti altında	0
Beğenilenler	Her şey	9
	Eğlenceli zaman	6
	Detaylı anlatım	5
	Misafirperverlik	3
	Enstrümanları denemek	1
	Duvarlar	1
Beğenilmeyenler	Dar bir alan	6

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun beklentilerinin karşılandığı (18), daha az bir kısmının (7) ise beklentilerinin üzerinde bir gezi deneyimi yaşadığı anlaşılmaktadır. Beğenilen kısımlarda her şey (9), eğlenceli zaman (6) ve detaylı anlatım (5) ifadelerinin en sık kullanıldığı görülmektedir. Beğenilmeyen kısımda ise en çok ifade edilen faktör gezi alanının beklenenden daha küçük olması (6) olarak belirtilmiştir. Sorulan soruya bir öğrenci; “Açıkça beklentimin üstündeydi. Misafirperver olmaları ve bize her şeyi anlatmalarını çok beğendim. Beğenmediğim yönü ise küçük olması (K₁)”, cevabını verirken bir diğeri öğrenci “Beklentimi karşıladı hayal ettiğim gibi hatta beklemediğim kadar güzeldi. Beğenmediğim nokta yok. Beğendiğim nokta ise bizi çok iyi

karşılımları ve çok güzel müzik aletlerinin olduğu (K₅)" cevabını vermiştir. Yine bir başka öğrenci ise "Evet çok güzeldi ve bilmediğimiz müzik aletlerini öğrendik mesela mandolin çok ilginç bir adı var ama çalması çok güzeldi (E₁)" şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 16

Gezimiz Fen Dersine Yönelik Duygu ve Düşüncelerinizi Nasıl Etkiledi, Size Bir Faydası Olup Olmadığını Açıklar mısınız? Sorusuna Yazılmış Olan Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kod	Sıklık
Derse yönelik duygu ve düşünce değişimi	Daha anlaşılır ders Daha ilgi çekici ders	15 10

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının daha anlaşılır bir ders (15) işlenişi sayesinde konuları daha iyi öğrendiklerini, farklı bir ortamda ders işlemenin derse olan ilgilerini artırdığı yönünde açıklamalarda buldukları görülmüştür. Öğrencilerden bir tanesi bu soruya; "Fen dersinde önceden çok sıkılıyordum ama geziden sonra fen dersi daha çok dikkatimi çekti (E₈)" şeklinde cevap verirken bir diğeri "Fen dersini artık daha çok seviyorum eskisine göre (E₉)" açıklamasında bulunmuştur. Başka bir öğrenci ise "Benim fen derslerine karşı ilgim zaten vardı ama ilgimin daha çok arttığını söyleyebilirim (K₃)" şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 17

Gezimiz Sırasında Öğrendikleriniz ile Okulda Öğrendikleriniz Arasında Farklılıklar Var mıdır, Açıklar mısınız? Sorusuna Yazılmış Olan Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kod	Sıklık
Okul içi ve dışındaki öğretim farklılıkları	Deneyimleyerek öğrenme Eğlenceli ders	19 6

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının (19) deneyimleyerek öğrenmenin daha etkili olduğu yönünde açıklamalar yaptığı görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerden bir tanesi "Çok fazla fark var okulda da iyi öğrenmişim ama orada canlı canlı daha iyi pekiştirdim(K₇)" açıklamasında bulunurken bir diğeri "Orada canlı olarak görüp duyduk okulda hiç böyle bir şey yapmadık (K₄)" açıklamasında bulunmuştur. Başka bir öğrenci ise "Gezide gösterimli anlatım olduğu için daha iyi öğrendim (K₅)" şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 18

Ses ve Özellikleri Ünitesi İle İlgili Gezi Esnasında Neler Öğrendiniz, Açıklar mısınız? Sorusuna Yazılmış Olan Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kod	Sıklık
	Ses yalıtımı	10
	Farklı enstrümanlardan duyulan seslerin farklı oluşu	10
Ünite ile ilgili öğrenilenler	Sesin oluşumu ve yayılması	5
	Sesin soğurulması	3
	Yankı	2
	Akustik	2
	Sonar	1
	Sesin farklı ortamda yayılması	1

Tablo 18 incelendiğinde ses yalıtımı (10), farklı müzik enstrümanlarından duyulan seslerin farklı oluşu (10), sesin oluşumu ve yayılması (5) gibi konuların öğrenciler tarafından iyi öğrenildiği görülmektedir. Soruya bir öğrenci “*Ses yalıtımını, sesin soğurulmasını ve bazı müzik aletlerinin seslerini öğrendik (E₃)*” açıklamasında bulunmuş, bir diğeri ise “*Yalıtımı ve müzik aletlerinin seslerini nasıl çalıştıklarını öğrendim (E₆)*” açıklamasını yapmıştır. Başka bir öğrenci ise “*Ses yalıtımının lazım olduğunu öğrendim (K₉)*” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Tablo 19

Fen Bilimleri Dersinde Bu Tür Gezilerin Yapılması Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuna Yazılmış Olan Cevapların İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kod	Sıklık
Bu tür geziler hakkındaki görüşler	Öğretici	15
	Eğlenceli	10

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin yapılan gezi gibi etkinliklerin hem öğretici (15) hem de eğlenceli (10) olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerden bir tanesi “*Bence hep yapılın çünkü dersleri daha iyi anlamamızı sağlıyor (K₁₂)*” cevabını verirken bir diğeri “*Bence daha sık yapılmalı hem daha güzel pekiştiriyoruz hem de eğlenceli geçiyor (K₁₄)*” biçiminde görüş belirtmiştir.. Başka bir öğrenci ise “*Bence bu tür gezilerin yapılması öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı kılıyor (K₈)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

TARTIŞMA

Öğrencilerin Fen Konularına Yönelik İlgisi Düzeylerinin Ele Alınması

Yapılan çalışmada fen konularına yönelik ilgi ölçeği kullanılarak kontrol ve deney gruplarındaki ön test ve son test puanları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fen konularına yönelik ilgi ön test puanları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı, iki grubun ilgi düzeylerinin birbirine denk olduğu ortaya çıkmıştır ($p=.097$). Araştırma kapsamında planlanan etkinlikler yapıldıktan sonra her iki grupta fen konularına yönelik ilgi son test puanları incelenmiştir. Analizler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık olurken ($p=.001$), kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=.495$). Bununla birlikte deney ve kontrol grubundaki bireylerin fen konularına yönelik ilgi son test puanları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=.001$). Buradan hareketle Ses ve Özellikleri konusunda yapılan okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen konularına yönelik ilgilerini artırdığı, mevcut öğretim programı kapsamında sınıfta yapılan etkinliklerin ise öğrencilerin fen konularına yönelik ilgilerinde belirgin bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir. Bu artışın sebebi olarak öğrencilerin Güzel Sanatlar Fakültesi gezisi ve okul bahçesi etkinliklerinin eğlenceli, detaylı ve deneyimlemeye uygun bir süreç olması sebebiyle konuların akılda kalmasını kolaylaştırdığını ifade ettikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalar formal eğitim kaynakları dışında planlanan etkinliklerin, okulda kazanılmış deneyimlerin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. (Gerber, Cavallo ve Marek, 2001; Hannu, 1993). Yine bir başka araştırmada Soysal (2019) fen bilimleri dersine yönelik ilginin artışında okul dışı öğrenme ortamlarının etkisini ortaya koymaktadır. Yavuz ve Kıyıcı (2012) ise yaptıkları araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik ilginin artışındaki rolünü ifade etmişlerdir. Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu (2016), araştırmalarında okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenmenin daha verimli bir hale geldiğini ifade etmişlerdir. Beiers ve McRobbie (1992), çalışmalarında etkileşimli bilim müzesi gezisi sonrası öğrencilerin “Ses” ile ilgili kavramları anlama düzeylerini incelemişlerdir.. Neticede öğrencilerin “Ses” kavramı ile ilgili kavrama düzeylerinde olumlu değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Yıldırım (2017), çalışmasında günümüzdeki eğitim ve öğretim anlayışının öğretmenin rehber konumunda olduğu, öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin öğretim sürecine katılarak öğrenme sorumluluğunu

aldığı sorgulayan ve araştıran bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda eğitim ve öğretimin yalnız okul ortamında yapıldığı görüşünün artık geçerli olmayıp okul dışı öğrenme ortamlarının değerinin daha çok arttığını ifade etmiştir. Bozdoğan ve Yalçın (2006) ise bilim merkezlerinin öğrencilerin fen konularına olan ilgilerine etkisini araştırmış ve sonuç olarak öğrencilerin ilgi düzeylerinin artmasında okul dışı öğrenme ortamlarının büyük bir öneme sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bunların yanı sıra literatürdeki birçok çalışma, araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir (Bozdoğan, 2007; Gögebakan, 2008; Kete ve Horasan, 2013; Knapp, 2000; Özgen, 2011; Tortop ve Özek, 2013).

Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Ele Alınması

Yapılan çalışmada fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeği kullanılarak kontrol ve deney gruplarındaki ön test ve son test puanları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test puanları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı, iki grubun motivasyon düzeylerinin birbirine denk olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0.39$). Araştırma kapsamında planlanan etkinlikler yapıldıktan sonra her iki grubunda fen öğrenimine yönelik motivasyon son test puanları incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık olurken ($p=.001$), kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,11$). Bununla birlikte deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon son test puanları karşılaştırıldığında da iki grubun motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=.001$). Buradan hareketle Ses ve Özellikleri konusunda yapılan okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını artırdığını, halihazırda uygulanan öğretim programı kapsamında sınıfta yapılan etkinliklerin ise öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarında belirgin bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir. Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2007) motivasyonu, bireyi bir davranışı yapmaya sevk eden duyuşsal bir etki olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin Güzel Sanatlar Fakültesi gezisi sonrasında sorulan açık uçlu sorulara “Fen dersinde önceden çok sıkılıyordum ama geziden sonra fen dersi daha çok dikkatimi çekti” gibi yorumlarda buldukları görülmüştür. Buradan da anlaşılacağı üzere not kaygısı olmadan, hem eğlenip hem de deneyimlemeye olanak sunan bir dersin öğrenmeyi daha etkili kıldığını ve böylelikle öğrencilerin fen dersine çalışma motivasyonlarının arttığını söylemek mümkündür. Hannu (1993), farklı motivasyon seviyelerindeki bireyler ile yaptığı çalışmada, içsel

motivasyonları en yüksek olan öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirdiklerini, motivasyonlarının ise uzun süreli olduğunu tespit etmiştir. Erten (2016), araştırmasında okul dışı etkinliklere katılan öğrencilerin derse yönelik olumlu bir motivasyon düzeyine sahip olduklarını belirtmiştir. Çifçi ve Dikmenli (2016) ise, yaşayarak yaparak uygulamalı bir biçimde öğrenmenin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ve öğrencileri derse motive ederek aktif katılımlı bir öğretim süreci oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmelerinde bu derecede etkili olan motivasyon düzeyini artırmak için okul ve sınıf dışı ortamların kullanımının artırılmasının uygun olacağını ifade etmişlerdir. Literatürdeki benzer çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Bodur, 2015; Doğan, Çiçek ve Saraç, 2017; Gürkan, 2019; Hagger ve Hamilton, 2018; Kulalıgil, 2016; Özdemir, 2017; Soysal, 2019).

Öğrencilerin Gezi Öncesi ve Gezi Sonrası Düşüncelerinin Ele Alınması

Gezi öncesinde öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin hiçbirinin daha önce fen dersi kapsamında bir geziye katılmadığı görülmüştür. Öğrenciler Güzel Sanatlar Fakültesi gezisiyle daha iyi anlayacaklarını, eğlenceli vakit geçireceklerini ve fen bilimleri dersindeki ses konusunu kalıcı bir şekilde öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu beklentiler içerisinde geziye katılan öğrencilere gezi sonrasında da çeşitli sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler gezi sonrası, geziden beklentilerinin karşılandığını, genel anlamda her şeyi beğendiklerini, buna karşın gezilen ortamın biraz küçük olmasını ise beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Gezinin derse karşı duygu ve düşünceleri nasıl etkilediği sorulduğunda daha anlaşılır ve kalıcı bir ders işlenişinden bahsettikleri görüşmüştür. Arabacı ve Dönel Akgül (2020), fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı ortamlar hakkındaki görüşlerini aldıkları çalışmada bu ortamların en büyük avantajının kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırmanın bu bulgusu literatür ile örtüşmektedir.

Gezide öğrenilenler ile okulda öğrenilenleri kıyaslamaları istendiğinde ise öğrenciler, gezinin deneyimleyerek öğrenme ve daha eğlenceli bir ders işlenmesine olanak verdiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin “Çok fazla fark var okulda da iyi öğrenmiştim ama orada canlı canlı daha iyi pekiştirdim” şeklinde yorumlar yaptıkları görülmüştür. Literatür incelendiğinde Çifçi ve Dikmenli (2016), çalışmalarında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin akılda kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu literatür ile örtüşmektedir.

Özcan ve Kara (2024), atıklar ve geri dönüşüm konusunun öğretimine yönelik okul

dışı öğrenme etkinliklerinin başarıya, kabule ve görüşlere etkisini araştırmış ve okul dışı ortamlar sayesinde bireylerin geri dönüşüm algılarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda ses ve özellikleri konusunun da okul dışı ortamlarda öğretildiği takdirde öğrenci algılarını yükseltebileceği ifade edilebilir.

Şanda ve Demirel (2024), öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına dair görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında sonuç olarak müzelerde yapılacak eğitim uygulamaları aracılığıyla öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili hale geleceğini ve müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öğretmenlerin daha etkin bir şekilde rol alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme süreci içerisinde yer alması ve öğreticilerin bu ortamlardan yararlanması bakımından bu çalışma yol gösterici nitelikte olacaktır.

Öğrencilere ünite kapsamında neler öğrendikleri sorulduğunda ise her birinin gezide öğretilmesi hedeflenen konular hakkında en az bir tane anlamlı ifade yazdığı görülmüştür. Bu bulgu her bir öğrencinin geziden ünite ile ilgili en az bir konu hakkında fikir sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilere bu tür geziler hakkındaki yorumları sorulduğunda ise gezilerin öğretici ve eğlenceli olması ile ilgili yorumlar yaptıkları görülmüştür. Wünschmann, Wüst-Ackermann, Randler, Vollmer ve Itzek-Greulich (2017), çalışmalarında okul dışı ortamların okulda öğrenmekten daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürdeki bu çalışma da araştırmanın bu bulgusu ile örtüşür niteliktedir.

SONUÇ

1. Araştırma sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fen konularına yönelik ilgi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney grubunda yer alan öğrencilerin fen konularına yönelik ilgi ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yapılan gezilerin ve okul bahçesi etkinliklerinin öğrencilerin fen konularına yönelik ilgilerini arttırdığını ispatlar niteliktedir.
2. Deney ve kontrol grubunun fen konularına yönelik ilgi son test puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Mevcut öğretim programında var olan etkinlikler öğrencilerin fen konularına yönelik ilgi seviyelerinde değişikliğe sebep olmazken, öğretim amaçlı yapılan gezi ve okul bahçesi etkinlikleri öğrencilerin fen konularına yönelik ilgi seviyelerini önemli ölçüde artırmıştır.

3. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney grubundaki öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yapılan gezilerin ve okul bahçesi etkinliklerinin öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını artırdığını ispatlar niteliktedir.
4. Deney ve kontrol grubunun fen öğrenimine yönelik motivasyon son test puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir. Mevcut öğretim programında var olan etkinlikler öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerinde değişiklik meydana getirmezken, öğretim amaçlı yapılan gezi ve okul bahçesi etkinlikleri öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerini önemli ölçüde artırmıştır.
5. Deney grubu öğrencilerine gezi öncesinde sorulan açık uçlu soruların içerik analizleri incelendiğinde, hiçbir öğrencinin daha önce bu tarz öğretim amaçlı geziye katılmadığı görülmüştür. Öğrenciler gezi sayesinde konuyu daha iyi anlayacaklarını, orada yapılan etkinlikler ile eğlenceli zaman geçireceklerini belirtmişlerdir. Gezi ile birlikte fen bilimleri dersi kapsamındaki Ses ve Özellikleri konusunu kalıcı olarak öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin okul dışı ortamlara yapılan öğretim amaçlı gezileri etkili bir öğrenme aracı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.
6. Deney grubu öğrencilerine gezi sonrasında sorulan açık uçlu soruların içerik analizleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının beklentilerine uygun veya beklentilerinin üzerinde bir gezi gerçekleştiği görülmüştür. Bu kapsamda iyi planlanmış gezilerin öğrencilerin beklentilerini karşılayabileceği söylenebilir.
7. Deney grubu öğrencilerin tamamı, gezinin fen bilimleri dersini daha anlaşılır ve ilgi çekici kıldığını ifade etmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırma konusunda okul dışı ortamlara yapılan geziler ile birlikte planlanan okul bahçesi etkinliklerinin de önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.
8. Deney grubu öğrencilerine okulda işledikleri dersler ile gezi yerinde işledikleri dersler arasındaki fark sorulduğunda, öğrencilerin dörtte üçü deneyimleyerek ders işlemenin öğrenilenleri kalıcı hale getirdiğini belirtmişlerdir. Hem eğlenceli olması hem de kalıcı öğrenme sağlayan bir ortam sunması bakımından bu tarz gezilerin ve okul bahçesi etkinliklerinin planlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

9. Deney grubuna gezi sayesinde ünite ile ilgili hangi konuları öğrendikleri sorulduğunda geziye katılan her bir öğrencinin ünite kapsamında yer alan konulardan bir veya birkaçını açık ve anlaşılır şekilde ifade ettiği görülmüştür. Bu sonuç çalışma kapsamında yapılan etkinliklerin bütün öğrencilere hitap ettiğinin bir göstergesidir.
10. Fen bilimleri dersi kapsamına yapılan bu tür geziler hakkındaki görüşleri sorulan öğrencilerin yaklaşık beşte üçünün öğretici bir gezi sürecinden, beşte ikisinin ise eğlenceli bir ders sürecinden bahsettikleri belirlenmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere çalışma kapsamındaki etkinlikler, öğrenciler tarafından hem öğretici hem de eğlenceli olarak görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilere sorulan açık uçlu sorulara verilen cevaplar ve ölçeklerden elde edilen nicel veriler ise birbirini destekler niteliktedir. Okul dışı öğrenme ortamları hakkında öğrencilerin ilgi çekici, eğlenceli gibi ifadeleri kullanmaları ve bu tür gezilerin belirli aralıklarla her konu için yapılması gerektiğini belirtmeleri öğrencilerin bu ortamları sevdiklerini ve bu ortamlarda öğrenmeye istekli olduklarını göstermektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programında (2018) ifade edilen “Öğrencilerin bilgiyi anlamlandırarak kalıcı bir biçimde öğrenebilmeleri için sınıf/okul dışı öğrenme ortamları sorgulama ve araştırmaya dayandırılmış bir strateji ile hazırlanır” açıklaması ışığında önceden planlanan geziler ve okul dışı etkinlikler sayesinde öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin artırılması sağlanabilmektedir.

ÖNERİLER

1. Çalışma sonucunda öğrencilerin okul dışı ortamlarda çok eğlendikleri ve kalıcı öğrenme fırsatı yakaladıkları dikkate alındığında, mevcut öğretim programında sayıca az olan sınıf ve okul dışı etkinliklerin sayısının artırılması önerilmektedir.
2. Öğrencilerin sınıf ve okul dışı etkinlikler sayesinde ilgi ve motivasyonlarının arttığı göz önüne alındığında, bu gibi etkinlikler daha kalabalık gruplar ile planlanıp daha fazla öğrencinin bu ortamlardan faydalanması sağlanabilir.
3. Bu araştırma öğretim programının ön gördüğü şekilde ders işlenen kontrol grubu ile ders planına entegre edilen bir gezi ve okul bahçesi etkinlikleri hazırlanarak konuyu öğrenen deney grubuna 5E modeli esas alınarak yapılmıştır. Fen Bilimleri dersinde sınıf ve okul dışı eğitim etkinlikleri ile birlikte başka öğretim yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar tasarlanabilir.

4. Fen bilimleri dersi kapsamında gerçekleştirilen bu gezinin öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırdığı dikkate alındığında, öğrencilerin motivasyonun ve ilgisinin düşük olduğu derslerde de okul dışı öğrenme ortamları kullanılabilir.
5. Bu araştırma 6. sınıf Ses ve Özellikleri ünitesi kapsamında yapılmış ve öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeylerini artırdığı görülmüştür. Fen bilimleri dersi kapsamında kazanımlar da göz önünde bulundurularak her sınıf düzeyinde okul dışı ortamlar sayesinde ilgi ve motivasyonu artıracak çalışmalar planlanabilir. Bu kapsamda;
 - a) 5. Sınıf Güneş, Dünya ve Ay ünitesinde gözlem evleri, deprem simülasyon merkezleri; Canlılar Dünyası ünitesinde arboretumlar, hayvanat bahçeleri, üniversitelerin biyoloji laboratuvarları; Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme ünitesinde buz pistleri; Madde ve Değişim ünitesinde bilim merkezleri; Işık Yayılması ünitesinde gölge oyunu gösterisi için tiyatrolar; İnsan ve Çevre ünitesinde Tabiat tarihi müzesi kullanılabilir.
 - b) 6. sınıf Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesinde bilim müzeleri, gözlem evleri; Vücudumuzdaki Sistemler ünitesinde üniversitelerin biyoloji laboratuvarları, diyaliz merkezleri, Kızılay kuruluşları; Madde ve Isı ünitesinde HES'ler; Ses ve Özellikleri ünitesinde üniversitelerin müzik bölümleri, müzik evleri; Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı ünitesinde Diyaliz merkezleri, Yeşilay kuruluşları kullanılabilir.
 - c) 7. sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde Planetaryumlar; Hücre ve Bölünmeler ünitesinde üniversitelerin biyoloji laboratuvarları; Saf Madde ve Karışımlar ünitesinde geri dönüşüm tesisleri, ısıya dayanıklı cam üretimi yapan fabrikalar; Işık Madde İle Etkileşimi ünitesinde bilim merkezleri; Canlılarda Üreme, Büyüme Gelişme ünitesinde tüp bebek merkezleri, seralar kullanılabilir.
 - d) 8. sınıf Mevsimler ve İklim ünitesinde Meteoroloji genel müdürlüğü; DNA ve Genetik Kod ünitesinde Üniversitelerin biyoloji laboratuvarları, Bilim merkezi DNA izolasyonu atölyeleri; Basınç ünitesinde bilim deney merkezleri; Madde ve Endüstri ünitesinde deterjan üretimi yapan fabrikalar; Basit Makineler ünitesinde çeşitli sanayi kuruluşları, fabrikalar; Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinde geri dönüşüm tesisleri; Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi ünitesinde paratoner üreten fabrikalar, HES'ler ziyaret edilebilir.

KAYNAKLAR

- Arabacı, S. ve Akgül, G. D. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 276-291.
- Atmaca, S. (2012). *Derslik dışı fen etkinlikleri ve bu etkinliklere dayalı öğretimin öğretmen adayları üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ballantyne, R. ve Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262.
- Beiers, M. R. ve McRobbie, C. (1992). Learning in interactive science centres. *Research in Science Education*, 22(1), 38-44
- Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin Dünya'daki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Bowker, R. ve Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10(2), 83-100.
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 95-114.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Role and importance of science and technology museum in education*. Doctoral Dissertation, Gazi University, Ankara, Türkiye.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9475>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine

- ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 363-382.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 83-98.
- Doğan, Y., Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017), Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre bilimi dersi kapsamında gerçekleştirilen alan gezisi deneyimleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 104-120.
- Dori, Y. J. ve Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84(1), 95-113.
- Ertaş, H., Şen, A. İ. ve Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. Sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Gerber, B. L., Cavallo, A. M. L. ve Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535- 549.
- Gögebakan, Y. (2008). Sanat tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması eski Malatya Ulu Cami örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197-221.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Hagger, M. S. ve Hamilton, K. (2018). Motivational predictors of students' participation in out-of-school learning activities and academic attainment in science: An application of the trans-contextual model using bayesian path analysis. *Learning and Individual Differences*, 67, 232-244.
- Hannu, S. (1993). *Science centre education. Motivation and learning in informal education*. Doctoral Dissertation, Helsinki Universit, Finland.
- Hidi, S., Renninger, K. A. ve Krapp, A. (2004). Interest, A *motivational variable that combines affective and cognition functioning*. D.Y. Dai, R.J. Sternberg (Ed.). *Motivation*,

emotion and cognition: Integrative Perspectives on intellectual functioning and development. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kete, R. ve Horasan, Y. (2013). Öğretmen adaylarının uygulamalı (doğa merkezli) biyoloji derslerinde verimlilikleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II, 10-11 Mayıs, Sakarya.

Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 86(6), 936-955.

Kulalıgil, A. (2016). Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5.sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kuyper, H., van der Werf, M. P. C. ve Lubbers, M. J. (2000). Motivation, meta-cognition and self-regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 181-201.

Laçın Şimşek, C. ve Nuhoglu, H. (2009). Fen konularına yönelik geçerli ve güvenilir bir ilgi ölçeği geliştirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-41.

Lee, O. ve Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585-610.

Melber, L. H. ve Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education.

Metin, M. ve Bozdoğan, A. E. (2020). Fen bilimleri dersi kapsamında planetaryuma düzenlenen bir gezinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, ilgi ve motivasyonuna etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 240-260.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7,8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Moseley, C., Reinke, K. ve Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy. *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15.

Orion, N. ve Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field

- trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119.
- Özcan, İ., ve Kara, Y. (2024). Atıklar ve geri dönüşüm konusunun öğretimine yönelik okul dışı öğrenme etkinliklerinin başarı, kabul ve görüşler üzerine etkisinin araştırılması. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 184-208. <https://doi.org/10.18009/jcer.1409921>
- Özdemir, A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91.
- Özgen, N. (2011). Fiziki Coğrafya dersi öğretim metoduna farklı bir yaklaşım: Gezi-gözlem destekli öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 373-388.
- Pedretti, E. (2002). T. Kuhn Meets T. Rex: Critical conversations and new directions in science centres and museums. *Studies in Science Education*, 37, 1-42.
- Ramey-Gassert, L., Walberg, H. ve Walberg, H. J. (1994). "Museums as science learning environments: Reexamining connections", *Science Education*, 78 (4), 345-363.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-448.
- Salmi, H. S. (1993). *Science Centre Education: Motivation and Learning in Informal Education*. (Unpublished Phd thesis). Helsinki University/Graduate School of Educational Sciences, Finland.
- Seah, W. T. ve Bishop, A. J. (2000). Values in mathematics textbooks: A view through the Australasian regions. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetarium gezisi. *Journal of Research in Informal Environments (JRINEN)*, 1(1), 1-24.
- Sontay, G. ve Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin gezi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. 32(4): 863-879.
- Soysal, E. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Şanda, E. ve Demirel, İ. N. (2024). Öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 89-113. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1337006>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Taylor, E. W. ve Caldarelli, M. (2004). Teaching beliefs of non-formal environmental educators: A perspective from state and local parks in the United States. *Environmental Education Research*, 10(4), 451-469.
- Tortop H. S. ve Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi: Güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 300-307.
- Tuan, H. L., Chin, C. C., ve Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International journal of science education*, 27(6), 639-654.
- Tungaç, A. S., Yaman, S. & İncebacak, B. B. (2017). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin ormanlara yönelik tutumlarında doğa eğitimi projelerinin etkisi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 41-50.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-300.
- Wünschmann, S., Wüst-Ackermann, P., Randler, C., Vollmer, C., ve Itzek-Greulich, H. (2017). Learning achievement and motivation in an out-of-school setting— Visiting amphibians and reptiles in a zoo is more effective than a lesson at school. *Research in Science Education*, 47(3), 497-518.
- Yavuz, M. ve Kıyıcı, F. B. (2012). *İnformal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı, 27-30 Haziran, Niğde.
- Yıldırım, E. (2017). Müzelerin eğitimde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının

görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 113-129.

Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.

Ek 1. Deney Grubu Ders Planları

Okul Bahçesi Etkinliği 1 ve 2

Kazanımlar	F.6.5.1.1. Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder. F.6.5.3.1. Sesin farklı ortamlardaki süratini karşılaştırır.
Öğrenme- Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Gösteri deneyi Oyunla öğretim
Kullanılan Araç ve Gereçler	Plastik top (3 adet) Kronometre Karton bardaklar Büyük bir pet şişe
Süre	40 dakika (1 ders saati) 40 dakika (1 ders saati)
Ders Alanı	Okul bahçesi
Öğrenme- Öğretme Süreci	<p>1. Öğretmen öncelikle sesin dalgalar halinde ve her yöne yayıldığını göstermek için Ses Nasıl Yayılır? Etkinliğini sınıfta yapar. Mürekkep ile renklendirilmiş su üzerinde cetvel ile titreştirilen hava taneciklerinin suya çarparak dalgalar oluşturulduğu görselleştirir. Böylelikle sesin dalgaları görünür olur ve her yönde yayıldığı açıklanır.</p> <p>Etkinlik 1</p> <p>2. Öğrenciler okul bahçesine alınır.</p> <p>3. Sınıf 3 gruba ayrılır ve her gruba 1'er top verilir.</p> <p>4. Öğrencilerin bir önceki ünite de öğrendiklerinden yola çıkarak gruplardan ilkinin tek kişilik sıralar olacak şekilde katı tanecikleri gibi dizilmeleri, ikincisinin sıvı tanecikleri gibi dizilmeleri, üçüncüsünün ise gaz tanecikleri gibi dizilmeleri istenir.</p> <p>5. Top sıranın en arka ucundaki öğrenciye verilir ve kronometre çalıştırılır.</p> <p>6. Öğrenciler elden ele topu taşıyarak belirlenen süre bitene kadar topu birbirlerine verirler.</p> <p>7. Öğretmen ise her sıranın topu kaç tur birbirlerine ulaştırdığını sayar.</p> <p>8. Süre bitiminde öğrenciler grup değiştirir ve diğer iki grupta da aynı işlemleri tekrarlarlar.</p> <p>9. Öğretmen dersin sonunda grupların top taşıma tur sayıları üzerinden yola çıkarak sesin katı, sıvı ve gaz ortamlardaki tanecikler sayesinde yayılabildiğini ve bu ortamlardaki süratinin tanecikler arasındaki mesafelerle ilişkili olduğunu açıklar. Gök gürültüsü ve şimşek olaylarında da ışık ve sesin aynı ortamda yayılmasına rağmen ışık hızının ses hızından büyük olması sebebiyle önce ışığın görüldüğü sonra ise sesin duyulduğu belirtilir. Bu aşamada sesin boşlukta tanecikler olmadığından yayılamadığına ve Güneş patlamalarının bu sebeple duyulamadığına da değinilir ve ders sonlanır.</p> <p>Etkinlik 2</p> <p>1. Öğrenciler okul bahçesine alınır.</p> <p>2. Sınıf 5 gruba ayrılır.</p> <p>3. Bahçeye grup sayısı kadar masa çıkartılır.</p> <p>4. Her gruba eşit sayıda karton bardak dağıtılır.</p> <p>5. Grupların ellerindeki bütün karton bardakları bir bütün olacak şekilde istedikleri şekilde dizmeleri istenir.</p> <p>6. Dizme işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen elindeki büyük pet şişenin uç kısmını bardaklara yaklaştırıp tabanına vurarak bardakları yıkmaya çalışır.</p> <p>7. Bardağı yıkılan gruplar bardaklarını tekrar dizer ve ses enerjisine dayanıklı hale getirmeye çalışır.</p> <p>8. Sonuç olarak öğretmen sesin bir enerji türü olduğunu ve başka enerjilere dönüşebileceğini açıklar. Bardaklar yıkılmasa da sesin enerjisi ile her şekilde titreşir. Bununla ilgili olarak günlük hayatımızdan örnekler verilir.</p>

	<p>*Bağırdığımız zaman çığ düşmesi</p> <p>*Müzik sesini çok açtığımızda camların titreşmesi</p> <p>*Alçaktan uçan uçakların camları kırması</p> <p>*Yoldan geçen kamyonun camları titreştirmesi</p> <p>*Opera sanatçılarının tiz sesleri ile bardak kırmaları</p> <p>*Böbrek taşlarını kırmada ses enerjisinden yararlanılması</p> <p>*Ses kaynağına yaklaştığımızda sesin daha iyi, uzaklaştığımızda daha zor duyulması</p> <p>*Hoparlör önüne koyulan balonun titreşmesi</p> <p>Gibi örnekler sıralanarak öğrencilerinde örnekler vermesi istenir ve ders sonlanır. Bu şekilde sesin bir enerji türü olduğu kavratılmış olur.</p>
--	---

2. Hafta

Gezi Planı

Kazanımlar	<p>F.6.5.2.1. Ses kaynağının değişmesiyle seslerin farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.</p> <p>F.6.5.2.2. Sesin yayıldığı ortamın değişmesiyle farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.</p> <p>F.6.5.4.1. Sesin yansıma ve soğurulmasına örnekler verir.</p> <p>F.6.5.4.2. Sesin yayılmasını önlemeye yönelik tahminlerde bulunur ve tahminlerini test eder.</p> <p>F.6.5.4.3. Ses yalıtımının önemini açıklar.</p> <p>F.6.5.4.4. Akustik uygulamalarına örnekler verir.</p>
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	<p>Gezi-gözlem</p> <p>Gösteri deneyi</p> <p>Oyunla öğretim</p>
Kullanılan Araç ve Gereçler	<p>Çeşitli müzik enstrümanları</p> <p>Su dolu bir kap</p> <p>2 adet metal, 2 adet tahta kaşık</p> <p>Resim çıktıları</p>
Süre	40+40+40+40+40+40 dakika (6 ders saati)
Ders Alanı	<p>*Hitit Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü (40+40 dakika)</p> <p>*Okul bahçesi (40+40 dakika)</p> <p>*Sınıf (40+40 dakika)</p>
Öğrenme-Öğretme Süreci	<p>Giriş basamağı okulda görseller öğrencilere gösterilerek başlar.</p> <p>1. Öğrenciler gezi alanına ulaşır.</p> <p>2. Görevli akademisyen tarafından bölüm hakkında kısa bir bilgilendirme yapılır ve öğrenciler içeri alınır.</p> <p>Keşfetme basamağı</p> <p>3. Öğrenciler ilk olarak enstrüman sınıfına alınır. Burada görevli akademisyen doğal ve yapay ses kaynaklarından kısaca bahseder, buradaki enstrümanlarında yapay ses kaynağı olduğunu söyler ve çeşitli müzik enstrümanlarını deneyerek çıkardıkları sesleri dinlemeleri için öğrencilere yol gösterir.</p> <p>4. Örneğin deneyimledikleri enstrümanlardan gitar ve kemanda aynı notaların çalınmasına rağmen işitilen seslerin farklı olma sebebini ses kaynağının değişmesiyle ilişkilendirir.</p> <p>5. İnsanların seslerinin de birbirinden farklı olmasının tıpkı müzik enstrümanlarındaki gibi farklı kalınlık ve uzunlukta ses tellerine sahip olmaları sebebi ile aslında farklı birer ses kaynağı görevi gördükleri belirtilir.</p> <p>6. Ardından görevli öğretmen ses kaynağı aynı olmasına rağmen işitilen seslerin farklı ortamlarda farklı duyulması ile ilgili deneyi yapar.</p> <p>7. Bunun için öncelikle iki tahta kaşığı ve iki metal kaşığı birbirine vurarak hava ortamında ses çıkarılır. Ardından su dolu bir kap içerisine önce tahta kaşıklar ile sonra metal kaşıklar ile oluşturulan ses tekrar dinlenir.</p>

8. İşitilen sesin yalnızca ses kaynağı değiştiğinde değil, sesin yayıldığı ortamın değişmesi ile değişeceği de öğretmen tarafından kısaca özetlenir.
9. Öğrenciler ikinci bir ortam olarak bireysel çalışma odalarına alınır.
10. Burada amaç yan yana olan bu odaların birbirlerine sesi iletmemeleri için nasıl tasarlandığını görmektir. Görevli öğretmen sesin bir madde ile karşılaştığında 3 şekilde davranabildiğini açıklar. Maddelerden geçebilir, maddelerden yansıyıp geri dönebilir ve maddeler tarafından soğurulup(tutularak) ısı şeklinde depolanabilir.
11. Görevli öğretmen sesin yansıma ve soğurulmasının ne demek olduğu hakkında kısaca bilgi verir.
12. Günlük hayatımızda hangi ortamlarda sesin yankılandığını, hangi ortamlarda soğurulduğunu öğrencilere sorar. Aldığı cevaplar çerçevesinde bu ortamların özelliklerinden bahseder. Yankı yapan ortamların apartman, boş olan bir sınıf, eşyanın az olduğu bir oda gibi yerler olduğunu buralarda yüzeylerin sert ve pürüzsüz olması sebebiyle yankı oluştuğunu belirtir. Yarasa, yunus balina gibi hayvanlarında sesin yansıma özelliğini kullanarak birbirleri ile haberleştikleri, ultrason ve sonar cihazlarının da bu özelliği kullanarak çalıştığı açıklanır.
13. Ardından görevli akademisyen eşliğinde içinde buldukları bireysel çalışma odalarının bir tanesinde çalınan enstrümanın yan taraftaki odadan işitilip işitilmediğini denerler. Görevli akademisyen bu odaların hangi malzemeler ile kaplandığını, bu malzemelerin özelliklerinin(yumuşak, pürüzlü ve gözenekli) nasıl olması gerektiği hakkında öğrencileri bilgilendirir. Kar yağdığına ortamın sessiz olmasının sebebini de sesin soğurulması ile ilişkilendirir.
14. Görevli öğretmen başka hangi ortamlarda ses yalıtımının önemli olduğunu sorar(arabaların içeri sesi almaması için nasıl kaplandığı, gürültülü ortamda çalışan insanların kulaklık kullanması, sinema, tiyatro salonları, ses kayıt stüdyoları, otoyolların ağaçlandırılması) ve üçüncü ortam olan Ethem Erkoç Konferans Salonuna öğrenciler alınır.
15. Görevli akademisyen tarafından burada da yine ses yalıtımının öneminden bahsedilir. Duvarlarda, tavanda, zeminde kullanılan malzemelerin özelliklerine dikkat çekilir. Bu şekilde olmasaydı burada yapılan konser, konferans gibi etkinliklerde ne gibi sorunların olacağına değinilir.
16. Ardından öğrencilere görevli akademisyen tarafından akustik nedir? Daha önce duydunuz mu? Şeklinde bir soru yöneltilir.
17. Görevli akademisyen akustiğin seslerin özelliklerini inceleyen bilim dalı olduğunu açıklar. Gürültünün azaltılması, sesin dengeli ve insanları rahatsız etmeyecek biçimde yayılması, ses yalıtımları vb. hep akustik düzenlemelerle yapılmaktadır şeklinde bilgi verir. Elindeki resimleri göstererek eski zamanların antik tiyatrolarındaki akustik düzen, tiyatronun sahnesindeki fısıltının bile rahatça duyulmasını sağlar. Benzer akustik düzenler, sesin daha iyi yayılması ve duyulması için camilerde de kullanılmaktadır diyerek konuyu özetler. İç ortamda sesin iyi algılanabilmesi için akustik düzenleme oluşturulur. Akustik oda geometrisi, odanın boyutu, odanın içindeki ses soğurucu veya yansıtıcı yüzeylerin uygun şekilde düzenlenmesi ile mümkün olur der ve elindeki resimleri göstererek içinde buldukları salonun da kademeli tavanlarına dikkat çeker.
18. Öğrenciler bu aşamada boş bir sınıfa alınır ve gezi aracında dağıtılan çalışma kağıtlarını grupça doldururlar.
19. Gezi sona erer ve okula dönülür.
- Okul Bahçesi**
20. **Derinleştirme basamağı** kapsamında öğrenciler okul bahçesinde 2 gruba ayrılır. Her gruba Tabu kartları dağıtılır ve her bir kartın anlatımı için 1'er dakika süre verilir. Bu süre içerisinde takım oyuncuları sırayla ellerindeki kartları yasak kelimeleri kullanmadan grup arkadaşlarına anlatmaya çalışır.

	Kartların tamamını en önce anlatan grup oyunu birinci tamamlar. Sınıf 21. Değerlendirme basamağı kapsamında sınıfa alınan öğrencilere gezi yerinde öğrendiklerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan değerlendirme soruları dağıtılır ve konunun ne derece öğrenildiği ortaya çıkarılır. Yanlış ya da eksik öğrenilenler tekrar açıklanır.
--	--

3. Hafta

Okul Bahçesi Etkinliği 3 ve 4

Kazanımlar	F.6.5.4.5. Sesin yalıtımı veya akustik uygulamalarına örnek teşkil edecek ortam tasarımı yapar.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	İstasyon tekniği İşbirlikli öğrenme Oyunla öğretim
Kullanılan Araç ve Gereçler	A4 kağıtlarını birbirine yapıştırarak elde ettiğimiz büyükçe bir kağıt Boya kalemleri Düdük Çeşitli görsel çıktıları (ses iletkeni, ses yalıtkanı)
Süre	40 dakika (1 ders saati) (tasarım istasyonu) 40 dakika (1 ders saati) (deve-cüce)
Ders Alanı	Okul bahçesi
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrenciler bu aşamada akustik uygulamalarını veya ses yalıtımını esas alan ortam tasarımı yapacaklardır. Etkinlik 3 1. Öğrenciler okul bahçesine çıkarılır. 2. 5 gruba ayrılmaları sağlanır. 3. Grup sayısı kadar masa bahçeye alınır. 4. Masaların her birine eşit büyüklükte bir kağıt ve boya kalemleri koyularak kağıtların her birine farklı ortamların ismi yazdırılır. 5. Örneğin 1. Masa akustik düzene uygun bir tiyatro salonu, 2. Masa akustik düzene uygun bir cami, 3. Masa çevre yolunda bulunan ses yalıtımı olan bir ev, 4. Masa hastanenin yanında bulunan bir düğün salonu, 5. Masa ise okulda bulunan bir müzik sınıfı tasarlayacaktır. 6. Öğrencilere buldukları masalarda belirli bir süre çalışabilecekleri, öğretmenin düdük çaldığı anda yanlarındaki masaya kayarak onların çalışmalarını devam ettirecekleri her bir tasarımın sınıfın ortak ürünü olacağı belirtilir. Tasarımlarda duvar, zemin, tavan malzemelerinin özellikle belirtilmesi ve gerçeğe uygun olması gerektiği söylenir. 7. Dersin son 10 dakikasında tasarımlarını bitiren öğrenciler en son hangi grupta kaldılar ise o tasarım hakkında sınıf arkadaşlarına kısa bir sunum yapar. 8. Yanlış veya eksik anlaşılan durumlar var ise öğretmen tarafından düzeltilir. 9. Elde edilen tasarımlar sınıfa ortak ürün çalışması olarak asılır. Bu şekilde akustik ortam tasarımı ve ses yalıtımlı ortamların özellikleri pekiştirilir. Etkinlik 4 1. Öğrenciler okul bahçesine çıkarılır. 2. Öğretmen önceden hazırladığı ses iletkeni ve ses yalıtkanı malzemelerin isim ve görsellerinin olduğu kağıtlardan her öğrenciye birer tane dağıtır. 3. Öğrenciler bu görselleri oyun boyunca görünür bir şekilde ellerinde tutacaklardır. 4. Öğrenciler karşılıklı olarak sınıfın yarısı sağda yarısı solda olacak şekilde dizilir. 5. Öğretmen iletken-yalıtkan-yalıtkan-iletken gibi komutlar verir. 6. Öğrencilerin hepsi öncelikle yere çömelerek öğretmenden gelecek komutu

	<p>bekler. Ardından ellerinde bulundurdukları maddelerin/cisimlerin özelliklerine göre öğretmenin söylediği grupta olanlar ayağa kalkar. Diğer grupta olanlar ise çömelerek bekler. Doğru grupta ayağa kalkmayan kişi oyundan çıkar.</p> <p>7. Öğrenciler azaldığında herkes tekrar oyuna dahil olur ve ellerindeki kartlar değiş tokuş edilir. Bu şekilde öğrenciler farklı maddelerin sesi iletip iletmediklerini kavramış olur.</p>
--	--

4. Hafta

Okul Bahçesi Etkinliği 5 ve 6

Kazanımlar	<p>F.6.5.1.1. Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder.</p> <p>F.6.5.2.1. Ses kaynağının değişmesiyle seslerin farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.</p> <p>F.6.5.2.2. Sesin yayıldığı ortamın değişmesiyle farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.</p> <p>F.6.5.3.1. Sesin farklı ortamlardaki süratini karşılaştırır.</p> <p>F.6.5.4.1. Sesin yansıma ve soğurulmasına örnekler verir.</p> <p>F.6.5.4.2. Sesin yayılmasını önlemeye yönelik tahminlerde bulunur ve tahminlerini test eder.</p> <p>F.6.5.4.3. Ses yalıtımının önemini açıklar.</p> <p>F.6.5.4.4. Akustik uygulamalarına örnekler verir.</p> <p>F.6.5.4.5. Sesin yalıtımı veya akustik uygulamalarına örnek teşkil edecek ortam tasarımı yapar.</p>
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	<p>Soru-cevap</p> <p>Oyunla öğretim</p>
Kullanılan Araç ve Gereçler	<p>Plastik top</p>
Süre	<p>40 dakika (düello oyunu) (1 ders saati)</p> <p>40 dakika (stop oyunu) (1 ders saati)</p>
Ders Alanı	<p>Okul bahçesi</p>
Öğrenme-Öğretme Süreci	<p>Bu iki etkinlikte bütün kazanımları işlemiş olan öğrencilere sorular sorarak ve bildiklerini ifade ettirerek öğrenilenlerin pekiştirilmesidir.</p> <p>Etkinlik 5</p> <p>1. Öğrenciler bahçeye alınır.</p> <p>2. Öğretmen okul bahçesinde bir nokta belirler. Sınıftaki öğrenci sayısının yarısı seçilen bu noktanın sağına diğer yarısı da seçilen bu noktanın soluna sıralanır.</p> <p>3. Öğretmen belirlediği noktada durur. Sağındaki ve solundaki öğrenciler taş, makas, kağıt oyunu oynayarak öğretmenin soracağı soruyu önce bilme hakkı elde ederler.</p> <p>*Soruyu bilen öğrenci koşarak sıranın arkasına geçer. İkinci sıradaki öğrenci öne kayar.</p> <p>*Bu soruya cevap hakkı doğmayan rakip takım ikinci soruyu dinlemek için yerinden ayrılmaz.</p> <p>*Öğrenciler yine taş, makas, kağıt oynar ve soruyu ilk cevaplama hakkını elde eder.</p> <p>*Soruyu doğru cevaplayamayan öğrenci sıranın en önünden doğru cevap verinceye kadar ayrılmaz.</p> <p>4. Turu en çabuk tamamlayarak başa dönen takım oyunu kazanır.</p> <p>Etkinlik 6</p> <p>1. Öğrenciler bahçede sınırları belli olan bir alana alınır. Bu alandan çıkmadan oyunun oynanacağı söylenir.</p> <p>2. Öğretmen topu havaya atar ve sınıftan bir öğrencinin ismini söyler. Bu</p>

<p>sırada diğer bütün öğrenciler belirlenen alan içerisinde kaçışmaya başlar.</p> <p>3. İsmi söylenen öğrenci topu tutunca öğrenciler buldukları yerde sabit kalır.</p> <p>4. Topu tutan öğrenci ses konusu hakkında öğrendikleri ile ilgili bir bilgi söyler. Örneğin ses en hızlı katılarda yayılır, ses bir enerji türüdür, ses dalgalar halinde yayılır gibi.</p> <p>5. Topu tutan öğrencinin söylediği bilgi doğru ise öğretmen bunu onayladıktan sonra öğrenci bir arkadaşının ismini söyler ve ona doğru top atarak onu vurmaya çalışır.</p> <p>6. Vurulan öğrenci oyundan çıkar.</p> <p>7. Yine az önceki öğrenci başka bir arkadaşının adını söyler ve topu havaya atar.</p> <p>8. Topu attığı öğrenciyi vuramayan öğrenci bir bilgi daha söylemekle ve bu adımları tamamlamakla yükümlüdür. Burada daha önce söylenen bilgiler kabul edilmez ve öğrenci yeni bir bilgi söyleyene kadar diğer bir arkadaşının ismini söyleyemez. (öğretmen yol gösterici yönlendirmeler yapabilir. Örneğin sesin bir enerji olduğunu ispatlayan örneklerden söyleyebilirsin, doğal bir ses kaynağına örnek verebilirsin gibi bilgi çeşitliliği fazla olan yerlere öğrenci yönlendirilir).</p> <p>9. Oyunun sonuna kadar vurulmadan kalmayı başaran öğrenciler oyunu kazanır.</p>

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının İncelenmesi

Ferhat Karakaya^a, Zeynep Çakmak^bŞeyma Nur Caner^c, Mehmet Yılmaz^d

Yükleme : 31.01.2024

Kabul : 27.03.2024

Yayınlanma : 31.03.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.01.004

Anahtar Kelimeler:

Farkındalık,
Fen bilimleri öğretmenleri,
Öğretim programı farkındalığı

Keywords:

Awareness,
Science teachers,
Curriculum awareness

Yazar Bilgileri:

a. Yozgat Bozok Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Yozgat, Türkiye
Orcid:
[0000-0001-5448-2226](https://orcid.org/0000-0001-5448-2226)
ferhatk26@gmail.com
Sorumlu Yazar

b. Yozgat Bozok Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Yozgat, Türkiye
Orcid:
[0009-0009-8093-1975](https://orcid.org/0009-0009-8093-1975)
cakmakzeynep726@gmail.com

c. Yozgat Bozok Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Yozgat, Türkiye
Orcid:
[0009-0007-7972-2717](https://orcid.org/0009-0007-7972-2717)
canerseymanur@gmail.com

d. Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Ankara, Türkiye
Orcid:
[0000-0001-6700-6579](https://orcid.org/0000-0001-6700-6579)
myilmaz@gazi.edu.tr

ÖZET

Gelişen teknoloji ve bilimsel çalışmalar ülkelerin fen okuryazarı bireylere olan ihtiyacını artırmıştır. Nitelikli bireyler, ülkelerin uluslararası boyutta söz sahibi olmasını sağlamaktadır. Ayrıca, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin ülke sistemlerine entegrasyonunda çağın gereksinimleri ve becerilerine sahip bireyler önemli rol üstlenmektedir. Bu kapsamda 21. yüzyıl becerilerine sahip, karşılaştıkları problemlere hızlı çözüm üretebilen ve uluslararası rekabet gücünü oluşturacak bireylerin yetiştirilmesinde fen bilimleri öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında başarılı olabilmeleri alan ve pedagojik bilgilerine bağlıdır. Öğretim programları öğretmenlere eğitim-öğretim süreçlerinin organizasyonu ve yönetimine yönelik yol gösterici kılavuzlardan biridir. Bu nedenle fen bilimleri öğretmenlerinin bir dersin öğretimi için gerekli olan amaç, içerik, kazanımlar ve haftalık ders saatleri gibi özellikleri yapısında bulunduran öğretim programlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olması gerekmektedir. Araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarının demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, katılımcılar uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarında cinsiyet, çalışılan kurum, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretim programı farkındalık ölçeğini oluşturan bilişsel farkındalık faktöründe mesleki deneyim süresinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, öğretim programlarına yönelik farkındalığın artırılması için çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir.

Investigation of Science Teachers' Curriculum Awareness

ABSTRACT

Developing technology and scientific studies have increased countries' need for scientifically literate individuals. Qualified individuals enable countries to have a say at the international level. In addition, individuals with the needs and skills of the age play an important role in the integration of technological and scientific developments into country systems. In this context, science teachers have a great responsibility in raising individuals who have 21st century skills, can produce quick solutions to the problems they encounter, and will create international competitiveness. The success of science teachers in their professional lives depends on their field and pedagogical knowledge. Curriculum is one of the guiding guides for teachers regarding the organization and management of educational processes. For this reason, science teachers should have a high level of awareness of the curricula, which include features such as the purpose, content, outcomes and weekly course hours required for the teaching of a course. In this study, it was aimed to examine science teachers' awareness of the curriculum according to demographic variables. In the study in which survey model, which is one of the quantitative research methods, was used, the participants were determined by convenient sampling method. Curriculum Awareness Scale (TAS) was used to collect the data. As a result of the research, it was determined that the variables of gender, institution of employment, level of education and duration of professional experience did not create a statistically significant difference in the awareness of science teachers towards the curriculum. However, it was determined that the duration of professional experience was effective in the cognitive awareness factor of the curriculum awareness scale. Considering the results of the research, it can be said that studies should be increased to raise awareness about curriculum.

GİRİŞ

Eğitim; bireylerin zihinsel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin ve davranışlarının istenilen doğrultuda düzenlenmesi ya da belirlenen amaçlar çerçevesinde davranış kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 2011). Alanyazındaki eğitim tanımları incelendiğinde ortak noktalar aşağıda özetlenmiştir:

- Eğitim, süreçtir.
- Zaman ve kapsam yönünden çok geniştir.
- Bireyin süreç sonunda mutlaka davranışlarında değişiklik meydana gelir.

Eğitimin içeriğinde yer alan ve davranışların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak geliştirilmesi (Taşpınar, 2012) öğrenme süreçleriyle doğrudan bağlantılıdır (Yeşilyurt, 2021). Çünkü öğrenme; belirli bir durum karşısında bireyin davranışında meydana gelen kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Gagne, 1965). Veli, yönetici, öğrenci, öğretim programları, ders kitapları gibi birçok unsuru yapısında barındıran öğrenme-öğretme süreci; ulusların toplumsal ihtiyaçlarını da düşünerek nitelikli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle, öğrenme-öğretme sürecinin planlaması yapılırken öğrenmeyi etkileyen faktörlerin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Öğrenmeyi etkileyen faktörler (Senemoğlu, 2020) Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler



Eğitim-öğretim süreçlerinde başarılı ürünlerin çıkması için öğretim programlarının niteliği ve içeriğine yönelik farkındalık çok önemlidir. Bu nedenle gerek öğretmenlerin gerekse geleceğin öğretmenleri olacak adayların bazı yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Nitekim bu yeterlikler, 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde; “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili üç yeterlik alanının olduğu görülmektedir (MEB, 2017). Ayrıca, “Eğitim 2023 Vizyonu” raporunda eğitim sistemi içerisindeki öğretmenlerin yeri ve niteliği vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyali hazırlar.	Öğrencinin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkin bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişime yönelik çalışmalar yapar.

Gelişen teknoloji ve bilimsel çalışmalarla birlikte ülkelerin fen okuryazarı bireylere olan ihtiyacı artmaktadır. 21. yüzyıl becerilerine sahip ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde fen bilimleri öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu kapsamda, fen bilimleri öğretmenlerinin aldıkları eğitim ve edindikleri mesleki yeterlikler oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin mesleki yaşamlarında başarılı

olabilmeleri için hem bilgi aktarım süreçlerine hem de zaman yönetimine yönelik yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Öğretim programları öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinin organizasyonu ve yönetimi kapsamında yol gösterici kılavuzlardan biridir (Çağlar, 2006). Ayrıca öğretim programı ilgili disiplin kapsamında öğrencilere kazandırılması öngörülen hedeflerin, zaman akışının, değerlerin yer aldığı belgedir. Bu nedenle öğretim programlarında belirlenen kazanım ve hedeflere ulaşılabilmesi için öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim programlarını benimsemeleri gerekmektedir (Karaman ve Karaman, 2016).

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının öğretim programlarına yönelik görüşlerinin belirlendiği çalışmaların yer aldığı görülmektedir (İnce Aka, Yılmaz ve Karakaya, 2019; Karakaya, Adıgüzel, Çimen ve Yılmaz, 2020; Karaman ve Karaman, 2016; Özcan, Oran ve Arık, 2018; Şener ve diğerleri, 2023). Ayrıca yıllar içerisinde değişim gösteren öğretim programlarının farklı kriterler (kazanım, ders saati, konu sıralaması vb.) açısından incelendiği çalışmalar da (Aydın, Temel ve Kangalgil, 2022; Karakuş, Mutlu ve Coşkun, 2018; Karatay, Timur ve Timur, 2013; Koç, 2021; Tekerek, Karakaya ve Tekerek, 2018; Turan, 2019) alanyazında bulunmaktadır.

Öğretim programları hazırlandıktan sonra işlevselliği ve uygulanabilirliği için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Van Driel, Beijgaard ve Verloop, 2001). Ancak yapılan araştırmalar öğretim programlarının içeriği, hedefleri ve sarmal yapısı gibi birçok özelliğin öğretmenler tarafından yeterli düzeyde anlaşılamadığını ortaya koymuştur (Karacaoğlu ve Acar, 2014; Karakaya ve diğerleri, 2020). Bu durum öğretim programlarının hazırlanma misyonu ve hedeflenen başarıya ulaşma noktasında sorunların çıkmasına neden olmaktadır. Çünkü ilgili disipline yönelik hazırlanan öğretim programından istenilen verimin alınabilmesi ve başarıya ulaşılabilmesi için öğretmenlerin programa yönelik farkındalıklarının yüksek olması gerekmektedir (Ural Keleş, 2018). Lisans eğitiminden mezun durumuna gelen öğretmen adaylarının “pedagojik ve alan bilgisi olarak istenilen düzeyde olmadıklarını” ifade etmeleri mesleki açıdan sorunlar yaşayacaklarının bir göstergesidir (Arastaman, 2013). Bu sorunların başında da öğretim programlarının uygulanması gelmektedir. Öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi ve yükseltilmesine yönelik çalışmaların yapılması yaşanacak sorunların ortadan kaldırılması için oldukça önemlidir (Brown, Lee ve Collins, 2015). Nitekim araştırma sonucunda elde edilecek bulguların fen

bilimleri retmenlerinin üretim programına yönelik farkındalıklarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve farkındalıklarını artırmayı hedefleyen gelecek çalışmaların planlanması noktasında önemli bir vizyon koyacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, fen bilimleri retmenlerinin üretim programına yönelik farkındalıklarının demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın soruları aşağıda sunulmuştur:

- 1) Fen bilimleri retmenlerinin üretim programı farkındalıkları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) Fen bilimleri retmenlerinin üretim programı farkındalıkları eğitim seviyesi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Fen bilimleri retmenlerinin üretim programı farkındalıkları çalışılan kurum değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) Fen bilimleri retmenlerinin üretim programı farkındalıkları mesleki deneyim süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, seçilmiş örneklem üzerinden yapılan uygulamalar sonucunda evren hakkında genel bir yargıya varmayı sağlayan yöntemdir (Karasar, 2014). Ayrıca, tarama modeli ilgili durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi sağlamaktadır.

Örneklem

Araştırma 2023-2024 eğitim-üretim yılı gz döneminde Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde görev yapmakta olan fen bilimleri retmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın rnekleminde yer alan fen bilimleri retmenlerinin belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem; zaman, maddiyat ve katılımcılara ulaşılmasında kolaylık sağlaması açısından kullanılmaktadır (Balcı, 2021). Bu kapsamda araştırmaya 97 fen bilimleri retmeni katılım sağlamıştır. Araştırmanın rnekleminde yer alan katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 2' de belirtilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik bilgi	Alt boyutlar	N	%
Cinsiyet	Kadın	69	71.1
	Erkek	28	28.9
Eğitim seviyesi	Lisans	70	72.2
	Lisansüstü	27	27.8
Çalışılan kurum	Kamu	72	74.2
	Özel	25	25.8
Mesleki kıdem süresi	0-5 yıl	21	21.6
	6-10 yıl	28	28.9
	11 yıl ve üzeri	48	49.5

Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci öncesinde ölçeğin kullanımına yönelik gerekli izinler ilgili yazarlardan alınmıştır. Daha sonra etik komisyon izinleri alınarak araştırmanın uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci Şekil 2’de özetlenmiştir.

Şekil 2

Araştırmanın Uygulama Süreci



Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, Pektaş ve Pesen (2021a) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Beşli Likert tipinde

hazırlanmış olan ÖPFÖ üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan sorular “1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum” ifadeleri dikkate alınarak puanlandırılmıştır. Ölçek ve alt faktörlerine ilişkin Cronbach’ın Alfa sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Cronbach’ın Alfa Güvenirlik Katsayısı Değerleri

Ölçek boyutları	Cronbach’ın Alfa	
	Pektas ve Pesen (2021)	Karakaya ve diğerleri
Psikomotor Farkındalık	.85	.89
Bilişsel Farkındalık	.81	.85
Duyuşsal Farkındalık	.79	.85
ÖPFÖ	-	.92

Tablo 3’deki bulgulara göre, 25 maddeden oluşan ÖPFÖ alt faktörlerden ve tamamından elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri görülmektedir. Buna göre ölçeğin geliştirilme aşamasındaki değerler ile araştırmacıların elde ettikleri değerler benzerlik göstermektedir. Güngören, Bektaş, Öztürk ve Horzum (2014), alt faktörlü ölçeklerde faktörlere ilişkin Cronbach Alfa değerinin .60 ve ölçek genelinde .80’den büyük olması durumunda elde edilen bulguların güvenilir olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre, araştırma kapsamında elde edilen sonuçların güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ölçek ve alt faktörlerinde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. ÖPFÖ ve alt faktörlerine yönelik çarpıklık (skewness) değerleri (ÖPFÖ= -.53; Psikomotor Farkındalık= -1.26; Bilişsel Farkındalık= -.24; Duyuşsal Farkındalık = -.30) hesaplanmıştır. ÖPFÖ ve alt faktörlerine yönelik basıklık (kurtosis) değerleri (ÖPFÖ= 2.04; Psikomotor Farkındalık= 4.11; Bilişsel Farkındalık= .40; Duyuşsal Farkındalık = 2.31) hesaplanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade edebilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.50 arasında olması gerektiği vurgulanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre, ÖPFÖ ve alt faktörlerinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği ifade edilebilir. Bu nedenle araştırmada verilerin analizinde parametrik olmayan testler (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi) kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 18.10.2023 tarihinde 07/43 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın hedefleri kapsamında oluşturulan sorulardan elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir. Araştırmada, "Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları cinsiyete değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	Sıra ort.	U	p
Psikomotor Farkındalık	Kadın	69	50.98	829.5	.276
	Erkek	28	44.13		
Bilişsel Farkındalık	Kadın	69	50.51	862.0	.404
	Erkek	28	45.29		
Duyuşsal Farkındalık	Kadın	69	45.86	749.0	.078
	Erkek	28	56.75		
ÖPFÖ	Kadın	69	50.03	895.0	.571
	Erkek	28	46.46		

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlarda (U=895.0; $p>.05$) ve ölçeğin psikomotor (U=829.5; $p>.05$), bilişsel (U=862.0; $p>.05$) ve duyuşsal farkındalık (U=749.0; $p>.05$) alt faktörlerinde cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, "Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları eğitim seviyesi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5*Eğitim Seviyesi Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları*

Faktörler	Eğitim	n	Sıra ort.	U	p
Psikomotor Farkındalık	Lisans	70	49.66	899.0	.710
	Lisansüstü	27	47.30		
Bilişsel Farkındalık	Lisans	70	48.57	915.0	.808
	Lisansüstü	27	50.11		
Duyuşsal Farkındalık	Lisans	70	47.99	874.5	.562
	Lisansüstü	27	51.61		
ÖPFÖ	Lisans	70	49.79	890.0	.658
	Lisansüstü	27	46.96		

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlarda (U=890.0; $p>.05$) ve ölçeğin psikomotor (U=899.0; $p>.05$), bilişsel (U=915.0; $p>.05$) ve duyuşsal farkındalık (U=874.0; $p>.05$) alt faktörlerinde eğitim seviyesi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, "Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları çalışılan kurum değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 6' da belirtilmiştir.

Tablo 6*Çalışılan Kuruma Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları*

Faktörler	Kurum	n	Sıra ort.	U	p
Psikomotor Farkındalık	Kamu	72	45.82	671.0	.058
	Özel	25	58.16		
Bilişsel Farkındalık	Kamu	72	46.74	737.0	.175
	Özel	25	55.52		
Duyuşsal Farkındalık	Kamu	72	47.37	782.5	.322
	Özel	25	53.70		
ÖPFÖ	Kamu	72	46.26	703.0	.104
	Özel	25	56.88		

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlarda (U=703.0; $p>.05$) ve ölçeğin psikomotor (U=671.0; $p>.05$), bilişsel (U=737.0; $p>.05$) ve duyuşsal farkındalık (U=782.5; $p>.05$) alt faktörlerinde çalışılan kurum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, "Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları mesleki deneyim süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 7' de belirtilmiştir.

Tablo 7*Mesleki Deneyim Süresine Göre Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*

Faktörler	Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
Psikomotor Farkındalık	0-5 yıl	21	42.31	2	1.96	.376
	6-10 yıl	28	48.07			
	11 yıl ve üzeri	48	52.47			
Bilişsel Farkındalık	0-5 yıl	21	36.38	2	6.31	.043*
	6-10 yıl	28	48.64			
	11 yıl ve üzeri	48	54.73			
Duyuşsal Farkındalık	0-5 yıl	21	47.29	2	5.52	.063
	6-10 yıl	28	39.84			
	11 yıl ve üzeri	48	55.09			
ÖPFÖ	0-5 yıl	21	39.98	2	3.69	.158
	6-10 yıl	28	47.43			
	11 yıl ve üzeri	48	53.86			

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlarda ($X^2=3.69$; $p>.05$) ve ölçeğin psikomotor ($X^2=1.96$; $p>.05$) ve duyuşsal farkındalık ($X^2=5.52$; $p>.05$) alt faktörlerinde mesleki deneyim süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak bilişsel farkındalık ($X^2=6.31$; $p<.05$) alt faktöründe mesleki deneyim süresi değişkeni açısından istatistiki anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarının demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeği oluşturan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt faktörlerinden aldıkları puanların da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeninin fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarında anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Bu durumun oluşmasında kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programı yönelik yeterliklerinin (Şimşek, 2017) ve program okuryazarlık düzeylerinin (Arslan, 2019) benzer olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bulgularıyla örtüşen çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Örneğin Pektaş ve Pesen (2021b) tarafından yapılan araştırmada, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Şimşek (2017), öğretmenlerin öğretim programı yeterliliklerinin cinsiyete göre değişmediğini ifade

etmiştir. Ayrıca Karakaya ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarının eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeği oluşturan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt faktörlerinden aldıkları puanların da eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim seviyesinin fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarında anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Bu durumun oluşmasında fen bilimleri öğretmenlerin lisansüstü eğitim içeriklerinde öğretim programlarına yönelik uygulamaların olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, eğitim düzeylerinde verimliliğin ve öğretmen memnuniyetinin artırılması için eğitim içeriklerinin doğru planlanması gerektiğini göstermiştir (Özer, Suna ve Sunar, 2021; Uçar, 2017). Ayrıca alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğretim programlarına yönelik farkındalıklarında farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşan çalışmaların olduğu belirlenmiştir (Arslan, 2019; Pektaş ve Pesen, 2021b).

Araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarının çalışılan kuruma göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeği oluşturan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt faktörlerinden aldıkları puanların da çalışılan kuruma göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, çalışılan kurum değişkeninin fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarında anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Pektaş ve Pesen (2021b) tarafından yapılan araştırmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının devlet okulundaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalar ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik farkındalıklarının ortaöğretim öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Erman, 2016).

Araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarının mesleki deneyim süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeği oluşturan psikomotor ve duyuşsal alt faktörlerinden

aldıkları puanların da mesleki deneyim süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak bilişsel farkındalık boyutundan aldıkları puanların mesleki deneyim süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde, mesleki deneyim olarak 11 yıl ve üzeri olan fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, mesleki deneyim süresinin fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarının bilişsel faktörünü anlamlı olarak etkilediği söylenebilir. Deneyim süresinin artmasının öğretmenlerin farkındalıklarını pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir. Mesleki deneyime bağlı olarak öğretmenlerin çoğunlukla hizmetiçi eğitim, seminer gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılım sağladıkları bilinmektedir (Özer ve diğerleri, 2021). Yapılan araştırmalar; hizmetiçi eğitim, seminer vb. eğitim süreçlerinin öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılandığı (Özer ve diğerleri, 2021) ve mesleki bilgi ve pedagojik yeterliklerinin artmasına olanak tanıdığı göstermiştir (Balta, Arslan ve Duru, 2015). Pektaş ve Pesen (2021b), öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasının öğretim programlarına yönelik bilişsel farkındalıklarının yükselmesine olumlu katkı yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca alanyazında mesleki kıdem öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri ve bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Baş ve Beyhan, 2016; Kılıç, 2020; Yaman, 2011). Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

ÖNERİLER

Sonuç olarak, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının artırılmasına yönelik uygulamaların (hizmetiçi eğitim, seminer vb.) hayata geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarında lisans ve lisansüstü eğitim almalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle alanlarında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin programa dair çalışmalar yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarına bu çalışmada dikkate alınanlardan daha farklı değişkenlerin etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Kùltür Koleji Yayınları.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakùltesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakùltesi Dergisi*, 14(2), 205- 217.
- Arslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, şanlıurfa.
- Aydın, E., Temel, A. ve Kangalgil, M. (2022). Geçmişten günümüze ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 5(1), 99-117.
- Balçı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Balta, N., Arslan, M. ve Duru, H. (2015). The effect of in-service training courses on teacher achievement: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 254-263.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının bazı değerşkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32. <https://doi.org/10.21031/epod.34199>
- Brown, A. L., Lee, J. ve Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77-93.
- Çağlar, S. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işledikleri disiplin suçları ve aldıkları disiplin cezaları*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Gagne, R. M. (1965). *The conditions of learning and theory of instruction* (1st Ed.). Rinehart & Winston.
- Güngören, Ö. C., Bektaş, M., Öztürk, E. ve Horzum, M. B. (2014). Tablet bilgisayar kabul ölçeği-Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 69-79.

- İnce Aka, E., Yılmaz, M. ve Karakaya, F. (2019). 2018 Fen bilgisi öğretmenliği lisans programındaki biyoloji derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 133-143.
- Karacaoğlu, Y. ve Acar, Y. (2014). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2020). 2018 Biyoloji öğretmenliği lisans programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 122-135. <http://dx.doi.org/10.37217/tebd.660417>
- Karakaya, F., Uzel, N., Gül, A. ve Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 373-396. <https://doi.org/10.17152/gefad.447385>
- Karakuş, E., Mutlu, E. ve Coşkun, Y. D. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, (17), 31-54.
- Karaman, P. ve Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.65883>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Seçkin Yayıncılık.
- Karatay, R., Timur, S. ve Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Kılıç, M. Y. (2020). Lise öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 307-328. <https://doi.org/10.35675/befdergi.10.35675/befdergi.683160>
- Koç, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının COVID-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Ankara: MEB Yayınevi. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET

MENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

- Özcan, H., Oran, Ş. ve Arık, S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 156-166.
- Özer, M., Suna, E. ve Sunar, L. (2021). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi öğretmen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 233-254. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.882444>
- Pektaş, Ö. ve Pesen, A. (2021a). Öğretim programı farkındalık ölçeğinin (ÖPFÖ) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3(1), 115-132.
- Pektaş, Ö. ve Pesen, A. (2021b). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 216-232. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1657347>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şener, M., Odabaş, M., Işık, M., Güzel-Akpuolat, A., Kuzeyhan, H., Yiğit, M. ve Uğurlu, T. (2023). Ortaokul 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 13-29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7542110>
- Şimşek, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 143-157. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/391723>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Tekerek, B., Karakaya, F. ve Tekerek, M. (2018). *An investigation on undergraduate programs of teacher training regarding 21st century skills: Example of elementary mathematics and science*. Education Conference 2018 (EDUCCON2018) 27-28 Eylül 2018, Özet kitabı (ss.71-75), Ankara: TURJE.

- Turan, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler üretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Uçar, R. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarının müfettiŐ, yönetici ve retmen görüşlerine göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4725-4741.
- Ural Keleş, P. (2018). 2017 Fen bilimleri dersi üretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri retmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 121-142.
- Van Driel, J., Beijaard, D. ve Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Yaman, S. (2011). retmenlerin fen ve teknoloji dersinde lme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları. *İlkretim Online*, 10(1), 244-256.
- Yeşilyurt, E. (2021). ğrenme stratejileri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri zel Sayısı), 5116-5139.

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Öğrenme Günlüklerinin 10. Sınıf Coğrafya Dersi Çevre ve Toplum Ünitesindeki Akademik Başarıya Etkisi¹

Mete ALIM^a, Kübra ÜNAL^b

Yüklenme: 07.09.2023

Kabul: 28.03.2024

Yayınlanma: 31.03.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.01.005

Anahtar Kelimeler:

Yansıtıcı düşünme,
Öğrenme günlükleri,
Coğrafya,
Akademik başarı

Keywords:

Reflective thinking,
Learning diaries,
Geography,
Academic achievement

Yazar Bilgileri:

a. Atatürk Üniversitesi,
Kâzım Karabekir
Eğitim Fakültesi
Erzurum, Türkiye
Orcid:
[0000-0001-7805-3215](https://orcid.org/0000-0001-7805-3215)
metelim@atauni.edu.tr
Sorumlu Yazar

b. İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Bayburt, Türkiye
Orcid:
[0009-0008-7282-6019](https://orcid.org/0009-0008-7282-6019)
Kubraunl7@gmail.com

ÖZET

Yansıtıcı düşünme, öğrencilere kazandırılacak üst düzey düşünme becerilerinden biridir. Öğrenciler yansıtıcı düşünme ile eksiklerinin neler olduğunu fark ederek, öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilirler. Bu çalışmada yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlüklerinin lise öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcıların öğrenme günlükleri ile ilgili görüşleri de incelenmiştir. Bunun için nicel ve nitel verilerin toplandığı karma araştırma tercih edilmiştir. Araştırma deseni olarak "gömülü desen" kullanılmıştır. Bu araştırma Bayburt ilinde bir lisede yürütülmüştür. Bu lisenin iki farklı şubesindeki toplam 46, 10. sınıf öğrencisi araştırmanın nicel boyutundaki çalışma grubudur. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubundaki öğrencilerin tamamı her hafta öğrenme günlükleri tutmuştur. Günlük tutan 10 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Akademik başarı testi katılımcıların akademik başarılarını, yarı yapılandırılmış görüşme formu ise öğrencilerin öğrenme günlükleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel veriler farklı yöntemlerle analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Akademik başarı testi ile ulaşılan bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Son test puanları ise deney grubu lehine farklılaşmaktadır. Ayrıca öğrenme günlüklerinin etkili olduğu ve öğrencilerin bu günlükler ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

¹Bu çalışma, Kübra Ünal tarafından sorumlu yazarın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Alım, M. ve Ünal, K. (2024). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlüklerinin 10. sınıf coğrafya dersi çevre ve toplum ünitesindeki akademik başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 121-167. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2024.10.01.005>

The Effects of Learning Diaries that Develop Reflective Thinking on Academic Achievement in the 10th Grade Geography Unit of Environment and Society

ABSTRACT

Reflective thinking is one of the higher-order thinking skills that can be taught to students. With reflective thinking, students can take responsibility for their learning process by identifying their failures. This study aims to determine the effect of learning journals that develop reflective thinking on the academic achievement of high school students. The participants' views on learning journals were also examined. For this purpose, mixed research was preferred, in which quantitative and qualitative data were collected. The "embedded pattern" was used as the research design. This research was conducted at a high school in Bayburt province. A total of 46 students in 10th grade from two different departments of this high school constitute the study group in the quantitative dimension of the research. In the qualitative dimension of the study, all students in the experimental group kept learning journals every week. Interviews were conducted with 10 students who kept diaries. The academic achievement test and the semi-structured interview form were used as data collection tools. The academic achievement test was used to determine the participants' academic achievement, while the semi-structured interview form was used to determine the students' views on learning journals. In this study, quantitative and qualitative data were analyzed using different methods. An independent samples t-test was used to analyze the quantitative data, and content analysis was used to analyze the qualitative data. The academic achievement test findings revealed that there is no significant difference between the pre-test scores of the experimental and control group students. However, the post-test scores are in favor of the experimental group. It was also observed that learning journals were effective, and students had positive views about these journals.

¹Bu çalışma, Kübra Ünal tarafından sorumlu yazarın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Alım, M. ve Ünal, K. (2024). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlüklerinin 10. sınıf coğrafya dersi çevre ve toplum ünitesindeki akademik başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 121-167. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2024.10.01.005>

GİRİŞ

Yansıtıcı düşünme, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrencilere kazandırılacak üst düzey düşünme becerilerindedir. Yansıtıcı düşünme (reflective teaching) kavramına ilişkin temellerin, ilerlemecilik akımının öncülerinden John Dewey'in ortaya atmış olduğu yansıtma kavramından doğduğu görülmektedir. Yansıtma eylemi, karşılaşılan problemlere çözümler bulmada ve sağlıklı kararlar vermede bireylere yardımcı olduğu için öğrencilerin ve öğretmenlerin geliştirmesi gereken önemli bir yetenek ya da bilişsel bir davranış olarak ele alınmaktadır (Dewey, 1933; Schön, 1987; Ünver, 2003). Bireyin öğrenme üzerine yaptığı yansıtma, amaçladığı öğrenmelere ne düzeyde ulaşabildiği, bu amaçlara ulaşabilmek için nasıl bir öğrenme ortamı oluşturduğu, hangi araç ve yöntemleri kullandığı, bunların etkililiğine yönelik değerlendirmeleri ve sonraki öğrenmelerini daha verimli gerçekleştirebilmek için aldığı kararları ve buna yönelik oluşturduğu planları içerir.

Dewey'e (1910) göre bir konu üzerinde ortaya çıkan düşünceyi ya da bilgi yapısını, bireyin etkin olarak devamlı, dikkatli ve özenli bir şekilde düşünmesi yansıtıcı düşünmedir (Akt., Tok, 2008a). Ünver (2003) eğitim sisteminde yansıtıcı düşünmeyi bireyin öğrenme-öğretme sürecine dair olumlu ve olumsuz durumları meydana çıkarma ve sorunları çözmeye ilişkin geliştirilen düşünme süreci şeklinde ifade etmektedir.

Yansıtıcı düşünme, bireylerin yaptıkları veya yapmayı planladıkları eylemlerine yönelik detaylıca düşünme ve bu düşüncülerinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etme, zayıf ve eksik taraflarını nasıl giderecekleri konusunda fikir edinme ve bunu yaparken kendilerinin ve çevrelerinin öğrenme, fikir edinme, görüş ve düşünme süreçlerini ilişkilendirerek anlamlandırmalarına yardımcı olur (Ersözlü ve Kazu, 2011).

Yansıtıcı düşünme becerilerini dikkate alarak oluşturulan bir öğretim aşamasında öğrenci etkin ve karar alabilen bir role sahipken, öğretmen ise öğrencilere rehber, kolaylaştırıcı ve cesaretlendirici bir rol üstlenir (Wilson ve Jan, 1993). Yansıtıcı düşünme sürecinde öğrenciler öğrenme sürecini düşünerek farkındalık kazanmakta, neleri yapıp neleri yapmakta zorlandıklarının farkına vararak kendilerini değerlendirebilmektedirler (Ersözlü ve Kazu, 2011). Bu şekilde onların öğrenmeleriyle ilgili tüm sürecin değerlendirilmesi için sorunların tespit ve analizinin yapıldığı işleyiş oluşturulur (Ünver, 2003). Yansıtıcı öğretimde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntemlere göre gerçekleştirilen öğrenme sürecinde, öğretmen hem öğrenme ürününü değerlendirir hem de öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesine yönelik planlamalar yaparak öğrenme sürecini düzenler. Bu,

yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntemlerle yapılan öğrenmelerde değerlendirmelerin süreç odaklı olduğunu göstermektedir.

Süreç (tamamlayıcı/alternatif) değerlendirme türleri; yansıtıcı düşünmeye dayalı tartışmalar, rubrikler, portfolyolar, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, anlama dayalı kavram haritaları, karşılıklı konuşma, kontrol listeleri, gözlemler, birebir görüşmeler, yazılı görevler, performans ve sunumlar, sergi ve gösteriler, bilgisayar destekli eğitim, öğrenme kayıt defterleri, günlükler, video kayıtlı öğrenci çalışmaları ve uzun süreli projeler olarak ifade edilmektedir (Abalı-Öztürk ve Şahin, 2014; Bahar, Nartgün, Durmuş. ve Bıçak, 2006; Williams, 1998). Bu yöntemler öğretim süreci içerisinde tek olarak kullanılabileceği gibi dersin içeriğine ve durumuna göre birden fazla yöntem birlikte de kullanılabilir (Ersözlü ve Kazu, 2011).

Yansıtıcı düşünmenin gelişmesinde en etkili değerlendirme türlerinden biri olan yansıtıcı günlüklerde, öğrenciler öğrendiklerini kendilerine ait özgün bir biçimde yazıya dökerek aktarırlar. Öğrenciler eğitim, öğretim ve öğrenim etkinliklerini yazıya dökerek yaptıkları yansıtımlarla, öğrenmeleri üzerine düşünerek nasıl öğrendiklerinin farkına varırlar. Böylece günlükler öğrencilerin tüm öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlenmesini ve kalıcı öğrenmeler meydana getirmesini sağlar (Kazu ve Demiralp, 2012). Loughran (1996) günlükleri öğrencilerin açık düşünceli, samimi ve sorumluluk gibi anlayışlarının nasıl farkına varmış olabileceğini göstermede düşünme süreçlerine açılan bir pencere olarak tanımlamaktadır. Gökbulut ve Eren'e (2018) göre öğrenme günlükleri öğrencilerin düşünce ve öğrenmelerini yazdığı, öğretmen tarafından bu yazılanların değerlendirildiği ve geri dönütler verilerek süreç değerlendirmesinin yapıldığı yansıtıcı düşünme yöntemlerinden biridir. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde günlük tutmanın amaçları; öğrenme sürecini kaydetmek, öğrenme işlemine etkin olarak katılımlarını artırmak (Thorpe, 2004), öğrenenlerin öğrenme kalitesini, yansıtma yeteneğini, düşünme becerilerini ve öğrenme performansını geliştirmek olarak sıralanabilir (Moon, 1999). Bu sayede öğrenciler günlük tutarken öğrenme süreçleri hakkında düşünürler ve nasıl öğrendiklerini öğrenirler. Yazma, pasif öğrenciden-öğretmen merkezli öğretimden- aktif öğrenciye- öğrenci merkezli öğretime- geçişi sağlayıcı anahtardır. Bu durum öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde aktif kontrolcü olarak edindikleri bilgileri düzeltmelerine imkân verir. Psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarına ait davranışların birlikte kullanıldığı bir beceri olan yazma becerisinde başarı elde edilebilmeleri için öğrencilerin derse ve günlük yazmaya yönelik ilgi, istek ve motivasyonları artırılmalı, zihinlerinde

olanları çekinmeden rahatlıkla söylemelerine fırsat sunulmalıdır (Abdul, 2011; Yaman ve Karaarslan, 2013). Aynı zamanda günlükler, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine de katkı sağlayabilir. Bu konuda yapılan araştırmalarda yazma çalışmalarının akademik başarı ve kalıcı öğrenmeler üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür (Abalı-Öztürk ve Şahin, 2014; Eker ve Coşkun, 2012; Karabay, 2013; Sever ve Memiş, 2014).

Bu araştırmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme günlükleri kullanılmıştır. Yansıtıcı düşünmenin, öğrencilerin, öğretim süreci ile ilgili düşüncelerini ve duygularını ifade etme, eksikliklerinin farkına varma ve bunları nasıl gidereceklerine dair fikir edinerek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına katkı yapacağı düşünülmektedir. Tutulan günlükler, buna imkân vermenin yanı sıra öğrencilerin yazma becerilerine ve dil gelişimlerine de katkı sağlayacaktır.

Çalışmada, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlüklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi ve öğrenme günlükleriyle ilgili öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Yukarıdaki alanyazın incelendiğinde yansıtıcı düşünmeye dayalı birçok araştırma bulunmasına rağmen, öğrenme günlüklerinin etkisinin incelenmesine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle coğrafya derslerinde konuyla ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın araştırma problemi; “Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme günlüklerinin, öğrencilerin 10. sınıf Coğrafya dersi ‘Çevre ve Toplum’ ünitesindeki akademik başarılarına etkisi nedir ve öğrenme günlükleriyle ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevaplandırılabilmesi için cevap aranacak sorular ise şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki öğrenciler tarafından tutulan öğrenme günlüklerinden çıkarılan sonuçlar nedir?
4. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı, karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Creswell (2006) karma yaklaşımın temel önermesini, nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar, şeklinde ifade etmektedir. Araştırma karma araştırmalardan biri olan gömülü desen ile yürütülmüştür (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Bu desende toplanan nitel veriler nicel verileri veya toplanan nicel veriler nitel verileri destekleyecek şekilde kullanılır. Bu araştırmada nitel veriler nicel verileri destekleyecek şekilde kullanılmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliğine de katkı sağlanmıştır. Araştırmanın modeline ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Modeli

Gruplar	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney Grubu (DG)	Afetler Başarı Testi	Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Öğrenme Günlükleri	Afetler Başarı Testi Görüşme Dereceli Puanlama Anahtarı
Kontrol Grubu (KG)	Afetler Başarı Testi	Mevcut Program	Afetler Başarı Testi

Gömülü desen temele alınarak oluşturulmuş bu araştırmanın ağırlık merkezinde olan nicel boyutu, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Bu desen, gruplardaki öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına gönderiminin rasgele olmadığı, sadece hazır olan gruplar üzerindeki öğrencilerin belli değişkenlere göre eşleştirilmeye çalışıldığı bir yarı deneysel araştırma yaklaşımıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2005). Araştırmanın yapılacağı okulda gruplar (şubeler olarak) önceden belli olduğundan, bu gruplardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı ise rastgele belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında, öğrenme günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda deney grubundaki öğrencilerin tamamı ile her hafta öğrenme günlükleri tutulmuş ve deney grubundaki öğrencilerden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 10 öğrenci ile de öğrenme günlükleri ve uygulama sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Bayburt'ta bir ortaöğretim kurumunun 10. sınıfında öğrenim gören, toplam 46 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıflardan biri, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlüklerinin uygulandığı Deney grubu DG (n=20), diğeri ise yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlüklerinin uygulanmadığı Kontrol grubu KG (n=26) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Gruplar	Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
DG	Erkek	13	28.3
	Kadın	7	15.2
KG	Erkek	20	43.5
	Kadın	6	13.0
Toplam		46	100

Deney grubundan görüşme yapılacak öğrencilerin seçimi için amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında görüşme yapılması planlanan deney grubu içinden öğrenci belirlenmesinde; katılımcıların ön testten aldıkları puanlara göre, maksimum çeşitlilik oluşturulması dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bilimsel araştırmalarda farklı veri toplama araçlarından elde edilen veriler, birbirlerini teyit imkânı sağladığından geçerliği ve güvenilirliği de artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada Afetler başarı testi, Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, Öğrenme günlükleri ve dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına yönelik süreç, aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

Afetler Başarı Testi: Araştırmacı tarafından oluşturulan akademik başarı testi için öncelikle 10. sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı ele alınarak "Çevre ve Toplum" ünitesinde yer alan mevcut kazanımlar (MEB, 2018) incelenmiştir. Ardından soruların kapsamını ve dağılımını belirlemek amacıyla bu ünitenin tüm konu ve kazanımlarını ortaya çıkaran bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Ayrıca başarı testindeki soruların Bloom

taksonomisindeki bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı belirlenmiştir.

Soru havuzu için farklı kaynaklardan yararlanılmış ve 45 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorularla ilgili olarak, akademisyen ve coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak test maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve testteki 10. ve 13. soru aynı hedef davranışı ölçmesi ve bir sorunun cevabının diğer soruda ipucu barındırması gerekçeleriyle 10. soru testten çıkarılarak akademik başarı testinin taslağı hazırlanmıştır. Taslak, başarı testindeki soruların Bloom taksonomisinde hangi basamağa karşılık geldiği araştırmacı tarafından belirlendikten sonra, uzman görüşleri de alınarak düzenlenmiştir. Ardından 2021-2022 eğitim-öğretim yılında araştırmaya konu olan ünitenin bir önceki yıl anlatıldığı 2 farklı okuldaki 11. sınıfta öğrenim gören toplam 100 öğrenciye pilot uygulama için oluşturulan akademik başarı testi uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler SPSS ve Excel Programı'na aktarılarak madde analizleri yapılmıştır.

Analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda her maddenin madde güçlük değerleri ve madde ayırt edicilik değerleri ile ilgili hesaplamalar yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda madde güçlük indeksi .40'ın altında değer alan zor maddeler (7, 11, 13, 14, 17, 21, 23, 25, 27, 31, 34, 42 ve 44) ile .84'ün üzerinde değer alan kolay maddeler (4.) taslak akademik başarı testinden çıkarılmıştır. Madde ayırt ediciliği açısından ise .19 ve altında değer alan maddelerin (4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 27, 31, 37, 42, 44) taslak akademik başarı testinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Sonuçta 25 sorunun ortalama güçlüğü .63 olarak belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonrasında testte bulunan maddelerin iç tutarlılık ve güvenilirliği, sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan Kuder-Richardson-20 (KR-20) katsayısı ile hesaplanmıştır (Barchard ve Hakstian, 1997). KR-20 indeksinin en az .70 ve üzerinde olması güvenilirlik düzeyinin iyi olduğunu göstermektedir (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Bu araştırmada Kuder-Richardson-20 (KR-20) değeri .72 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme Günlükleri ve Dereceli Puanlama Anahtarı: Öğrenme yaşantılarını yansıtan ders günlükleri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerine ve akademik ilerlemelerini takip etmelerine katkı sağlar (Wiggins, 1989). Düzenli ders günlüğü yazmak, öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesine ve bilgiyi hatırlama düzeylerinin artmasına olanak tanır (Audet, Hickman ve Dobrynina, 1996). Bu araştırmada da bazı nitel veriler yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlükleriyle toplanmıştır. Bu amaçla deney grubundaki öğrenciler her hafta ders öncesi, süreci ve sonrasındaki tüm öğrenmelerini, duygu,

düşünce, görüş ve önerilerini ders süreci sonrasında öğrenme günlüklerine not etmişlerdir. Yazılan günlükler öğrencilerden haftalık olarak toplanmış, öğretmen tarafından dereceli puanlama anahtarındaki kriterlere göre puanlaması yapılmış ve günlükler üzerine öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeler de eklenerek öğrencilere dönüt olması amacıyla tekrar geri dağıtılmıştır.

Öğrenme günlüklerindeki soruların belirlenmesi amacıyla ilgili araştırmalar incelenmiş ve Aksar (2018), Ayyıldız (2010), Demirci (2016), Gökçe-Erbil (2015), Eren (2015) ve Yıldırım'ın (2012) araştırmalarında kullandıkları günlükler incelenerek günlük sorularının taslağı oluşturulmuştur. Hazırlanan öğrenme günlüğü taslağı uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenerek sorulara son hâli verilmiştir.

Öğrenme günlüklerinin puanlanmasını yapmak amacıyla konu ile ilgili araştırmalar taranmış ve uzman görüşleri de dikkate alınarak Aksar (2018) ve Uslu (2009) tarafından oluşturulan veri toplama araçları incelenerek, coğrafya dersinin kazanımları, hedef davranışları da göz önünde bulundurularak dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu puanlama anahtarı için derse hazırlıklı gelme düzeyi, ders sürecini detaylı olarak yazma düzeyi, coğrafi detaylar (şekil, tablo, grafik, semboller...), ders konusunu, kavram ve etkinlikleri kavrama düzeyi, günlük yaşamla ilişkilendirme, sorulara verilen yanıtların yeterli veya kapsamlı oluşu, bilimsel dil kullanımı, düzen, yaratıcı düşünme ve coğrafi düşünceye erişme olmak üzere on kriter belirlenmiştir. Belirlenen kriterlerin ise 5 puan-çok iyi, 4 puan-iyi, 3 puan-orta, 2 puan zayıf ve 1 puan-çok zayıf şeklinde değerlendirilmesi yapılmıştır. Günlükler dereceli puanlama anahtarındaki kriterlere göre her hafta öğretmen tarafından puanlanarak öğrencilere dönütler verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmada, nicel araştırma verilerini desteklemek ve öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak literatür taraması yapılmış ve Aksar (2018), Cengiz (2014) ve Uslu (2009) tarafından oluşturulan görüşme formlarından da yararlanılarak taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 16 sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Görüşmeler sırasında öğrencilerden ses kayıt cihazı kullanımı konusunda izinleri alınarak, bazı görüşmeler kayıt altına alınırken, tüm görüşmelerde notlar tutulmuştur. Ayrıca öğrenciler, kimlik bilgilerinin saklı tutulacağı ve isimlerinin kodlar oluşturularak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, ...) araştırmada yer alacağı konusunda da bilgilendirilmiştir.

Uygulama Süreci

Bu araştırmanın uygulama süreci, ilk hafta pilot uygulama şeklinde başlamış, sonrasındaki 4 hafta ise deney grubundaki öğrenciler ile asıl uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki dersler yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlükleri uygulanarak yapılırken, kontrol gruplarındaki dersler ise yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlükleri uygulanmadan yapılmıştır.

Pilot uygulama sürecinde, Deney grubuna öğrenme günlükleri tanıtılmış, süreç boyunca yapmaları gerekenler detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Bununla ilgili olarak; öğrenme günlüklerinin her hafta dersten sonra verileceği ve eve gidildiğinde yazılacağı, günlüklerde yer alan sorulara göre cevaplar verilmesi gerektiği, günlüklerin ertesi gün öğretmen tarafından toplanıp değerlendirilerek puan verildikten sonra öğrencilere geri verileceği bu sebeple günlükleri yanlarında bulundurmaları gerektiği, geri verilen öğrenci günlükleri üzerine yapılan değerlendirmelerin öğrenciler tarafından incelenmesi gerektiği anlatılmıştır. Ardından öğrencilere öğrenme günlüklerinin taslağı gösterilerek tanıtılmıştır. Günlüklerin 7 sorudan oluştuğu belirtilmiştir. Bu sorulara nasıl cevaplar vermeleri gerektiği aşağıda belirtildiği gibi anlatılmıştır: 1. soruda derse gelmeden önce hazırlık yapıp yapmadıkları, bu hazırlık sonucunda edindiği bilgiler veya önceden bu konuyla ilgili bilinen şeyler yazılacaktır. 2. soruda ders sürecinde öğrenilen tüm bilgiler, yapılan etkinlikler, şekil, çizim, tablo, video, belgesel ve deney gibi tüm yapılan uygulamalar, derste çözülen sorular, öğretmen tarafından sorulan sorular ve cevaplar, sınıfta öğretmen ve öğrenci tarafından verilen örnekler, yapılan tartışmalar yazılacaktır. 3. soruda öğrenci tarafından en iyi anlaşılan ve öğrenilen kısımlar ile zorlanılan kısımlar yazılacaktır. 4. soruda derste öğretmen ile iletişim kurulup kurulmadığı, derse katılım sağlanıp sağlanmadığı, neler sorulduğu ve bu sorulara verilen yanıtlar yazılacaktır. 5. soruda derste sormaya çekinilen, sorulamayan sorular veya sonrasında ders tekrar edilirken akla takılan, anlaşılamayan kısımlarla ilgili sorular yazılacaktır. 6. soruda ders sürecinde en beğenilen yönün ne olduğu yazılacaktır. 7. soruda ders süreci ile ilgili olumlu/ olumsuz görüşler ve varsa öneriler yazılacaktır. Ardından yazılan günlüklerin nasıl değerlendirileceğinden bahsedilmiştir. Bu amaçla dereceli puanlama anahtarının kullanılacağı belirtilmiş, bu puanlama anahtarındaki kriterler ve bu kriterleri gerçekleştirmeleri karşılığında alacakları puanlar gösterilmiş ve örnekler verilerek anlatılmıştır.

Her iki gruptaki öğrencilere araştırmanın amacı, belirlenen ünite ve kazanımları ile

ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Afetler Başarı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Ardından deney grubunda Çevre ve Toplum ünitesi yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlükleri kullanılarak işlenmiştir. Yöntemin uygulanışında sınıf ve öğrenci sayısının uygun olmaması sebepleriyle sıra düzeni kullanılmıştır.

Dersin giriş kısmında akıllı tahta üzerinden açılan görseller ve ön bilgilerini sorgulayıcı sorular sorularak öğrencilerin dikkatleri derse çekilmiştir. Yansıtıcı düşünme ile ilgili konu ve kazanımlara uygun sorular sorularak öğrencilerden cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplarda herhangi bir ayırım yapmadan doğru veya yanlış olsalar bile tahtaya yazılmıştır. Ayrıca öğrenciler, sorulara cevap verebilmeleri kendi fikir ve düşüncelerini çekinmeden ifade edebilmeleri için cesaretlendirilmiş ve herkesin söz hakkı almasına özen gösterilmiştir. Tahtaya yazılan cevaplarla ilgili yönlendirici sorular sorularak öğrencilerin düşünmeleri ve tartışmaları sağlanmıştır. Bu cevaplar ile fikir alışverişi sonucunda elde edilen bilgileri ve ulaşılan sonuçları defterlere not etmeleri sağlanmıştır. Eğer anlaşılmayan bir kısım varsa araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Konu ile ilgili varsa haber, deney veya araştırma videoları açılmış bu videolar üzerine öğrencilerin düşünceleri alınmış, karşılaştırmalar yapılmış, elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Ardından genel özet yapılmış ve hazırlanan sorularla öğrencilerin derste öğrendikleri değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin ders süreci hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için eve gittiklerinde günlük yazmaları söylenmiştir. Günlüklerde hiçbir durumda öğrencilerin kimliklerinin açıklanmayacağı belirtilerek bu konuda rahat olmaları istenmiştir. Deney grubunda ders sürecinin verimli bir şekilde yapılabilmesi için hazırlanan ders planına bağlı kalarak dersler sürdürülmüştür. Derslerde üniteye ilişkin kazanımlar ve konular ile ilgili görsel, harita, tablo, grafik ve şekillerden faydalanılmış, bunlar ders kitaplarından veya akıllı tahtadan açılan sunu ve videolardan gösterilmiştir. Tablo 3'te hazırlanan haftalık ders ve etkinlik planı görülmektedir.

Tablo 3*Haftalık Ders Planı*

Hafta	Konu	Etkinlik
1.	Öğrenciler bilgilendirilmiştir.	Ön test
2.	Doğal Afetler	Beyin fırtınası, Soru- cevap, Tartışma, Öğrenme günlükleri
3.	Doğal Afetlerin Dağılışı	Beyin fırtınası, Dağılışı haritası yorumlama, Soru-cevap, Öğrenme günlükleri, Beyin fırtınası
4.	Türkiye’de Doğal Afetler	Dağılışı haritası yorumlama, Soru- cevap, Öğrenme günlükleri
5.	Afetlerden Korunma	Beyin fırtınası, Soru-cevap, Tartışma, Öğrenme günlükleri
6.	Ders süreci tamamlanmış ve sürecin genel, bir değerlendirmesi yapılmıştır.	Son test

Kontrol grubunda ilgili üniteye ilişkin öğretim süreci mevcut program doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Dersler araştırmacı tarafından işlenmiş, öğrencilere sorular sorularak cevaplar alınmıştır. Konu anlatımı bittikten sonra öğrencilere anlamadıkları yerler olup olmadığı sorularak bu kısımlarla ilgili gereken anlatım ve açıklamalar yapılmıştır. Ders kitaplarındaki etkinlikler yapılmış ve konu ile ilgili değerlendirme soruları çözülmüştür. Bir sonraki hafta işlenecek konuya öğrencilerin hazırlanması gerektiği söylenmiştir.

Ders süreci tamamlandıktan sonra her iki gruptaki öğrencilere akademik başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Ulaşılan verilerin uygun yöntemlerle analizi ve değerlendirmeleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

SPSS’in (Statistical Package for the Social Sciences) kullanıldığı nicel verilerin analizinde, betimsel ve kestirimsel istatistiklere başvurulmuştur. Nitel verilerin analizi için de içerik analizi kullanılmıştır. Parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk testi ve testin homojenliği Levene testi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma grubunun büyüklüğü 30’un altında ($n < 30$) olduğu için normallik testi olarak Shapiro-Wilk

testi kullanılmıştır. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.96 ve +1.96 değerleri arasında olup olmadığı kontrol edilmiş, ortalama ve budanmış ortalamaya ait değerlerin birbirlerine yakınlığına bakılmıştır (Can, 2017). Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak dikkate alınmıştır.

Afetler Başarı Testi ile ulaşılan verilerin analizi için önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin testten aldığı puanlar hesaplanmıştır. Afetler Başarı Testi toplam 25 soru ve her sorunun doğru cevabından 1 puan alınacak şekilde puanlaması yapılmıştır. Belirlenen bu puanlama, testten alınabilecek en yüksek puanın 25 olmasına dikkat edilerek oluşturulmuştur. Sonrasında veriler SPSS programına aktarılarak; deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için parametrik analizlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlükleri hakkında öğrencilerin görüşlerini ve ders süreci boyunca yapılanları aktarmaları için nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme ve öğrenme günlükleri kullanılmıştır. Görüşme, deney grubundaki 10 öğrenciyle ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve notlar alınmıştır. Öğrenme günlükleri ise deney grubundaki öğrenciler tarafından uygulama süreci boyunca (4 hafta) tutulmuştur. Görüşmeler ve öğrenme günlükleri yazılı metinler şeklinde düzenlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde amaç, verileri açıklayabilecek kavram ve bağlantılara ulaşabilmektir. Öğrenme günlüklerinin analizinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmış ve puanlama anahtarında 10 kriter ve bu kriterlerin puanlanması için 5 derece belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun analizinde de benzerlik gösteren kavramlar tema ve alt temalar altında toplanarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme günlükleri ve görüşmelerde isimleri açıklanmadan Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö10 şeklinde kodlarla ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşme ve öğrenme günlüklerinde yer alan ifadeleri değiştirilmeden, doğrudan aktarılmıştır.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 25.03.2022 tarih ve 04/22 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ‘Afetler’ konusu ile ilgili ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için önce Afetler Başarı Testi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Afetler Başarı Testi’nin ön test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk normallik testi ile kontrol edilmiştir.

Deneyel çalışma öncesinde yapılan analizlere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Afetler Başarı Testi’ne ait ön test verilerinden elde edilen puanların Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına bakıldığında [DG ($p=.20$; $p>.05$), KG ($p=.21$; $p>.05$)] normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Levene’s testi sonucuna göre, ön test puanlarının varyansları homojen dağılım göstermektedir ($p= .08$, $p>.05$). Dolayısıyla gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek amacıyla parametrik testlerden biri olan bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4

Afetler Başarı Testine Ait Ön Test Puanlarının t- testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	sd	t	p
DG	20	12.65	3.87	44	1.38	.17
KG	26	11.23	3.07			

Tablo 4’teki bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı ortalaması ($\bar{X}= 12.65$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı ortalaması ($\bar{X}= 11.23$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ‘Afetler’ konusu ile ilgili son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla son test uygulamasından elde edilen veriler, analiz öncesinde, Shapiro-Wilk testi aracılığıyla normal dağılıma uygunluk açısından incelenmiştir.

Afetler Başarı Testi son test puanlarına ait Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları incelendiğinde son test puanlarının, normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır [DG ($p=.16$; $p>.05$), KG ($p=.09$; $p>.05$)]. Deney ve kontrol gruplarındaki varyansların homojenliğini tespit etmek için Levene's testi yapılmıştır.

Levene's testi sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p= .24$, $p>.05$). Afetler Başarı Testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla da parametrik testlerden biri olan bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tablo 5'te elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Afetler Başarı Testine Ait Son Test Puanlarının t- testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	sd	t	p
DG	20	21.15	2.75	44	5.74	.00
KG	26	15.88	3.30			

Tablo 5'teki bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test başarı ortalaması ($\bar{X}= 21.15$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı ortalaması ($\bar{X}= 15.88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır ($t_{(44)}= 5.74$, $p=.0$, $p <.05$). Etki büyüklüğü değeri (Eta kare) ise $\eta^2= .43$ olup, büyük (geniş) bir etkiden söz edilebilir (Green ve Salkind, 2005). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Afetler Başarı Testi ön test-son test puanları ortalamalarındaki yükselişin en fazla deney grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarında olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme Günlüklerine İlişkin Bulgular

Öğrenme günlüklerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öğrencilerin günlüklere yazdıkları sorular cevaplanarak geri dönütler verilmiştir. Bunlar öğrencilerin yanlış öğrenmelerini ve öğrenemediği kısımları düzeltmelerine olanak tanımıştır. Ayrıca öğretmen öğrencilerin günlüklerdeki öğrenmelerini ve sorduğu soruları inceleyerek öğretim sürecini yeniden değerlendirir, gerekli düzenlemeleri yapar ve ilerleyen derslere ihtiyaç duyulan noktaları yansıtan kapsamlı bir öğretim süreci oluşturmasına imkân sağlar. Aşağıda öğrenme günlüklerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Öğrenme Günlüklerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin “Doğal Afetlerin Genel Özellikleri ve Depremler” konusuna ilişkin yazdıkları ilk öğrenme günlükleri ile ilgili bulgular;

Öğrencilerin yazdıkları birinci öğrenme günlüklerinden aldığı puanlar incelendiğinde bir öğrencinin (Ö12) derse katılmaması sebebiyle 19 öğrencinin yazdığı öğrenme günlüğü referans olarak alınarak günlüklerin değerlendirilmesi yapılmıştır. 1. hafta yazılan günlüklere göre Ö13 öğrencisi en yüksek (88), Ö20 öğrencisi ise en düşük puanı (52) almıştır. Öğrencilerin aldıkları notların aritmetik ortalaması ise 69,15'tir. 10 öğrencinin afeti ve afetlerin özelliklerini açıkladığı, 2 öğrencinin afetlerin sınıflandırılmasını doğru ve tam bir şekilde yaptığı, 3 öğrencinin ise afetleri doğru sınıflandırmasına rağmen eksikleri olduğu, 4 öğrencinin hızlı ve yavaş gerçekleşen doğal afetlere örnekler verirken, diğer öğrencilerin herhangi bir açıklama yapmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenme günlüklerinde 14 öğrenci depremin tanımını yapmış ve depremin nasıl oluştuğunu açıklamış, bu öğrencilerden 3'ü depremin oluşumunu açıklamasına ek olarak şekiller çizerek göstermiş, 2 öğrenci ise depremin oluşumunu sadece şekil çizerek göstermiştir. Depremin dağılışı konusuna 4 öğrenci günlüklerinde yer vermiştir. Bu öğrencilerden 2'si Türkiye'de depremin nerelerde olduğunu örneklerle belirtirken, 1 öğrenci Türkiye'deki fay hatlarının isimlerini yazmasına rağmen dağılışıyla ilgili detaylı ve açıklayıcı örnekler vermemiştir. 1 öğrenci depremin dünyadaki dağılışını açıklayarak örneklerle birlikte günlüğünde ifade etmiştir. Deprem öncesinde, anında ve sonrasında yapılması gerekenleri 15 öğrenci anlatmış, bunlardan 10'u tam ve doğru örneklerle anlatırken, 5 öğrenci eksik açıklamalarda bulunmuş, bu öğrencilerden 1'i sadece deprem öncesinde yapılması gerekenlere, 2 öğrenci sadece deprem sırasında yapılması gerekenlere, 2 öğrenci ise deprem öncesinde ve deprem sırasında yapılması gerekenlere örnekler vermiştir. 1 öğrenci hazırlıklı olunması gerektiğini belirtmesine rağmen konuyla ilgili başka bir açıklamada bulunmamıştır. Öğrencilerden 1'i konuyla ilgili detaylı ve doğru açıklamalar yapmasına ek olarak çök-kapan-tutun hareketini resim çizerek de anlatmıştır. 5 öğrenci ders esnasında izlenen video haberlerden ve derste yapılan etkinliklerden bahsedip ders sürecini detaylı ve bilgilendirici bir şekilde anlatmışlardır. Depremin büyüklüğü ve depremin şiddeti arasındaki farka 1 öğrenci açıklamada bulunmuş diğer öğrenciler bu kısım ile ilgili bir şey belirtmemişlerdir. Günlüklerde anlaşılmayan konular ve yanlış anlaşılan konularla ilgili notlar alınmasının dışında derste bahsedilen fakat öğrencilerin günlüklerde anlatmadıkları kısımlar da günlüklere tutulan notlarla belirtilmiştir. Çünkü öğrencilerin günlüklerde değinmedikleri konu bölümlerinin

unutulmasını önleme ve konu bütünlüğünü sağlama açısından önemli ve değerli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca günlüklerin incelenmesi sonucu 7 öğrencinin derse hazırlıklı geldiği ve bunu açıklayıp anlattığı, 9 öğrencinin hazırlık yaptığını belirtmesine rağmen bir açıklamada bulunmadığı, 3 öğrencinin ise hazırlık yapmadan derse geldiği tespit edilmiştir. 3 öğrenci ders sürecini doğru ve tam bir şekilde anlatmıştır. 3 öğrencinin ise ders sürecini eksik anlattığı ve sorulara yeterli önemi göstermeden cevaplar verdiği görülmüştür. Günlüklerde 3 öğrenci depremlerin dağılışı konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu günlüklerinde derste fikir ve düşüncelerini ifade ettiklerini, öğretmenin sorduğu sorulara yanıt verdiklerini ifade ederek derse katılım gösterdiğini belirtmiş, 3 öğrenci derse katılmadan sadece öğretmeni dinlediklerini ifade etmişlerdir. Derste faydalı bilgiler öğrenilmesi, derste kullanılan fotoğraf, video, haber gibi materyaller sayesinde konunun daha kolay ve hızlı öğrenilmesi, dersin dinlenmesi ve derse katılımın artması gibi unsurlar öğrencilerin derste beğendikleri arasında yer almıştır. Bazı öğrencilerin (Ö4, Ö6, Ö9, Ö15, Ö16) konuyu anladığı ancak merak ettikleri bazı noktalarda “Ülkemizde bulunan fay hatları neden bu kadar tehlike gösteriyor?”, “Deprem büyüklüğü ve şiddeti aynı şey midir?” gibi sorular sorduğu görülmüştür.

İkinci Öğrenme Günlüklerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin “Tsunami, Volkanizma, Heyelân, Çığ” konusunda yazdıkları öğrenme günlükleri ile ilgili bulgular;

Öğrencilerin yazdıkları ikinci öğrenme günlüklerinden aldığı puanlar incelendiğinde Ö12 öğrencinin derse katılmaması sebebiyle, 19 öğrencinin yazdığı öğrenme günlüğü referans olarak alınarak günlüklerin değerlendirilmesi yapılmıştır. 2. hafta yazılan günlüklerden alınan puanlara göre Ö13 öğrencisi en yüksek puanı (98), Ö4 ve Ö15 öğrencileri ise en düşük puanı (54) almıştır. Notların aritmetik ortalaması ise 72,47’dir. 10 öğrencinin derse hazırlıklı geldiği ve bu hazırlık sonucunda öğrendiklerini günlüklerinde anlattığı, 7 öğrencinin ise hazırlık yaptığını belirtmesine rağmen öğrendikleri ile ilgili herhangi bir açıklama yapmadığı, 1 öğrencinin ise herhangi bir hazırlık yapmadığı tespit edilmiştir. Günlüklerin detaylı değerlendirilmesi sonucunda 15 öğrencinin tsunaminin tanımı ve oluşumunu doğru bir şekilde belirttiği, ancak 1 öğrencinin tsunaminin oluşumunu yanlış ifade ettiği tespit edilmiştir. 2 öğrencinin ise tsunami konusuna günlüklerinde yer vermediği görülmüştür. Volkanizmanın tanımı ve oluşumunu 9 öğrencinin günlüklerde doğru ve eksiksiz bir şekilde anlattığı görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerden 1’i deprem ve volkanizma dağılışı haritalarındaki benzerliğin

nedenini, 2 öğrenci ülkemizde volkanik faaliyetlerin olmama nedenini, 2 öğrenci ise volkanik sahaların yerleşim yeri seçilme sebebinden de günlüklerinde bahsettikleri tespit edilmiştir. 9 öğrenci ise volkanizma konusuna günlüklerinde yer vermemiştir. Heyelân konusunu 17 öğrenci günlüklerinde anlatmıştır. 8 öğrencinin heyelânın tanımını yaptığı, 11 öğrencinin heyelânın nedenlerini açıkladığı, 8 öğrencinin heyelânı önleme yollarını açıkladığı, 2 öğrencinin heyelânın Türkiye’deki dağılışına örnekler verdiği görülmüştür. Ayrıca 4 öğrenci konuyla ilgili şekiller çizerek açıklamalar yapmıştır. Öğrencilerden 2’si heyelan konusuna günlüklerinde yer vermemiştir. Çığ konusuna 16 öğrenci günlüklerinde yer vermiştir. 7 öğrencinin çığın tanımını yaptığı, 11 öğrencinin çığın nedenlerini açıkladığı, 3 öğrencinin çığı önleme yollarını anlattığı, 5 öğrencinin ise çığın Türkiye’deki dağılışına örnekler verdiği görülmüştür. 2 öğrenci çığ konusunu şekiller çizerek anlatmıştır. 3 öğrenci ise günlüklerinde çığ konusuna yer vermemiştir. Ders sürecini 3 öğrencinin doğru ve tam bir şekilde anlattığı, 2 öğrencinin günlüklerdeki sorulara gereken önemi vermediği tespit edilmiştir. Ayrıca 1 öğrencinin günlüğünde bu hafta anlatılanlardan bahsetmek yerine önceki haftada öğrendiklerinden bahsettiği görülmüştür. 3 öğrenci volkanlar konusunda, 2 öğrenci heyelân konusunda, 1 öğrenci tsunami konusunda zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı günlüklerde derse katıldığını, 2 öğrenci ise sadece dersi dinlediğini yazmıştır. Öğrenciler derste verilen örnekler, görseller ve videolarla birlikte kolay öğrendiklerini, derste faydalı bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Dersi dinleyen sayısının ve derse katılımın artmasının dersin en beğendikleri tarafları olduğu tespit edilmiştir. 3 öğrenci aklına takılan kısımları günlüklerinde dile getirmiştir. Örneğin Ö5 öğrencisi “Teraslama nedir?” şeklinde bir soru yönelmiştir.

Üçüncü Öğrenme Günlüklerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin “Erozyon ve Orman Yangınları” konusunda yazdıkları öğrenme günlükleri ile ilgili bulgular;

Öğrencilerin yazdıkları üçüncü öğrenme günlüklerinden aldığı puanlar incelendiğinde Ö18 ve Ö19 öğrencilerinin derse katılmaması sebebiyle, 18 öğrencinin yazdığı öğrenme günlüğü referans olarak alınarak günlüklerin değerlendirilmesi yapılmıştır. 3. hafta yazılan günlüklerden alınan puanlar incelendiğinde Ö13 öğrencisinin en yüksek puanı (84), Ö12 öğrencisinin ise en düşük puanı (56) aldığı görülmektedir. Tüm öğrencilerin aldıkları notların aritmetik ortalaması ise 68,22’dir. Elde edilen verilerden 3 öğrencinin derse hazırlık yaparak geldiği ve bu hazırlık sonucu öğrendiklerini

günlüğünde anlattığı görülmüştür. 10 öğrenci hazırlık yaptığını belirtmesine rağmen bu konuda detaylı bir açıklama yapmamış, 5 öğrenci ise derse gelirken hazırlık yapmadığını belirtmiştir. Erozyon konusunu 14 öğrenci günlüklerinde doğru olarak anlatmıştır. Bu öğrencilerden 8'inin erozyonun tanımını yaptığı, 7 öğrencinin erozyonun nedenlerini açıkladığı, 2 öğrencinin erozyonun sonuçlarını açıkladığı, 6 öğrencinin ise erozyonu önleme yollarından bahsettiği tespit edilmiştir. 3 öğrencinin erozyonu önleme konusunda ağaçlandırmanın önemini vurgulayan deney videosundan bahsettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerden sadece biri erozyonun Türkiye'deki dağılışını günlüğünde dile getirmiştir. Heyelân ve erozyon arasındaki farkı bir öğrenci açıklamıştır. Buna karşın 3 öğrencinin erozyon ve heyelân kavramlarını karıştırdığı, heyelânın nedenlerini erozyonun nedenleri olarak ifade ettiği görülmüş, bununla ilgili notlar ilgili günlüklere yazılmıştır. 1 öğrenci günlüğünde erozyon konusunu anlatmamıştır. Orman yangınları konusunu ise 16 öğrenci günlüğünde anlatmıştır. Bu öğrencilerin 16'sı orman yangınlarının nedenlerini, 6 öğrencinin orman yangınlarını önleme yollarını, 6 öğrencinin orman yangınlarının Türkiye'deki dağılışına örnekler vererek anlattığı tespit edilmiştir. Ayrıca 2 öğrenci günlüklerinde ormanların önemine de değinmiştir. 2 öğrenci ise orman yangınları konusuna günlüklerinde değinmemişlerdir. Hem erozyon hem de orman yangınları konusuna 12 öğrenci günlüklerinde yer vermiştir. Öğrencilerden 2'sinin ders sürecini doğru ve tam bir şekilde anlattığı, 2 öğrencinin ise günlüklere gereken önemi vermediği, ders sürecini birer cümle ile ifade ederek eksik cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin zorlandıkları konunun erozyon konusu olması ve bunu heyelân konusuyla karıştırmaları sebebiyle sonraki ilk derste konu tekrar edilmiştir. 3. haftada öğrencilerin büyük bir kısmının derse katılım gösterdiği ve bunu günlüklerinde açıklayarak anlattıkları belirlenmiştir. Yine öğrencilerin büyük bir kısmının ders sürecinde beğendikleri, derste kullanılan fotoğraf, videolarla dersin kolay ve anlaşılır anlatılması, derse katılımın yüksek olması ve faydalı bilgiler öğrenmeleri olmuştur. Ö2 ve Ö5 öğrencilerinin konuyu anladığı ancak aklına takılan bazı kısımlarda "Erozyon ve heyelânda toprak kaymıyor mu? İkisinin arasında fark ne?", "Nadas ve nöbetleşe ekim ne demek?" gibi sorular sorduğu görülmüştür.

Dördüncü Öğrenme Günlüklerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin “Tropikal fırtınalar, Sel ve Taşkın” konusunda yazdıkları öğrenme günlükleri ile ilgili bulgular;

Öğrenme günlüklerinden alınan puanlar incelendiğinde Ö4, Ö17 ve Ö19 öğrencilerinin derse katılmaması sebebiyle 17 öğrencinin yazdığı öğrenme günlüğü referans olarak alınarak, günlüklerin değerlendirilmesi yapılmıştır. 4. hafta yazılan günlüklerden alınan puanlar incelendiğinde Ö13 öğrencisinin en yüksek puanı (100), Ö17 öğrencisinin ise en düşük puanı (52) aldığı görülmektedir. Tüm öğrencilerin aldıkları notların aritmetik ortalaması ise 81,82 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden 3’ünün derse hazırlık yaparak geldiği ve bu hazırlık sonucu öğrendiklerini günlüğünde anlattığı, 8 öğrencinin ise hazırlık yaptığını belirtmesine rağmen bu konuda detaylı bir açıklama yapmadığı, 5 öğrencinin ise derse gelirken hazırlık yapmadığını belirttiği tespit edilmiştir. Tropikal rüzgârlar konusuna 14 öğrenci günlüklerinde yer vermiştir. Bu öğrencilerden 2’sinin tropikal rüzgârların tanımını yaptığı, 6 öğrencinin tropikal rüzgârların oluşumunu anlattığı, 6 öğrencinin tropikal rüzgârların özelliklerini açıkladığı, 4 öğrencinin tropikal rüzgârların sonuçlarından bahsettiği, 2 öğrencinin ise tropikal rüzgârların dağılışı alanlarını ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna rağmen 3 öğrenci ise günlüklerinde tropikal rüzgârlar konusuna yer vermemiştir. Sel ve taşkın konusuna, derse gelen öğrencilerin tamamı günlüklerinde yer vermiştir. Bu öğrencilerden 6’sının sel ve taşkın tanımını yaptığı, 10 öğrencinin sel ve taşkın nedenlerini açıkladığı, 2 öğrencinin sel ve taşkın sonuçlarından bahsettiği, 7 öğrencinin sel ve taşkın önleme yollarını açıkladığı, 2 öğrencinin ise sel ve taşkın Türkiye’deki dağılışı örnekler verdiği tespit edilmiştir. Sel ve taşkın arasındaki farkı 5 öğrenci günlüklerinde doğru açıklarken, 1 öğrencinin bu farkı karıştırdığı tespit edilmiştir. Anlaşılmayan ve yanlış anlaşılan kısımların notları ilgili öğrencilerin günlüklerine yazılmıştır. Ö7 ve Ö10’un günlüklere ve günlüklerde yer alan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde gereken önemi vermedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin 2’si tropikal rüzgârlar konusunu anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin zorlandıkları konunun tropikal rüzgârlar olması ve bu konuyu karıştırmaları sebebiyle sonraki derste konu tekrar edilmiş, öğrenciye örnekler üzerinden anlatılarak kavramaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı kendisini derse katılım konusunda aktif olarak gördüğünü günlüklerinde dile getirmiştir. Öğrencilerin ders sürecinde beğendikleri şeylerin genel olarak dersin güzel ve anlaşılır bir dille anlatılması, derste fikir ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmeleri, dersteki görsellerin ve

videoların dersi anlamalarını kolaylaştırması şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bir öğrenci “Hocam hortumlar ülkemizde nerede görülür?” sorusunu yöneltmiştir.

Görüşmelere İlişkin Bulgular

Bu bölümünde deney grubunda yer alan 10 öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlükleri ve 4 haftalık ders sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Öğrenme Günlüklerine İlişkin Genel Görüşler

Öğrenme günlüklerinin tanımına ilişkin görüşler

Öğrencilere görüşmede ilk olarak “Öğrenme günlüklerini nasıl tanımlarsınız? şeklinde bir soru sorularak başlanmıştır. Tablo 6’da yöneltilen bu soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğrenme Günlüklerinin Tanımına İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Coğrafya dersinde yaptıklarımızı anlattığımız bir ders günlüğü.
Ö2	Dersi dikkatli dinlememi ve derse olan ilgimi artıran ödev kâğıdı.
Ö3	Eve gittiğimde öğrendiklerimi yazdığım ödev kâğıdı.
Ö4	Derste yaptıklarımızı yazarak anlatmaktır.
Ö5	Öğrendiklerimi ve düşüncelerimi yazdığım kâğıt.
Ö6	Evde ders çalışmamı sağlayan ve konuları tekrar ettiğim çalışma kâğıdı.
Ö7	Okulda yapılanları anlattığım defter.
Ö8	Eve gidince de ders çalışmamı sağlayan ödev gibi bir şey.
Ö9	Her gün evde yazan soruları yanıtladığımız ödevdi.
Ö10	Daha düzenli ve daha çok tekrar etmemi sağlayan çalışma kâğıdıydı.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7 derste yapılan uygulamaları ve öğrendiklerini yazdıkları, öğrencilerden Ö6, Ö8, Ö10 ders çalışma ve konuları tekrar etme aracı, öğrencilerden Ö2 ders dinlemeye katkı sağlayan ödev kâğıdı, öğrencilerden Ö9 ise günlükteki soruların yanıtladığı bir ödev olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin daha önce günlük yazıp yazmadıklarına ilişkin görüşler

Daha önce günlük yazıp yazmadıkları ile ilgili soruya verilen cevaplardan 4 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö8, Ö10) daha önce günlük yazdığı, 6 öğrencinin ise (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6,

Ö7, Ö9) yazmadığı anlaşılmıştır. Öğrenciler arasında daha önce günlük tutanlar olsa da derslerle ilgili olan herhangi bir öğrenme günlüğü yazılmadığı görülmüştür.

Öğrenme günlüğünün amacına ilişkin görüşler

Öğrencilere “Öğrenme günlüklerinin kullanılma amacı neler olabilir?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Tablo 7’de, öğrencilerin verdikleri yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğrenme Günlüklerinin Kullanılma Amacına İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Herkesin derse katılması için yazdık bence. Çünkü günlükler sayesinde derste daha çok söz alıp konuştuk.
Ö2	Yazılılardan yüksek not almamızı ve dersi, konuyu daha iyi anlamamızı sağladığı için.
Ö3	Ders esnasında eksik veya yanlış öğrendiklerimizi öğretmenimize sormamızı sağlayan, verilen yanıtlarla kendimizi düzeltmemizi sağladığı için yazdık.
Ö4	Okulda öğrendiklerimizi evde de tekrar etmemizi ve unutmamızı engellemek için.
Ö5	Öğrendiklerimizi unutmamak için.
Ö6	Konuları daha rahat anlamamız için olabilir. Herkes eve gittiğinde konuları tekrar etmesini ve hazırlık yapmasını sağlamak için kullandık.
Ö7	Sınavlardaki soruları cevaplayıp yüksek notlar almamızı sağlamak için olabilir.
Ö8	Eve gidince de konulara tekrar çalışmamızı ve ders çalışma alışkanlığı kazanmamız için yazmış olabiliriz.
Ö9	Günlüklere daha çok şey yazıp yüksek notlar almak istediğimizden herkes dersi dinledi ve dersimiz bölünmedi. Başarımızı artırdı.
Ö10	Günlükler sınıftaki herkesin ders daha çok dinlemesini sağladı. Çünkü günlüklere bunları yazıyorduk. Bu da herkesin ders çalışmasını sağladı.

Öğrencilerden Ö2, Ö6 konuları daha kolay öğrenme, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8 tekrar ederek çalışma alışkanlığı kazanma ve unutmanın önüne geçme, Ö1, Ö10 derse katılımı, derse olan ilgi ve dikkati artırma amacıyla öğrenme günlüklerinin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö2, Ö7, Ö9 yüksek notlar almayı sağlama, Ö3 ise eksik ve

yanlış öğrenmeleri tespit edip düzeltmeye imkân vermeyi, öğrenme günlüklerinin kullanılma amaçları olarak ifade etmişlerdir.

Öğrenme Günlüğü Tutma Sürecine İlişkin Görüşler

Öğrenme günlüğü tutma deneyimine ilişkin görüşler

Öğrencilere “Öğrenme günlüğü tutarken neler hissettiniz? Öğrenme günlüğü tutma deneyiminizden biraz bahseder misiniz?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Tablo 8’de, yöneltilen bu soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğrenme Günlüğü Tutma Deneyimine İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Genel olarak güzel geçti. Ama bazen doldurmayı unuttuğum zamanlarda okulda yazıyordum. Zamanla günlük yazmaya alıştım. Öğretmenimizin bundan not verecek olması daha çok önem vermeme sağladı. Bu yüzden elimden geldiği kadar düzenli yazmaya çalıştım.
Ö2	Benim için eğlenceliydi. Çünkü okulda öğrendiklerimi, dersle ilgili anılarımı anlatıyordum.
Ö3	Günlükleri yazarken mutlu hissettim. Çünkü normalde ders çalışmıyordum. Ama soru çözerek ders çalışmaktansa konuları bu şekilde tekrar etmek hoşuma gitti. Ayrıca içimden gelenleri, anlamadıklarımı kimse görmediğinde rahatlıkla yazıyordum. Kendimi daha özgür ve mutlu hissettim.
Ö4	Eve gittiğimde okulda yazdıklarımızı okuyordum. Okulda neler yaptıklarımızı düşünüp kâğıda yazıyordum. Ama bazen aklıma sonradan gelen şeyler oluyordu. Onları da öğretmen vermeden ekliyordum. Güzeldi. Günlük yazmak benim hoşuma gitti.
Ö5	Mesela okulda sel ve taşkın konusunu işledik. Bu kısmı kitabımdan okuyordum. Sonra okulda yaptıklarımızı düşünüyordum. Defterime de bakıp günlükteki soruları yanıtlıyordum. Benim için günlük yazmak çok güzeldi. Dersi dinliyordum. Günlüklere de yazınca aklımda daha fazla kalıyordu.

Tablo 8

Devam

Ö6	Günlükleri eve gittiğimde kitabımı da okuyup dolduruyordum. Günlüğü yazmam yarım saat falan sürüyordu. Günlük yazmak güzeldir bence. Çünkü benim ders çalışmamı sağladı. Normalde okuldan geldiğimde tekrar yapmıyordum.
Ö7	Bir şey hissetmedim. Günlüklerdeki soruları eve gidince cevaplıyordum. Öğretmenimizin cevaplarına ve verdiği puana bakıyordum. Yanlış yaptıklarına bakıp düzeltiyordum. Yazılıda çıkarsa yapabileceğim için sevindim.
Ö8	Eve gidince unutmamak için hemen günlüğü yazıyordum. Çok zaman almıyordu. Diğer ödevlerimi evde yapabiliyordum. Yazarken bir şey hissetmedim.
Ö9	Güzel geçti. Ödev yapar gibi onları yazıyordum hem de konuyu tekrar etmiş oluyordum. Yazdıktan sonra öğretmenin verdiği notların yüksek olması benim daha güzel yazmamı sağladı ve mutlu oldum.
Ö10	Derse gelmeden önce öğreneceğimiz konuları kitaptan okuyordum. Sonra onu günlüğe yazıyordum. Okula gittiğimde derste dersi dinliyordum. Eve geldiğimde kitaptan ve defterimden okuyordum. Sonra aklımda kalan şeyleri günlüğe yazıyordum. Okulda öğretmenimizle yaptıklarımızdan hatırladıklarımı da ekliyordum. Bu konuda biraz zorlandım. Çünkü her şey aklıma o anda gelmiyordu. Ama derslerimizin böyle olması coğrafya dersini sevmemi sağladı ve öğretmenimle olan iletişimimi de daha çok geliştirdi bence.

Tablo 8'e göre öğrencilerden Ö1 ve Ö4 sürecin güzel geçtiğini fakat bazen yazmayı unuttuğunu, sonradan yazarak eklemeler yaptıklarını, Ö1, Ö7 ve Ö9 günlüklerden yüksek not almayı ve yazılılara hazırlıklı olmayı sağladığından mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö3, Ö5 ve Ö6 ise günlük yazma sürecinin güzel geçtiğini mutlu hissettiklerini çünkü evde ders çalışmayı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö3 günlük yazarken mutlu, özgür ve rahat hissettiğini, Ö2 okuldaki anıları yazdığından günlük yazmayı eğlenceli bulduğunu, Ö10 ise bazen zorlandığını bunun sebebinin de okulda yapılan uygulamaları ve öğrendiklerini hatırlamakta zorlanması olarak ifade etmiştir.

Öğrenme günlüğünde soru ve düşüncelerin aktarımına ilişkin görüşler

Öğrencilerin öğrenme günlüğünde soru ve düşüncelerin aktarımına ilişkin görüşleri Tablo 9’da incelenmiştir.

Tablo 9

Öğrenme Günlüğünde Soru ve Düşüncelerin Aktarımına İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Ben dersi anlamıştım. O yüzden soru sormadım. Ama soran arkadaşlarım vardı.
Ö2	Evet. Çok olmasa da sorduğum şeyler oldu.
Ö3	Aklıma takılan soru olmadı. Olsaydı yazardım. Konuları anladığımı düşünüyorum.
Ö4	Evet. Anlamadıklarımı sordum.
Ö5	Sınıfta sözlü olarak sordum. Günlüklerde eğer unuttuğum şeyler varsa onları sordum.
Ö6	Sorduğum sorular oldu. Mesela ben heyelan ve erozyonu karıştırıyordum. Bunları yazmıştım.
Ö7	Evet. Bazen unuttuğum şeyleri sordum.
Ö8	Sordum, evet. Ama şimdi aklıma gelmedi.
Ö9	Evet. Aklıma takılan şeyleri sordum. Şimdi neyi sorduğumu hatırlayamadım.
Ö10	Evet hocam. Mesela anlamadığım heyelan konusunu günlüğe yazmıştım.

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerden Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10 aklına takılan soruları günlüklerde rahatlıkla sorduklarını, Ö1 ve Ö3 ise aklına takılan veya anlamadıkları bir kısım olmadığı için günlüklerde de herhangi bir soru sormadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenme günlüğü yazmanın zorluklarına ilişkin görüşler

Öğrencilere “Öğrenme günlüğünü günü gününe yazmakta zorlandınız mı? Bunun dışında yazma süreci boyunca zorlandığınız şeyler var mıydı? Cevabınız evet ise lütfen örnekler veriniz?” şeklinde soru sorulmuştur. Tablo 10’da, yöneltilen bu soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğrenme Günlüğü Yazmanın Zorluklarına İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Bazen zorlandım. Başka, bazen günlüklerimi okula geri getirmeyi unutuyordum. Başka bir şey olmadı.
Ö2	Yazmakta zorlanmadım. Derste neler anladıysam onları yazdım.
Ö3	Zorladı. Ama unuttuğum zamanlarda sonraki gün yazarak telafi ettim. Yazarken fazla zorlanmadım. Çünkü hepsi derste yaptığımız şeylerdi.
Ö4	Yazmayı çok sevmediğimden sıkıldığım zamanlar oldu.
Ö5	Öğrenemediğim konuları yazmakta zorlandım. Böyle zamanlarda yazmak uzun zamanımı alıyordu. Böyle olunca yazmak istemiyordum.
Ö6	Yok zorlanmadım.
Ö7	Bazen zorlandım. Son zamanlarda sıkılmaya başlamıştım.
Ö8	Yok zorlanmadım. Çünkü eve gittiğimde hemen günlükleri yazıp bitiriyordum.
Ö9	Bazen zorlandım. Çünkü başka derslerden ödevlerim ya da yazılılarım oluyordu. Bende günlüklere detaylı ve uzun şeyler yazamıyordum.
Ö10	Her ders sonrasında yazıyor olmaktan son günlere doğru sıkıldım. Çünkü yazacak farklı şeyler bulamıyordum. Zorlandığım şey günlükteki soru sayısının fazla olması oldu.

Tablo 10'a göre öğrencilerden Ö2, Ö6 ve Ö8 öğrenme günlüklerini günü gününe yazmak konusunda zorlanmadıklarını, Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö10 ise zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö4'ün zorlanma nedeni yazı yazmayı sevmemesi, Ö5'in öğrenemediği konuları yazamaması, Ö9'un ise diğer derslerden ödevleri olması olarak belirlenmiştir. Öğrenciler öğrenme günlüklerini günü gününe yazmak dışında zorlandıkları arasında günlükleri geri getirmeyi unutmaları (Ö1) ve günlüklerdeki soru sayısını fazla bulmaları (Ö10) olmuştur.

Öğrenme Günlüklerinin Yararlarına İlişkin Görüşler**Öğrenme günlüğü tutmanın ders başarısı üzerindeki etkisine ilişkin görüşler**

Öğrencilere "Öğrenme günlüğü tutmanın öğrenmeni ve dersteki başarını etkilediğini düşünüyor musun?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Tablo 11'de, yöneltilen bu soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğrenme Günlüğü Tutmanın Ders Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Öğrenmemi kolaylaştırdı bence. Çünkü derste sorduğunuz sorulara cevap verebiliyordum.
Ö2	Evet. Çünkü herkes derse çalışarak geliyordu. Bende normalde çalışmazdım ama bende çalışmaya başladım.
Ö3	Başarımı artırdı. Çünkü derslere hazırlıklı gelmiyordum. Ama günlüğe yazacağız diye hazırlık yapmaya başladım ve dersi dikkatli dinledim. Yazarak çalışmak öğrenmemi kolaylaştırdı.
Ö4	Günlüklerden yüksek notlar aldığım için başarımı artırdı bence. Bunu aldığım notlardan fark ettim.
Ö5	Bence öğrenmemi kolaylaştırdı. Çünkü bazen konuları unutabiliriz. Ama günlüğe tekrar yazınca aklımızda iki kat daha fazla kalıyor. Okumaktansa yazarak çalışmak anlamamı kolaylaştırdı. Başarım da arttı.
Ö6	Yazılıda doğal afetlerle ilgili çıkan soruları kolayca yanıtlayabildim. Bence başarımı artırdı.
Ö7	Bence günlüklere önem veren ve her ders dersi dinleyen birisinin başarısı artar. Benim başarıma ve anlamama olumlu katkı sağladığını düşünüyorum.
Ö8	Doğal afetlerde yazılıda çıkan soruları doğru yaptım. Bu yüzden konuyu anladığımı düşünüyorum.
Ö9	Derse gelmeden önce yaptığımız hazırlıklar, derste öğrendiğimiz bilgiler, bunların hepsini eve gidince günlüklere yazarak üç kez tekrar etmiş oluyorduk. Çok kez tekrar yapınca pekiştiriyorduk.
Ö10	Öğrenmemi ve başarımı artırdı. Testleri daha rahat çözebiliyorum.

Tablo 11'e göre öğrencilerin hepsi öğrenmelerine ve başarılarına olumlu katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Ö1 ve Ö7 ö dersi dinleyip aktif katıldığı için, Ö2 ve Ö3 derse hazırlık yapıp çalıştığı için, Ö5 ve Ö9 tekrarlarla pekiştirdiği için, Ö4 günlüklerden yüksek not aldığı için, Ö10 test sorularını rahatlıkla çözdüğü için, Ö6 ve Ö8 ise yazılıdaki soruları yapabildiği için öğrenme ve başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Ö4 ve Ö5 başarılarının artmasında yazarak çalışmanın da etkisi olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme günlüğü tutmanın derse katılım üzerinde etkisine ilişkin görüşler

Tutulan günlüklerin derse katılıma olan etkisine yönelik öğrenci görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrenme Günlüğü Tutmanın Derse Katılım Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Bence ben derse katılıyordum. Öğretmenimize aklıma takılan şeyleri derste sorma konusunda çekinmiyordum. Günlüklerle bir değişiklik olmadı.
Ö2	Evet. Günlüğe güzel ve uzun şeyler yazabilmek için derse daha çok katılmak istedim.
Ö3	Dersteki video, görseller, haberler ve işlediğimiz konuların güncel olaylarla ilgili olması derse daha çok ilgi göstermemi sağladı. Derse daha çok katıldım. Derse olan ilgim arttığı için öğretmenimle ve arkadaşarımla konuşabildim.
Ö4	Derse katıldım. Mesela deprem öncesinde, deprem olduğunda neler yapmamız gerektiğini sınıfta konuştuk. O zaman ben de derse katılmışım. Sınıfta öğretmenime ve arkadaşarıma sorular sordum. Sınıfta arkadaşarımla tartıştık, örnekler verdik. Öğretmenim derse katıldığım için mutlu oldu ve sınıfta bunu dile getirdi. Bu beni de çok mutlu etti.
Ö5	Evet. Dersi herkes dinledi ve fikirlerini söyledi. Bende öğretmenimle ve arkadaşarımla tartıştım ve konuştum. Mesela heyelanı gördüğümü sınıfta anlattım.
Ö6	Derste afetlerle ilgili bende örnekler verdim. Öğretmenimizle derste konuştuk. Derste izlediğimiz videolarla ilgili sordular sordum ve derse katıldım.
Ö7	Evet. Eskiden derste çok konuşmazdım. Konuları sürekli yazarak tekrar ettiğimiz için sizin sorduğunuz sorulara cevap verebiliyordum ve cevaplarım doğru olduğunda kendimi çok iyi hissettim.
Ö8	Evet. Çünkü günlüklere bir şeyler yazabilmem için dersi dinlemem gerekiyordu. Dinleyince de anlamadıklarımı sordum ve öğretmenimle derste konuştuk.
Ö9	Evet, faydası oldu. Çünkü dersi dinlediğimizde günlüklerde anlatacağımız ve yazabileceğimiz çok şey oluyordu.

Tablo 12 incelendiğinde sadece Ö1 günlük kullanımının derse katılımına herhangi bir katkısı olmadığını belirtirken diğer öğrenciler günlüklerin derse katılımlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Ö2, Ö9 ve Ö10 günlüklere daha çok şey yazabilmeleri için, Ö3 ve Ö4 derse olan ilgileri arttığı için, Ö5 ve Ö8 ise öğretmenin derse katılımdan ve sorulara doğru cevap verilmesinden memnun olduğu için derse katılımlarının arttığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö6 ve Ö7 ise derse katılım sağladıklarını belirtse de bunun nedeni ile ilgili açıklama yapmamışlardır.

Öğrenme günlüklerinin öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime olan katkılarına ilişkin görüşler

Öğrenme günlüklerinin öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime olan katkılarına ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Tablo 13'te, öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğrenme Günlüklerinin Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişime Olan Katkılarına İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Olabilir. Sadece söz alarak sınıfta konuşmamız dışında yazarak da öğretmenimizle iletişim kurabileceğimizi görmüş olduk.
Ö2	Evet. Mesela anlamadıklarımızı sorduğumuzda siz cevap veriyorsunuz bize anlatıyorsunuz.
Ö3	Olabilir. Çünkü bazı arkadaşlarımız sormadığı şeyleri günlüğe yazarak öğretmenle iletişime geçebilir. Bu yönüyle bazı arkadaşlarımız için iyi.
Ö4	Evet. Herkesin içinde sormaya çekindiğimiz veya yanlış olduğunu düşündüğümüzden sormadığımız şeyleri sorabildik. Çünkü sadece öğretmenimizin okuduğunu biliyorduk.
Ö5	Evet, olabilir. Günlüklerdeki sorulara yanıt vermemiz, öğretmenimizin kontrol edip eksiklerimizi yanlışlarımızı yazması, sorduğumuz sorulara cevap vermesi aslında yazarak iletişim kurduğumuzu gösteriyor.
Ö6	Olabilir. Çünkü yazarak soru sorduk size. Siz de cevapladınız. Biz de bunları kontrol edip yanlışlarımızı düzelttik.
Ö7	Sormadığımız şeyleri kâğıda yazdığımız için öğretmenle iletişim kurmuş oluyoruz.
Ö8	Olabilir. Çünkü soru cevap şeklinde öğretmenle iletişim kurmuş olduk.

Tablo 13*Devam*

Ö9	Yani olabilir. Ama bence sözlü olarak sormak, öğretmenimizin bunu detaylı ve göstererek açıklaması daha iyi.
Ö10	Evet. Çünkü aklımdaki soruları sormak ve öğretmenimizin buna cevap vermesi güzeldi.

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin tamamının günlüklerin öğretmen ve öğrenci arasında bir iletişim aracı olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Verilen cevaplar detaylı olarak incelendiğinde ise Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö10 anlamadıkları, yanlış veya eksik öğrendiklerini sordukları için, Ö8 ise öğrencinin soru sorup öğretmenin cevaplama şeklinde ilerlediği için bir iletişim aracı olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Ö3, Ö4 ve Ö7 soru sormaktan çekinen öğrencilerin günlükler aracılığıyla soru sormalarının rahat hissetmelerini sağladığını belirtmeleri, günlüklerin bu konudaki faydasını ortaya koyan bir açıklama olması açısından oldukça önemlidir. Bunun dışında Ö9'da günlüklerin bir iletişim aracı olabileceğini belirtmesine rağmen, sözlü olarak yüz yüze soru sormanın daha verimli olabileceğini belirtmiştir.

Öğrenme günlüklerinin yazma becerisini geliştirmeye olan katkısına ilişkin görüşler

Öğrenme günlüklerinin yazma becerisini geliştirmeye olan katkısına ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14*Öğrenme Günlüklerinin Yazma Becerisini Geliştirmeye Olan Katkısına İlişkin Görüşler*

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Derste defterimize konuyu yazmamız sonrasında günlüklerde de aynısını anlatmamız, yazarak yaptığımız tekrarlar katkı sağlamış olabilir.
Ö2	Evet. Mesela konuyu derste anlıyorum. Ama eve gittiğimde unutuyorum veya karıştırıyorum. Günlüğe yazdığımda hatırlıyorum. Yazarak konuları anlayabileceğimi düşünmüyordum. Zamanımı aldığı için
Ö3	böyle düşünüyor olabilir. Ama günlük yazarken bunun böyle olmadığını fark ettim.
Ö4	Yazı yazmayı çok sevmiyorum. Ama az da olsa katkısı olmuş olabilir.

Tablo 14*Devam*

	Evet. Son zamanlara doğru daha düzgün ve uzun cümleler kurmaya
Ö5	başlamıştım. Düşüncelerimi yazıya aktarıırken ilk başlardaki kadar zorlanmıyordum.
Ö6	Yazarak anlıyorum ben. Sınavlarıma da öyle çalışıyorum. Öğretmenize anladıklarımız yazarak anlatmak ve sorular sormak güzeldi.
Ö7	Yazı yazmayı çok sevmem. Sıkılıyorum bazen. Katkı sağladı mı emin değilim.
Ö8	Genelde konuları okuyarak çalışıyorum. Ama yazı yazmakta bence anlamamı sağladı. Günlükler aklımdan geçen bilgileri kâğıda düzenli olarak yazmamı sağladı.
Ö9	Cümleleri daha düzgün kurmaya başladım. Hatta bazı yazım yanlışlarımı öğretmenimiz düzeltti.
Ö10	Yazı yazmayı seviyordum. Günlük şeklinde yazarak soru sormak çekinmeden dile getirmemi sağladı.

Tablo 14 incelendiğinde Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10 günlüklerin yazma becerisine ve yazılı iletişim becerisine katkı sağladığını belirtirken, Ö7 günlüklerin yazma becerisine ve yazılı iletişim becerisine katkı sağladığı konusunda emin olmadığını belirtmiştir. Öğrenciler günlük yazmanın hatırlamayı kolaylaştırdığını (Ö2), günlüklerin düşünceleri daha düzenli, doğru ve düzgün olarak kâğıda dökmeye yardımcı olduğunu (Ö5, Ö9) ifade etmişlerdir. Ö3, Ö4 ve Ö8 ise yazarak çalışmayı sevmediklerini bu uygulama sayesinde fikirlerinin değiştiğini belirtirken, Ö6 ve Ö10 ise yazı yazmayı ve yazarak çalışmayı zaten sevdiklerini, dolayısıyla bu uygulamayı sevdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenme günlüklerinin ilgi ve tutum üzerindeki etkisine ilişkin görüşler

Öğrencilere “Öğrenme günlükleri tutmanız coğrafya dersine olan ilgi ve tutumunuzda bir değişiklik oluşturdu mu? Cevabınız evet ise lütfen örnek/örnekler veriniz?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Tablo 15’te, yöneltilen bu soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğrenme Günlüklerinin İlgi ve Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Ben coğrafya dersini seviyordum zaten. Günlüklerde coğrafya dersine çalışmak için daha çok zaman ayırmamı sağladı. Bende öğrendikçe ve yapabildikçe daha çok sevdim diyebilirim.
Ö2	Dersi sevmiyordum. Günlükleri yazdıktan, konuları anladıktan sonra derse bakışım olumlu oldu.
Ö3	Coğrafya dersini seviyordum. Ama bu şekilde çalışmak daha zevkli ve kolay öğrenmemi sağladı.
Ö4	Evet, çok sevmiyordum dersi. Fakat günlük yazmamız gerektiği için dersi herkes ilgiyle dinledi. Benim de arkadaşlarım gibi olmamı sağladı.
Ö5	Derse olan bakış açımı değiştirdi. Çünkü öğrendiklerimiz sadece yazılılarda iyi notlar almak için değil, aynı zamanda hayatımızı da kolaylaştıran ve kullanabileceğimiz bilgiler olduğunu fark ettim. Dersi daha dikkatli dinlemeye başladım.
Ö6	Coğrafya dersinde öğrendiğimiz şeyleri seviyorum. Günlük yazınca coğrafyaya çalışmak için daha fazla zaman ayırdım. Bu yüzden daha da çok sevdim.
Ö7	Çok bir değişiklik yapmadı. Ama derslerimiz daha eğlenceli geçti. Çünkü konularla ilgili derste daha çok sohbet ettik.
Ö8	Coğrafya dersini çok sevmem. Ama bu öğrendiğimiz bilgiler daha güzeldi. Çünkü hepsi başımıza gelebilecek şeyler. Bunlarla ilgili bilinçli olmak ve ne yapacağımızı bilmek beni mutlu etti. Güzeldi.
Ö9	Bir değişiklik yapmadı.
Ö10	Coğrafya dersini zaten çok seviyordum. Bu şekilde çalışarak da daha çok sevmeye başladım. Hem ders daha eğlenceli geçiyor.

Tablo 15 incelendiğinde Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8 ve Ö10 günlük yazmanın coğrafya dersine olan ilgi ve tutumda olumlu yönde bir değişiklik yaptığını belirtirken, Ö7 ve Ö9 ise herhangi bir değişiklik yapmadığını ifade etmiştir. Ö1, Ö3, Ö6 ve Ö10 coğrafya dersini uygulama öncesinde de sevdiklerini uygulamayla birlikte coğrafya dersine çalışmak için daha fazla zaman ayırdıklarını ve derslerin de daha eğlenceli geçtiğini belirtmiştir. Ö2 ve Ö4 ise uygulama öncesinde coğrafya dersini sevmiyorken

uygulama sonrasında günlüklerin coğrafya dersine olan bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Fakat Ö5 ve Ö8, derse olan bakış açılarının değişmesini günlük yazmanın etkisinden dolayı değil de coğrafya dersinde öğrendikleri bilgilerin güncel ve faydalı konular olmasından dolayı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenme günlüklerinin yansıtıcı düşünme üzerindeki etkisine ilişkin görüşler

Öğrenme günlüklerinin yansıtıcı düşünme üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Öğrenci görüşleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrenme Günlüklerinin Yansıtıcı Düşünme Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Hangi konuları daha iyi öğrendiğimi hangilerinde eksiklerimin olduğunu anlamamı sağladı. Günlüklere bakarak yanlışlarımı düzelttim.
Ö2	Yazarak tekrar ettiğim için kolay kolay unutacağımı düşünmüyorum.
Ö3	Evet. Çünkü öğrendiklerimi kâğıda aktardım. Anlamadıklarım çok yoktu ama olduğunda sordum. Öğretmenimizin cevapları ve kitaptan tekrar ederek eksiklerimi kapattım.
Ö4	Konuları öğrendiğimi düşünüyorum. Yansıtıcı düşünmemi geliştirdi. Çünkü zamanla günlüklerden daha yüksek notlar almıştım.
Ö5	Evet. Bu uygulamayı yaparken “Derste neler yaptık? Neler öğrendik? Anlatılanları anladım mı?” gibi sorular kendime sormaya başladım. Bu sorular benim eksiklerimi görmeme yardımcı oldu.
Ö6	Günlüğe yazdıklarımın neleri öğrendiğimi aklımda kalanların neler olduğunu anladım. Yazmadıklarımı, eksik bıraktıklarımı, unuttuğumu yeterince anlamadığımı düşündüm.
Ö7	Evet.
Ö8	Günlüğe okulda yaptıklarımızı yazdıkça konuları unutmam azaldı.
Ö9	Günlüklerde tekrarlar yaptığımız için aklımda daha çok kalıyordu.
Ö10	Günlüklerle okulda öğrendiklerimi hatırlıyordum ve üzerine düşünüyordum.

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin hepsinin günlük tutmanın yansıtıcı düşünmeye katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Bu cevaplar detaylı olarak incelendiğinde Ö1, Ö3, Ö5 ve Ö6 yansıtıcı düşünmenin, neler öğrendiklerini, eksiklerini

ve hatalarını görmelerine yardımcı olduğunu; Ö2, Ö8, Ö9 ve Ö10 yansıtıcı düşünerek günlükler sayesinde tekrarları unutmalarının azaldığını belirtmişlerdir.

Öğrenme Günlüklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Öğretmen tarafından verilen geri bildirimlerin yeterliliğine ilişkin görüşler

Öğretmen tarafından yeterli geribildirim verilip verilmediği ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Tablo 17’de öğrencilerin verdikleri yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmen Tarafından Verilen Geri Bildirimlerin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Sorduğum soru olmadı. Ama eksik yazdıklarımı gördüm. Bunları düzelttim. Bir sonraki günlükten daha yüksek puan almamı sağladı.
Ö2	Yeterliydi.
Ö3	Sorduğum soru olmadı ama verilen cevaplar yeterliydi.
Ö4	Evet, kâğıtları geri aldığımızda öğretmenimizin yazdıklarını okudum ve anladım.
Ö5	Evet. Zaten sonraki haftalarda sınıfta da konuştuk ve anladım.
Ö6	Öğretmenimin cevaplarından anladım. Anlamadıklarımı sınıfta da sordum. Konuştuk.
Ö7	Sorduğum şeylere öğretmen kâğıt üzerine yazarak cevapladı. Ben de onları okudum. Sınıfta bazılarını konuştuk.
Ö8	Evet. Çünkü sorduğumuz sorulara cevap verdi öğretmen ve puan aldık.
Ö9	Verildi. Cevaplar yeterince açıklayıcıydı.
Ö10	Yeterliydi. Kitaptan da çalışarak anladım.

Tablo 17’ye göre öğrencilerin hepsi günlüklerde öğretmen tarafından yeterince geri dönüt verildiğini ifade etmişlerdir. Günlüklerde öğrenciler tarafından sorulan sorulara, yanlış ve eksik öğrenmelere öğretmen tarafından yeterli ve açıklayıcı geribildirimler verildiği ifade edilmiştir. Ayrıca Ö5, Ö6 ve Ö7 günlüklerde sordukları bazı soruların sınıf ortamında öğretmenle tekrar konuşulduğunu belirtmiştir.

Uygulamanın Devamına İlişkin Görüşler

Öğrencilere “Bu uygulamadan sonra günlük tutmayı düşünür müsünüz? Cevabınız evet ise nedenini açıklayınız?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Tablo 18’de, yöneltilen bu soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 18

Uygulamanın Devamına İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Hayır, düşünmüyorum.
Ö2	Tutabilirim. Çünkü yanlışlarımın yazarak neler olduğunu anlamamı sağlar.
Ö3	Her gün ve her dersten sonra olmasa da yazılılara çalışırken yazabilirim. Çünkü yazarak da aklımda kaldığını düşünüyorum.
Ö4	Evet, zorlandığım derslere çalışırken kullanabilirim.
Ö5	Evet, başka derslerde de yazabilirim. Çünkü yazınca neyi anlamadığımı daha iyi görebiliyorum. Okuduğum zamanlarda bunu fark etmiyordum.
Ö6	Evet yazabilirim. Yazarak konuları anlıyorum. Böyle günlükler şeklinde de çalışabilirim.
Ö7	Hayır.
Ö8	Evet. Yazılılara çalışırken neler öğrendiklerimi günlükler yazarak ölçebilirim.
Ö9	Hayır.
Ö10	Olabilir. Her gün yazmak yerine bazen yazabilirim. Çünkü artık yazarak daha kolay aklımda kaldığını düşünüyorum.

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerden Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8 ve Ö10 bu uygulamadan sonra günlük tutma uygulamasını başka derslere çalışırken ve yazılılara hazırlanırken kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bunun nedenlerini ise yazarak çalışmanın kalıcı olduğunu düşünmeleri (Ö3, Ö6, Ö8, Ö10), konu ile ilgili yanlış ve eksiklerini görmeleri (Ö2, Ö5) olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö1, Ö7 ve Ö9 ise bu uygulamadan sonra günlük tutma uygulamasına devam etmek istemediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenme Günlükleri Hakkında Tavsiye/Önerilere İlişkin Görüşler

Öğrencilere “Öğrenme günlüğü tutma etkinliğini daha verimli hâle getirebilmek için sen olsan nasıl kullanırdın? Önerileriniz var mı?” şeklinde soru sorulmuştur. Tablo 19’da, yöneltilen bu soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğrenme Günlükleri Hakkında Tavsiye/Önerilere İlişkin Görüşler

Öğrenci	Öğrencilerin Görüşleri
Ö1	Eksik bir şey yoktu. Güzeldi.
Ö2	Soru sayısı az olabilirdi. Ders esnasında yazsaydık unutmaya gibi bir durumumuz olmadı.
Ö3	Sorular güzel hazırlanmıştı, derslerimizde güzel geçti.
Ö4	Güzeldi bence. Başka derslerde de yapabiliriz.
Ö5	Bence derslerimiz böyle çok eğlenceli geçti. Güzel bir uygulamaydı.
Ö6	Günlükteki soru sayısı 3-4 tane olabilirdi.
Ö7	Sorular daha az olabilirdi.
Ö8	Bence gayet güzeldi hocam.
Ö9	Belki derslerimiz daha çok olsaydı derste yazabilirdik. Böylece eve gidince başka şeyler yapmak için zamanımız olurdu.
Ö10	Yok.

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö8 ve Ö10 öğrenme günlükleri uygulaması için herhangi bir önerileri olmadığını, öğrencilerden Ö2, Ö6 ve Ö7 günlüklerdeki soru sayısının daha az olmasını, öğrencilerden Ö2 ve Ö9 ise günlüklerin ders esnasında da yazılabileceğini, öneri olarak ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Öğrenme Günlüklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test puanları ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür (DG, $\bar{X}=12.00$; KG, $\bar{X}=10.23$). Bu durumun derslerin aynı müfredat programını esas alarak yürütülüyor olmasının ve öğrencilerin liseye giriş puanları ile araştırmanın konusuyla ilgili ön bilgilerinin birbirlerine yakın olmasının bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Son test puanlarının ortalamaları deney grubu öğrencilerinde $\bar{X}=21.15$, kontrol grubu öğrencilerinde ise $\bar{X}=15.88$ olarak belirlenmiştir. Buna göre, son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bu sonuçlar yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme günlüklerinin uygulandığı

deney grubu öğrencileri ile derslerin verimli geçtiği, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç, ilgili literatürde öğrenme günlükleri kullanımının etkili olduğunu belirten bazı araştırma sonuçlarıyla da (Akkuzulu, 2011; Aksar, 2018; Anagün, 2008; Erduran-Avcı, 2008; Aymen-Peker, Taş, Apaydın ve Akman, 2014; Ayyıldız, 2010; Baş ve Beyhan, 2012; Can, 2017; Çardak, 2010; Çavuş, 2015; Demirci, 2016; Dunlap, 2006; Eker, 2012; Eren, 2015; Günel, 2009; Güvenç, 2010; Mccrindle ve Christensen, 1995; Özcan, 2007; Şahin, 2019; Tok, 2008b; Uslu, 2009) örtüşmektedir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme günlüklerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki bu olumlu etkisi üzerinde, öğrenme günlükleri sayesinde öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerinin artması, öğrencilerin derste zihinsel olarak aktif konuma geçmesinin sağlanması, öğrendiklerini tekrarlarla desteklemeleri, öğrenme günlükleri sayesinde yanlış ve eksik öğrenmenin azalmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme Günlüklerinin İçeriğine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin ilk hafta yazdıkları günlüklerden yüksek puanlar almalarında öğrencilerin bu yöntemi farklı bulmaları, yapacakları uygulamaları merak etmeleri, ilk hafta anlatılan konu içeriğinin kolay, anlaşılır olması, konu ile ilgili ön bilgilerin yüksek olması, konu ile ilgili yapılan etkinliklerin ve uygulamaların öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonlarını artırması etkili olmuştur. Öğrenciler tarafından yazılan günlüklerin içeriği incelendiğinde afet ve afet türleri, deprem ve depremin oluşumu, deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler, deprem çantasında bulunması gerekenler gibi konuların iyi anlaşıldığı ve günlüklerin ve etkinliklerin etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ikinci günlüklerden aldıkları puanların bir önceki haftaya göre artış göstermesi, öğrencilerin günlük yazmaya alıştıklarını göstermektedir. Erduran-Avcı da (2008) çalışmasında günlük yazan öğrencilerin başarılarının giderek arttığını belirlemiştir.

Öğrencilerin üçüncü hafta yazdıkları günlüklerden aldıkları puanlar önceki haftalara göre düşüş göstermiştir. Bu öğrencilerin yazdıkları günlüklerin içeriği ile de anlaşılmaktadır. Öğrencilerin günlüklerdeki sorulara verdikleri yanıtların daha kısa olduğu, konuyu ve ders sürecini yeterince açık ve anlaşılır anlatmadıkları, eksik bilgiler verdikleri, bazı soruları önemsemedikleri ve geçiştirdikleri tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin özellikle bazı kavramları derste anlamış olmalarına rağmen günlüklere yazarken karıştırdıkları-erozyon ve heyelan arasındaki fark gibi- sonucuna varılmıştır.

Üçüncü haftanın öğrencilerin sınav haftasına denk gelmesi ve devamsızlık seviyesinin yüksek olması günlüklere gereken önemin verilmemesine ve günlüklerden alınan puanların da düşük olmasına neden olmuştur. Bu nedenle uygulamanın yapılacağı haftaların belirlenmesinde, bu gibi durumların dikkate alınmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin son hafta yazdıkları günlüklerden aldıkları toplam puanlar en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Öğrencilerin günlük yazmaya alışması, yapılan etkinliklerin ve konunun güncelliği nedeniyle öğrencilerin ilgilerinin yüksek olması puanların da yüksek olmasını sağlamıştır.

Genel bir değerlendirme yapılırsa konu içeriğinin öğrencilerin ilgileri ve derse güdülenmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Günlükler, öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerinin neler olduğunun farkına varmalarına ve konu tekrarları yapmalarına katkı sağlamıştır. Bu sayede son test olarak uygulanan akademik başarı testinden alınan puanların deney grubu lehine sonuçlanması, öğrenme günlüklerinin etkili olabileceğini göstermiştir.

Araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun derse hazırlıklı gelmediği, geldiğini belirtse bile bunu günlüklerde açıklamadığı ancak derste yapılan etkinlikleri sevdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler ders sürecine, öğrenme günlüklerine ve öğretmene yönelik olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme günlüklerinde sordukları soru sayısı her hafta hemen hemen aynı düzeyde kalmıştır. Her günlüğe bir kaç öğrenci anlamadıkları veya merak ettikleri soruları yazmıştır. Bu da çekingen öğrenciler ile sonradan aklına takılan soruları sormak isteyenlere yönelik öğretmenin günlükler aracılığıyla cevap vermesine, öğrenciyi daha iyi tanımasına ve bu sayede iletişim kurmalarına imkân vermiştir. Çavuş (2015) da alay edilme endişesiyle sınıfta soru sormayan öğrencilerin sorularını günlüklere yazarak öğretmenlerine ulaştırabildiğini ifade etmiştir. Tüm bunlardan hareketle öğrenme günlüklerinin, öğrencilerin derse hazırlıklı gelip gelmediklerini, öğrencilerin konuyu anlama düzeylerini, eksik ve yanlış öğrenmeleri belirlemede ve sormadıkları soruları sormalarına imkân vermede yararlı olduğu ifade edilebilir. Akkuzulu (2011) günlüklerin öğretmene çeşitli bilgiler sağladığını, anlaşılmayan kısımların tespit edilmesi ve sonraki dersin buna göre planlanması konularında faydalı olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlar öğrenme günlüklerinin öğretmen için iyi bir değerlendirme aracı olduğunu ve dersleri planlama süreçlerinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Öğrenme Günlükleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere göre, birkaç öğrenci günlüklerdeki soru sayısının fazla olduğu, günlüğü her hafta tutmaktan sıkıldıkları, günlükler nedeniyle diğer derslere ayırdıkları zamanın azaldığı, sınıfın bazen gürültülü olduğu gibi olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin genel olarak öğrenme günlükleri ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler öğrenme günlüklerinin derse hazırlıklı gelmelerini ve tekrar yapmalarını sağladığını, derste aktif olmalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçların Aksar (2018), Can ve Altuntaş (2016), Eren (2015), McCrindle ve Christensen (1995) ve Uslu'nun (2009) yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla benzer olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda da öğrenme günlükleri derse hazırlıklı gelmeyi, dersi iyi dinlemeyi, ders çalışmayı, dönüt vermeyi sağlayan bir araç olarak görülmüştür.

Öğrenciler öğrenme günlüklerinin dersin tekrar edilmesini sağlamak, derse katılımı artırmak, sınavlardan yüksek notlar alabilmek amacıyla kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu, öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenme günlüklerini öğretmenin işini kolaylaştıracak bir değerlendirme aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Sonuç olarak öğrenciler öğrenme günlüklerini öğretmenler için faydalı görmektedir. Akkuzulu (2011) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada günlüklere yazılanlar sayesinde öğrenciler hakkında daha fazla bilgi sahibi olunmasının, öğretmenin işini kolaylaştırmasına katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Araştırmada, öğrenme günlüklerinin öğrencilerin derse katılımını artırdığı belirlenmiştir. Bunun sebebinin, günlüklerden daha yüksek notlar alma isteği ve sürekli yapılan tekrarlarla öğrenme isteğinin artması olduğu düşünülmektedir. Williams (2008) bu uygulamanın dersin anlaşılabilirliğini arttırdığını belirtmektedir. Evde günlükler yazılarak yapılan tekrarların öğrenme isteğini artırdığı ifade edilmektedir.

Günlükler sayesinde özellikle içine kapanık öğrencilerin derste sormak için çekindikleri bazı soruları yazarak sorabilmeleri ve bu sayede kendilerini daha özgür hissetmelerini sağlaması günlük yazmanın faydaları arasında gösterilmiştir. Benzer şekilde, Erduran-Avcı'ya (2008) göre, öğrencilerin öğretmen ile iletişimlerini yazarak aldıkları cevaplar şeklinde sağlamaları özellikle de çekingen öğrencilerin kullandıkları bir araçtır.

Günlüklere verilen dönütlerin öğrencilerin anlamadıkları konuları anlamaları ve eksiklerini ve hatalarını görme imkânı bulmaları açısından önemli olduğu görülmüştür. Philip ve Nicholls (2009) da çalışmalarında, öğretmenin günlüklerde verdikleri dönütler sayesinde öğrencilerin hatalarının ve yanlışlarının farkına varabilme ve bunları düzeltebilme imkânı bulduklarını ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin öğrenme günlüklerine ayırdıkları zaman öğrencinin akademik başarısına göre değişiklik göstermektedir. Başarısı yüksek olan öğrenciler genel olarak eve gittiklerinde önce konu tekrarı yapıp, günlüklerdeki soruları hem ders süresince öğrendikleri hem de evde yaptıkları tekrarların ikisini sentezleyerek yanıtladıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle üçüncü haftada günlüklerden alınan toplam puanların düşmesinde öğrencilerin soru sayısını fazla bulmalarından dolayı sıkılmaları, zaman alıcı olarak görmeleri ve sınav haftasının olmasının etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu sebeple uygulamanın öğrencilere de zaman açısından bir sıkıntı yaratmayan uygun bir zamanda yapılabileceği düşünülmüştür. Aymen-Peker ve diğerleri (2014) de yaptıkları çalışmada uygulamanın bir yıl boyunca değil de bazı ünitelerde yapılarak öğrencilerin sıkılmasının önüne geçilebileceğini önermişlerdir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlüklerine yönelik öğrenci görüşleri genel olarak olumludur. Öğrenciler yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme günlüklerinin derse katılımlarını ve akademik başarılarını artırdığını, derslerin daha verimli işlendiğini, günlüklerle yaptıkları tekrarlarla bilginin akılda tutulma süresinin uzadığını, öğrencinin ezber yapmadan anlayarak bilgiyi özümlediğini, coğrafya dersine karşı ilgi ve tutumlarının arttığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler, günlükleri diğer derslerde de kullanılabilecek bir çalışma kâğıdı, kendilerinin neler öğrendiklerini belirlemeye yarayan bir değerlendirme kâğıdı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Farklı bir yöntemin uygulanması, öğrencileri aktif kılması, özellikle çekingen öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade edebilmeleri, nasıl tekrar yapmaları gerektiği konusunda yol gösterici olması, ders çalışma stratejisi kazandırması, eksik ve hatalı öğrenmeleri düzeltmeye imkân vermesi gibi nedenlerle öğrencilerin öğrenme günlükleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Öğrenme günlüğü yazma amacı, işlevi ve sürecin nasıl ilerleyeceği öğrencilere detaylı

bir şekilde anlatılmalıdır.

- Öğrencilerin derse olan motivasyonunu ve ilgilerini artıran, dersin etkili ve verimli olmasını sağlayan bir yöntem olarak kullanılabilir.
- Günlükler öğrencilerin öğrenmelerini ölçmek amacıyla, alternatif değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir.
- Öğrenme günlüklerinin uygulama süresi daha kısa tutularak öğrencilerin süreç boyunca sıkılmalarının önüne geçilebilir.
- Öğrenme günlüklerinde yer alan yönlendirici soruların sayısı daha az olabilir. Sorular kısa ve net olarak düzenlenebilir. Bu durumun öğrencilerin günlük yazmaya yönelik motivasyonlarını yükselteceği düşünülmektedir.
- Öğretmen ile iletişim kurmakta zorlanan öğrencilerin öğrenmelerindeki eksik ve hatalarını tespit etmede öğrenme günlükleri kullanılabilir.
- Öğrenme günlüklerinin işlevselliğinin sağlanabilmesi için süreç boyunca yapılacaklar ile değerlendirmede kullanılacak kriter ve ölçütleri önceden belirleyerek öğrencilerin günlük yazma süreci takip edilmelidir.
- Öğrenci sayısının daha fazla olduğu günlük yazma çalışmaları yapılabilir.
- Öğrenme günlüklerinin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye olan katkısına ilişkin derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrenme günlükleri özellikle fen bilimleri alanında kullanılmıştır. Bu uygulamanın sosyal bilimlerde de tanınırlığını artırmak amacıyla öncelikle hizmet içi eğitimler verilebilir. Literatürdeki eksiklik bu alanda yapılacak yeni çalışmaların teşvik edilmesi ile kapatılabilir.
- Öğrenme günlükleri ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmının nicel veya nitel olduğu görülmüştür. Bu konuda karma yöntem kullanılarak yapılacak olan çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Öğrenme günlüklerinde önceden belirlenmiş olan soruların olduğu yapılandırılmış günlükler dışında yapılandırılmamış günlüklerle de çalışmalar yürütülebilir.
- Lise öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin artırılmasını sağlayacak olan öğretmen ve öğretmen adayları için eğitimler verilebilir. Öğretmen ve öğretmen

adaylarının düşüncelerini ve bilgilerini karşı tarafa rahatlıkla ifade ettikleri, öğrencilerine uygulama yeterliliğine sahip olacakları öğretim etkinlikleri düzenlenebilir.

- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi kazandırmada yaşadıkları sıkıntıları ve bunları çözmeye yönelik yapılması gereken konularını ele alan çalışmalar desenlenebilir.
- Öğrenme günlüklerinin etkililiği, eğitimin farklı kademelerinde uygulanarak hangi kademelerde etkili sonuçlar vereceği ortaya konulabilir.
- Öğrenme günlükleri ile değerlendirilen öğrencilerin öz düzenleme becerileri uygun ölçeklerle de desteklenecek şekilde araştırılabilir.
- Öğrenme günlükleri sayesinde dolaylı olarak yorumlanabilen yazma becerileri farklı derslerde ve farklı ölçeklerle de desteklenerek yeni araştırmalar ortaya koyulabilir.

KAYNAKLAR

- Abalı-Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2014). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1022-1046.
- Abdul, M. (2011). *The situations that can bring reflective thinking process in mathematics learning*. In Proceedings International Seminar and the Fourth National Conference on Mathematics Education, 21-23 July, Yogyakarta State University.
- Akkuzulu, D. (2011). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi çevre ve insan ünitesinde yansıtıcı fen günlükleri tutmasının başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksar, M. (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersinde kullanılan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğrenme günlükleriyle sürecin değerlendirilmesi ve günlükler hakkında öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Alkan, H. ve Ceylan, A. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme gelişimi için öğrenme ortamı ve program tasarımı*. No: 203 K 120360, DPT Proje, Ankara.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Audet, R. H., Hickman, P. ve Dobrynina, G. (1996). Learning logs: A classroom practice for enhancing scientific sense making. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(2), 205-222. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199602\)33:2<205::AID-](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199602)33:2<205::AID-)

TEA5>3.0.CO;2-Y

- Aymen-Peker, E., Taş. E., Apaydın, Z. ve Akman, E. (2014). Fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesi için düşünme ajandası (öğrenme günlüğü) tutulması ve tutulan ajandaların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education*, 3(3), 8-27.
- Ayyıldız, N. (2010). *Altıncı sınıf matematik dersi geometriye merhaba ünitesine ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde öğrenme günlüklerinin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bahar, M., Nartgün. Z., Durmuş. S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.
- Barchard, K. A. ve Hakstian, A. R. (1997). The effects of sampling model on inference with coefficient alpha. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 893-905. <https://doi.org/10.1177/0013164497057006001>
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 128-142. <http://static.dergipark.org.tr:8080/article-download/imported/1031000041/1031000021.pdf?>
- Can, A. (2017). *SPPS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Can, R., ve Altuntaş, B. (2016). Yansıtıcı günlük yazma uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 53-63. <https://doi.org/10.16916/aded.04525>
- Cengiz, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarı dersinde hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Creswell. J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Understanding mixed methods research*. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (1-19). New York: Sage.
- Çardak, Ü. (2010). *Fen ve teknoloji dersine ilişkin günlük tutmanın öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çavuş, E. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının ilköğretim öğrencilerin biliş*

- üstü farkındalık ve akademik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Demirci, E. (2016). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenci günlüklerinin kullanımının öğrencilerin üst bilişsel beceri gelişimine ve başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dewey, J. (1910). *How we think (Heat)*. Courier Corporation.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin
- Dunlap, J. C. (2006). Using guided reflective journaling activities to capture students' changing perceptions. *Techtrends*, 50(6), 20-26. <http://doi.org/10.1007/s11528-006-7614-x>
- Eker, C. (2012). *Öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlev*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eker, C. ve Coşkun, İ. (2012). Ders günlüğü yazmanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 111-122. <http://static.dergipark.org.tr:8080/article-download/13a0/307f/f20b/imp-JA52RA64FZ-0.pdf?>
- Erduran-Avcı, D. (2008). Fen ve teknoloji eğitiminde öğrenci günlüklerinin kullanılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 17-32.
- Eren, Z. (2015). *Öğrenme günlüklerinin ilkokul matematik dersi uzunlukları ölçme konusunun öğretilmesinde uygulanması: Tokat ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ersözlü, Z. N., ve Kuzu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159. <http://static.dergipark.org.tr:8080/articledownload/imported/5000152484/5000138296.pdf?>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gökbulut, Y. ve Eren, Z. (2018). An application of learning logs for measuring mathematics course lengths in primary education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5),

836 843. <http://doi.org/10.13189/ujer.2018.060504>

- Gökçe-Erbil, D. ve Kocabaş, A. (2015). İşbirlikli öğrenme yoluyla ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 63-79.
- Green, S. B. ve Salkind, N. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th Edition). Pearson.
- Günel, M. (2009). Bilişsel süreç ve ilköğretim bilim eğitiminde öğrenme aracı olarak yazma. *Elementary Education Online*, 8(1), 200-211.
- Güvenç, H. (2010). İşbirlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen aday öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1459-1487.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel yazma eğitiminin türkçe öğretmeni adaylarının yazma akademik başarılarına ve eleştirel yazma düzeylerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 1729-1743. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5138>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kazu, H. ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elâzığ ili örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 131-145. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/135140-2012072410543-3.pdf>
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. The Falmer.
- Mccrindle, A. R. ve Christensen C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*. 5, 167-185. [http://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00010-Z](http://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00010-Z)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı*. MEB. Ankara: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Kogan Page.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilişüstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Philip, R. ve Nicholls, J. (2009). Group blogs: Documenting collaborative drama processes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(5), 683-699. <https://doi.org/10.14742/ajet.1115>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass.
- Sever E. ve Memiş, A. (2014). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimler Dergisi*, 3(10), 24-42.
- Şahin, S. (2019). *Sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden ders günlüğü kullanımının öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice [Elektronik Versiyon]. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343. <http://doi.org/10.1080/1462394042000270655>
- Tok, Ş. (2008a). The effects of reflective thinking activities in science course on academic achievements and attitudes toward science. *Elementary Education Online*, 7(3), 557-568.
- Tok, Ş. (2008b). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtılmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(149), 104-117.
- Uslu, H. (2009). *Altıncı ve yedinci sınıf fen ve teknoloji ile matematik derslerinde günlüklerin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Pegem Akademi.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward mre authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.
- Williams, D. A. (1998). *Documenting children's learning: Assessment and evaluation in the project approach*. Master's Thesis, University of Alberta, Canadian.
- Williams, N. (2008). *Reflective journal writing as an alternative assessment*. <http://www.otterbein.edu/Files/pdf/Education/JTIR/VolumeIII/williams.pdf>
- Wilson, J. ve Jan, L.W. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective*

learning. London: Eleanor Curtain.

Yaman, H. ve Karaarslan, F. (2013). Yazma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1195-1223. <http://doi.org/10.9761/JASSS1708>

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.

Yıldırım, T. (2012). *Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.