



TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ TEBD

THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES



E - ISSN: 2459 - 1912

YIL
YEAR 2024

CİLT
VOLUME 22

SAYI
ISSUE 2





THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2024

Cilt: 22

Sayı: 2

e-ISSN: 2459-1912

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

Kurucu Editör

Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir (Emekli)

Alan Editörleri

Prof. Dr. Galip Yüksel
Prof. Dr. Necati Cemaloğlu
Prof. Dr. Gürcü Koç
Prof. Dr. Kemal Öztemel

Editör Yardımcısı

Dr. Aysun Öztürk

Yazım ve Yayın Editörü

Arş. Gör. Kürşat Kaya

Türkçe Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Gamze Delioğlu
Arş. Gör. Zekeriya Merdin

İngilizce Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Funda Kurt Keskin

Kapak Tasarım

Doç. Dr. Kerim Laçınbay

Dergi Adresi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası 06500 Beşevler/Yenimahalle-Ankara

İletişim

tebd@gazi.edu.tr

Dizinlenme

EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson)
TR Dizin

Yayın hayatına 2003 yılında başlayan Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından yılda üç kez elektronik olarak yayınlanan ulusal, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Dergide yer alan makalelerde belirtilen görüşlerden makale yazarları sorumludur.



Akademik Danışma Kurulu

Ülker Akkutay	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Eyüp Artvinli	Prof. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Petek Aşkar	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Ayşegül Ataman	Prof. Dr.	European University of Lefke
Feride Bacanlı	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Gülsün Başkan	Prof. Dr.	Okan Üniversitesi
Necati Cemaloğlu	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Temel Çalık	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ayhan Demir	Prof. Dr.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Özcan Demirel	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Süleyman Doğan	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi
Tayip Duman	Prof. Dr.	Bozok Üniversitesi
Ş. Şule Erçetin	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Fatma Gök	Prof. Dr.	Boğaziçi Üniversitesi
Nezahat Güçlü	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Nurdan Kalaycı	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hafize Keser	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Hünkar Korkmaz	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Dinçay Köksal	Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Selahattin Öğülmüş	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yaşar Özbay	Prof. Dr.	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
M. Çağatay Özdemir	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet Özdemir	Prof. Dr.	Başkent Üniversitesi
Fulya Yüksel Şahin	Prof. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi
Mehmet Şişman	Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer Voltan Acar	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Halil İbrahim Yalın	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Banu Yazgan İnanç	Prof. Dr.	Çukurova Üniversitesi
Binnur Yeşilyaprak	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Galip Yüksel	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Adem Özdemir, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Asuman Aşık, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ayhan Ural, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Elif Sazak Duman, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ertuğrul Usta, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Kırmızı, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Gülgün Alpan, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan Hüseyin Şahan, Balıkesir Üniversitesi

Prof. Dr. İlbilge Dökme, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kasım Yıldırım, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Efe, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha Köse, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meral Güven, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Nevin Güner, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nuri Baloğlu, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Oktay Aslan, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan Karamustafaoğlu, Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Pınar Bilasa, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Semra Benzer, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serap Buyurgan, Başkent Üniversitesi

Prof. Dr. Seyit Ateş, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sezgin Vuran, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Doğan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Vicdan Altınok, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yıldız Deveci Bozkuş, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf Uyar, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeliha Traş, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Asiye Şengül Avşar, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Aslıhan İstanbullu, Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül Oğuz Namdar, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır Yıldız, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Banu Yıldız, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Delican, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu Durmaz, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu Kalkanoğlu, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz Kesik, Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Durmuş Ümmet, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Dürdane Lafcı Tor, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Elvan İnce Aka, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Esra Benli Özdemir, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Esra Eren, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Esra Uçak, Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ezgi Mor, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz Evran Acar, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Gülден Gürsoy, Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Haluk Ünsal, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Bahattin Ceylan, Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin Ateş, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Yelpaze, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Kerim Laçınbay, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Demirbağ, Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Emin Turan, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Melihan Ünlü, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Zincirli, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Müzeyyen Eldeniz Çetin, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı Güngör, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nurhan Öztürk, Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Ozan Korkmaz, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Gökhan Ulum, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Özden Demirkan, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Özge Sakaryalı, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Safiye Sari Leyla Kodaman, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Selin Urhan, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Serhat Küçük, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. Suat Kaya, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman Barbaros Yalçın, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Şermin Metin, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Doç. Dr. Talip Öztürk, Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Tuğba Belenli, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur Akpur, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Üzeyir Süğümlü, Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Demirtaş, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir Durmuş, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Cihangir, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Fikriye Sarsıkoğlu, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Sayan Karahan, Ankara Bilim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Barış Esmer, Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine Yavuz, Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif İnci, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin Kuş, Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt Uysal, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevinç Ergenekon, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şeyda Özcan, Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan Akpınar Afşin, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zafer Ayaz, Gazi Üniversitesi
Dr. Emrah Kayabaşı, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Enver Yolcu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi 768-793
Serkan Aslan

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Eğitim Programının Taksonomiler Açısından İncelenmesi 794-814
Müge Kunt, Gülhan Yılmaz Bursa

Araştırma Makalesi

Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Temelli Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Kimya Derslerinde Öğrenciler Üzerindeki Etkisi 815-841
Yasemin Keskin Çinkaya, Nihal Yurtseven

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Uyguladıkları İyi Davranış Oyununun Özel Eğitim Okullarındaki Öğrencilerin Sınıf-İçi Davranışlarına Etkisi 842-868
Eylem Dayı, Dilek Köselioğlu

Araştırma Makalesi

Ruh Sağlığı Çalışanlarının Psikolojik Danışma Kuram Belirleme Sorunlarının İncelenmesi 869-885
Ali Güllü

Araştırma Makalesi

İlkokul Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 886-918
Cumhur Sancaktar Selamet, Eda Gürlen

Araştırma Makalesi

Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının (OKS, SBS, TEOG, LGS) Kelime Sayıları ve Sıklıkları Bakımından İncelenmesi 919-943
Mustafa Yıldız, Hasret Kabaran, Zehra Yaşar Sağlık

Araştırma Makalesi

Türkiye’de 2018 Fizik Dersi Öğretim Programı’nda Sürdürülebilir Kalkınma: 9. ve 10. Sınıflar 944-970

Hasan Şahin Kızılcık, Müge Aygün, Esin Şahin, Osman Türk, Nuray Önder Çelikkanlı, Volkan Damlı

Araştırma Makalesi

Davranışsal Müdahalelerde Sosyal Geçerlik: Müdahale Derecelendirme Profili-TR 971-987

Neslihan Ünlüol Ünal, Muhammed A. Karal

Araştırma Makalesi

İkincil Travmatik Stres ile Strese Bağlı Büyüme Arasındaki İlişkide Kendi Kendine Stres Yapmanın Rolü 988-1019

Sema Yazıcı Kabadayı

Derleme Makalesi

Yabancı Dil Öğretiminde Gölgeleme Tekniği 1020-1038

Hilal A. Çifçi, Demet Kardeş

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığını Yordamada Sosyal Medya Kullanımı ve Sanal Ortam Yalnızlığının İncelenmesi 1039-1058

Özge Canoğulları, Yasin Yılmaz, Fulya Cenkseven Önder

Derleme Makalesi

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı: ChatGPT’nin KEFE ve PEST Analizi 1059-1083

Erhan Kutlucan, Süleyman Sadi Seferoğlu

Derleme Makalesi

Ters Yüz Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi 1084-1098

Ali Ateş, Halük Ünsal

Derleme Makalesi

“Web Tabanlı Erken Matematik Aile Destek Programı (WEB-MAT)” Projesi 1099-1115

Yasemin Aydoğan, Arzu Özyürek, Ebru Kılıç Çakmak, Gürcü Koç, Tuba Mumcu, Abdülbaki Ergel, Büşra Şen Bilici, Gizem Yıldız, Kübra Çiftçi Aktürk, Bilgi Ece Serdar

Araştırma Makalesi

Lise Matematik Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi 1116-1146

Akile Demirel, Mehmet Taşpınar

Araştırma Makalesi

4-6 Yaş Aralığındaki Çocukların Problemliliği Teknoloji Kullanımı ve Annelerin Ebeveynlik Stres Düzeylerinin Çocukların Dikkat Düzeylerini Yordayıcı Rolü 1147-1171
Burcu Bağcı Çetin

Araştırma Makalesi

Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği (ADİÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1172-1195
Neslihan Özdemir, Selma Yel

Araştırma Makalesi

Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması 1196-1211
Tuğba Eniş Erdoğan, Subhan Ekşioğlu

Araştırma Makalesi

Dezavantajlı Bölgelerde Yaşanan Öğretmen Sirkülasyonunun Sebepleri, Sonuçları ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri 1212-1242
Sait Özdemir, Ayşe Kazancı Tınmaz

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 Yaş Çocuklarına Yönelik Fen Eğitiminde Bilgisayar Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı 1243-1265
Kübra Karaçalı, Esra Benli Özdemir

Derleme Makalesi

Anne Dili Türkçe Olmayan Çocukları Konu Edinen Çalışmaların İncelenmesi 1266-1286
Seyit Ateş, Mustafa Öztürk

Araştırma Makalesi

Müzik Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 1287-1313
Ömer Üçer, Berkcan Kayaarslan, Erkan Tonyalı, Ömer Bilgehan Sonsel

Araştırma Makalesi

21. Yüzyıl Becerileri Işığında 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın İncelenmesi 1314-1348
Serap Tüfekçi Aslım, İlknur Tanrıku, Ömer Faruk Dağ, Livan Ozan Atas

Araştırma Makalesi

Türkiye'de Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanabilirliğinin Alan Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi 1349-1383
Nagihan Uysal, Sevda Ceylan Dadakoğlu

Araştırma Makalesi

Okul Yöneticilerinin Gösterdikleri Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışı İlişkisi 1384-1405

Birsel Özkan, Yener Akman

Derleme Makalesi

Kriz Durumlarında Eğitim Programının Rolü ve İşlevi Üzerine Teorik Bir Çözümleme 1406-1437

Etem Yeşilyurt, Mehmet Yılmaz Keskin, Mehmet Okur

Araştırma Makalesi

Sosyal Bütünleşmeyi Teşvik Eden Öğretmenler: Mültecilerin Dâhil Edilmesi için Sanat Temelli Yaklaşım 1438-1472

Pervin Oya Taneri, Özlem Yeşim Özbek

Derleme Makalesi

Diyalojik Öğretim Konusunda Yapılan Bilimsel Araştırmaların Bibliyometrik Analizi 1473-1496

Duygu Yüceer

Derleme Makalesi

Fen Eğitiminde Ekogirişimcilik Modeli 1497-1523

Mevlidiye Yılmaz, Mahmut Selvi

Derleme Makalesi

Tesadüfi Öğrenmenin Tematik Çerçevesinin Belirlenmesi 1524-1550

Abdullah Tereci, Nazan Sezen Yüksel

Araştırma Makalesi

Kariyer Araştırma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1551-1576

Oğuz Mercan, Kemal Öztemel

Araştırma Makalesi

Sanat Eğitiminde Görsel Algının Geliştirilmesine Yönelik Bir Yöntem Önerisi 1577-1600

Aykut Ateş, Meliha Yılmaz

Araştırma Makalesi

Yaratıcı Drama Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okumalarına Etkisi: Karma Yöntem Araştırması 1601-1627

Nesrin Doğan Kuşan, Hatice Coşkun Sönmez

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Stresleri Üzerinde Kariyer Kaynaklarının Rolü
..... 1628-1644

Mustafa Akbağ, Elifnur Karagöz, Ahmet Ayaz

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of Pre-service Primary School Teachers' Self-Efficacy and Opinions Towards First Reading and Writing Teaching

Serkan Aslan

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Serkan Aslan </p> <p>Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, serkanaaslan@sdu.edu.tr</p>	<p>Okuma ve yazma becerileri bireyin hayatında hayati öneme sahiptir. Bu nedenle bu becerilerin etkili bir şekilde bireylere kazandırılması gerekmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin önemli bir yeri vardır. Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterliklerini betimlemek ve görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma karma araştırma modellerinden biri olan açıklayıcı sıralı desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama, nitel boyutunda ise fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcılar uygun örnekleme, nitel boyutundaki katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği ile görüşme uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak nitel araştırma sonuçlarında, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda bazı eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterlikleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmazken, sınıf düzeyi ve ilk okuma ve yazma eğitimi dersini yeterli bulma değişkenleri açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir.</p>
Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler Sınıf eğitimi İlk okuma ve yazma öğretimi Özyeterlik</p> <p>Keywords Primary school education Teaching first reading and writing Self-efficacy</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 02.03.2024 Kabul: 06.05.2024</p>	<p>Reading and writing skills are of vital importance in an individual's life. For this reason, these skills need to be effectively acquired by individuals. Primary school teachers have an important place in the acquisition of these skills. The main purpose of this study is to describe the self-efficacy of pre-service primary school teachers towards teaching first reading and writing and to examine their views in depth. The research was conducted according to the exploratory sequential design, which is one of the mixed research models. Descriptive survey design was used in the quantitative dimension of the research and phenomenological design was used in the qualitative dimension. The participants in the quantitative dimension of the study were selected with convenience sampling and the participants in the qualitative dimension were selected with maximum variation sampling method. The self-efficacy scale for teaching first reading and writing and interview were used as data collection tools. Descriptive statistics was used to analyze quantitative data and content analysis was used to analyze qualitative data. As a result of the research, it was determined that pre-service teachers' self-efficacy for teaching first reading and writing was at a high level. However, in the qualitative research results, it was determined that pre-service teachers had some deficiencies in teaching first reading and writing. As a result of the research, while there was no significant difference between pre-service teachers' self-efficacy towards teaching first reading and writing in terms of gender variable, a significant difference was obtained in terms of grade level and finding the first reading and writing education course sufficient.</p>
<p>*Bu makalenin nitel bölümü, 11. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (ICCI-EPOK 2023) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.</p>	
Makale Türü	Araştırma
Önerilen Atf	Aslan, S. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterliklerinin ve görüşlerinin incelenmesi. <i>TEBD</i> , 22(2), 768-793. https://doi.org/10.37217/tebd.1446239

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda bireyden beklenen birçok beceri bulunmaktadır. Bireylerin çevrelerindeki olayları anlaması, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurması, çıkarımda bulunması, sınıflandırma yapması, ulaşılmış olduğu bilgileri sentezleyip yeni bilgiler üretmesi, diğer bir deyişle eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme ile problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanması, dijital materyallerin etkili bir şekilde kullanabilmesi bu becerilerden bazılarıdır. Bu becerilerin bireylere kazandırılmasında ise okuma ve yazma becerilerinin önemli bir yeri vardır (Akyol, 2019). Okuma ve yazma becerileri ilköğretim döneminde öğrencilere kazandırılan beceriler arasında yer almaktadır.

Okuma ve yazma becerilerinin nitelikli bir şekilde bireylere kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin önemli bir rolü vardır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamını öğrenci merkezli düzenleyerek, bireysel farklılıkları dikkate alarak, çağdaş öğretim modellerini, yöntemlerini, kuramlarını işe koşarak, sevgiye dayalı bir süreç yürüterek öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü okuma ve yazma becerisi bireyin tüm hayatını etkileyen becerilerdendir (Miller, McCardle ve Long, 2014). Bununla birlikte okuma ve yazma becerilerinin nitelikli bir şekilde öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin diğer derslerindeki başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Boz, 2018; Strickland ve Riley-Ayers, 2006; Yılmaz, 2011). Bu bakımdan sınıf öğretmenlerine, ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinin etkili ve verimli bir şekilde düzenlenmesi ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir. İlk okuma ve yazma becerilerinin bireylere kazandırılması için öğretmenlerin okuma ve yazma becerilerinin öğretimi konusunda yeterli olması gerekmektedir (Farstrup ve Samuels, 2011).

Özyeterlik, bireyin öğrenme ve belirli düzeylerde eylemleri gerçekleştirebileceğine yönelik inancıdır (Schunk, 2014). Diğer bir deyişle kişinin bir şeyi yerine getirebileceğine yönelik inancıdır (Eggen ve Kauchak, 2016). Bireyin özyeterlik inancının yüksek olması durumunda, bireyler başarılı işler ortaya çıkarabilmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerinde özyeterlik inançlarına sahip olmaları son derece önemlidir. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yüksek olması durumunda etkili öğrenme ortamları tasarlayabilecekleri söylenebilir. Nitekim Bandura (1993) tarafından öğretmenlerin özyeterlik inancının etkili bir sınıf ortamının düzenlenmesinde önemli yerinin olduğu ifade edilmiştir. Bu bakımdan ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda da sınıf öğretmenlerinin özyeterliliğinin yüksek olması gerekmektedir. Çünkü ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin özyeterliliğinin yüksek düzeyde olması durumunda, sınıf ortamını nitelikli bir şekilde düzenleyerek öğrencilere okuma ve yazma becerilerinin kazandırılacağı söylenebilir.

İlk okuma ve yazma öğretimi kapsamında farklı yöntem, teknik ve modeller kullanılarak süreç yürütülmektedir (Altunkaynak ve Çağınlar, 2020). Sınıf öğretmenleri, ilk okuma ve yazma öğretimi sürecine yönelik dönem başında çok iyi hazırlık yapmalıdırlar (Kuşdemir-Kayıran, 2022). Bunun için

öncelikle öğretmenler kendilerini birinci sınıfta öğretmenlik yapmaya psikolojik olarak hazırlamalıdır. Daha sonrasında ise ilk okuma ve yazma sürecini nasıl yürüteceklerini, hangi etkinlikleri, modelleri, yöntemleri ve teknikleri uygulayacaklarını planlamalıdır. Öğretmenler, ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenci merkezli etkinlikler uygulamalıdır. Uygulama esnasında Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ses esaslı ilk okuma ve yazma yönteminin aşamalarını dikkate alarak süreci yönetmelidir. Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde çoklu ortam, Web 2.0 ve dijital öğretim materyallerini kullanmalıdırlar (Aslan, 2020; Çakır ve Akman, 2021; Peregoy ve Boyle, 2017). Sınıf öğretmenleri bu süreçte okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunları da dikkate almalı (Westwood, 2008) ve bireysel eğitim programları (BEP) hazırlayarak öğrencilerin bu güçlüklerini de gidermelidir. İlk okuma ve yazma sürecinde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin de ölçülüp değerlendirilmesi önem arz eden bir konudur. Öğretmenler uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak öğrencileri değerlendirmelidir. Tüm bu süreçte öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterli olması gerekmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi özyeterliği, öğretmenlerin ilk okuma ve yazma sürecini nitelikli bir şekilde sürdürmesi ve bu konuda kendilerine olan inancı olarak ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda özyeterliğinin hizmet öncesi eğitimde geliştirilmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, ilk okuma ve yazma eğitimi adında bir ders bulunmaktadır. Bu ders kapsamında ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği noktasında bilgi sahibi olmaktadır. Bu da sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterliklerini etkilemektedir. Ulusal alanyazın incelediğinde sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterliklerinin incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Dedeli, 2008; Özdemir ve Erdoğan, 2017; Yılmaz, 2019). Bu durum ulusal alanyazında bir boşluk olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı, sınıf eğitimi ana bilim dalında, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda sorunlar yaşadıklarına şahit olmuştur. Öğretmen adayları, ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ve bu konu ile ilgili sınıflarda öğretim etkinlikleri düzenleyemediklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde danışmanları olan öğretim üyeleri ve uygulama okullarındaki öğretmenlerde öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi ilk okuma ve yazma öğretiminin bireyin hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu sürecin nitelikli bir şekilde yürütülmesi için sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinde ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterliklerinin belirlenmesi ve derinlemesine incelenmesi

gerekmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterliklerinin belirlenmesi ve görüşlerinin derinlemesine incelenmesi, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretimini nitelikli bir şekilde yürütüp yürütmeyeceği konusunda ipucu verecektir. Araştırma sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarının ve eğitim politikalarının bu önemli konuda nasıl iyileştirilebileceğine dair değerli bilgiler sunarak eğitim sisteminin kalitesini artırma potansiyeline sahiptir. Yürütülen bu araştırmanın, hem öğretmen adaylarının profesyonel gelişimine katkı sağlayacağı hem de eğitim sisteminin kalitesini arttırmaya yönelik değerli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları sınıf eğitimi ana bilim dalında görev yapan ve ilk okuma yazma eğitimi dersini yürüten öğretim elemanlarına da dönüt niteliği taşıyacaktır. Öğretim elemanları yürütülen bu araştırma sonuçlarını dikkate alarak ilk okuma ve yazma öğretimi dersini planlayıp yürütebilirler. Bu şekilde öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlikleri geliştirilebilir. Bu çalışmada yukarıda bahsedilen çalışmalardan farklı olarak çalışmanın nicel boyutunu detaylı olarak ortaya koymak için nitel araştırma modeli de kullanılmıştır. Bu da yürütülen bu çalışmanın özgün yönü olarak ifade edilebilir. Tüm bu açıklamalara dayalı olarak bu çalışmanın önemli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik özyeterliklerini çeşitli değişkenler açısından betimlemek ve görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu amaç dahilinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik özyeterlik düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili yapacakları hazırlıklara, hangi öğretim materyalini kullanacaklarına, planlamada nelere dikkat edeceklerine, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına, okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulayacakları etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik düzeyleri cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine, ilk okuma ve yazma dersini yeterli bulup bulmadıklarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yürütülen bu çalışma karma araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Karma araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birleştiren araştırma modelidir (Creswell ve Plano Clark, 2017). Karma araştırma modelinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin sınırlıkları giderilip güçlü yönleri birleştirilmektedir (Creswell, 2014). Çalışmada karma araştırma modeli desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende öncelikle çalışmanın nicel verileri toplanır, daha sonra nicel veri sonuçlarını detaylı ortaya koymak için nitel veriler toplanarak bulgular açıklanmaya

çalışılır (Mills ve Gay, 2019). Bu araştırmada önce nicel veriler toplanmış daha sonra nicel verilerden elde edilen bulguları derinlemesine incelemek ve yorumlamak için nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu nedenle açılımcı sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda kesitsel tarama modeli, nitel boyutunda ise fenomenolojik desen kullanılmıştır. Kesitsel tarama modelinde araştırma verileri bir defada toplanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın nicel verileri bir defada toplandığı için kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu fenomenolojik desene dayalı olarak yürütülmüştür. Fenomenolojik desende, araştırmacı(lar) tarafından birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimleri, görüşleri ve algıları ortaya çıkarılmaktadır (Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ilk okuma yazma öğretimi nasıl uygulayacakları ile ilgili görüşleri incelendiğinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Öğretmen adayları ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili dersi almışlardır. Bu bakımdan, öğretmen adaylarının, fenomen ile ilgili deneyimleri bulunmaktadır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde, sınıf eğitimi ana bilim dalında, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcıları uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı yakınında bulunan, kolay ulaşabildiği katılımcılardan veri toplamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Bu araştırmada da araştırmacı yakınında bulunan öğretmen adaylarından verileri topladığından uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcıların özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	61	70
Erkek	26	30
<i>Sınıf</i>		
2. sınıf	32	37
3. sınıf	20	23
4. sınıf	35	40
<i>İlk Okuma Yazma Dersini Yeterli Bulma Durumu</i>		
Yeterli değil	12	14
Kısmen yeterli	32	37
Yeterli	43	49
<i>Toplam</i>	<i>87</i>	<i>100</i>

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 61’i kadın, 26’sı erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 32’si ikinci sınıfta, 20’si üçüncü sınıfta ve 35’i dördüncü sınıfta öğrenim

görmektedir. Katılımcıların 12'si ilk okuma ve yazma dersini yeterli bulmazken, 32'si kısmen yeterli ve 43'ü yeterli bulmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi "bireylerde farklı olan bazı kriterleri önceden belirlemeyi ve sonrasında kriterlere göre oldukça farklılık gösteren katılımcıların seçimlerini içerir" (Creswell ve Poth, 2018). Araştırma kapsamında 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri alınıp farklılık yansıtılmaya çalışıldığından bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcıların 12'sini kadın ve 18'ini erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği

Araştırmada Delican (2016) tarafından geliştirilen İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 292 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yürütülerek geliştirilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %51,11'dir. Ölçek geliştirilirken açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin üç faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin maddelerine ait faktör yükleri .53 ile .75 arasında değişmektedir (Delican, 2016). Ölçeğin birinci faktörü *hazırlık*, ikinci faktörü *uygulama* ve üçüncü faktörü *değerlendirme* olarak isimlendirilmiştir. Delican (2016) tarafından yapılan güvenirlik analizi neticesinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .90 bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde uyum indeksleri istenilen düzeyde bulunmuştur (Delican, 2016). Yürütülen bu araştırmada ölçek Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesine sunulmuş ve araştırmanın amacı kapsamında kullanılıp kullanılmayacağına yönelik görüşleri alınmıştır. Alan uzmanları bitişik eğik yazı ile ilgili maddeyi dik temel yazı olarak değiştirdikten sonra kullanılabilceğini ifade etmişlerdir. Bunun üzerine önerilen değişiklik yapılmış ve ölçek öğretmen adaylarına uygulanarak veriler toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu görüşme türünde, formda yer alan görüşme sorularının dışında daha derinlemesine veriler elde edebilmek için sorular sorulabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu bakımdan bu görüşme türünün esnek olduğu ifade edilebilir. Görüşme formu hazırlanırken sınıf eğitimi alanında iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri çerçevesinde görüşme formunda değişiklik yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan görüşme formu beş sınıf öğretmeni adayına uygulanarak pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşmadığından form son şekli ile asıl katılımcılara uygulanmıştır. Görüşme formunda beş soru ve bu soruların altında sonda soruları

bulunmaktadır. Görüşme formundaki sorular İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin boyutları ve maddeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Buradaki temel amaç, ölçekteki bulguları daha derinlemesine incelemektir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öncelikli olarak etik kurul kararı alınmış, sonrasında da veriler toplanmaya başlanmıştır. Öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Bunun için eğitim fakültesi dekanlığından uygulama için gerekli izin alınmıştır. Araştırma karma araştırma modelinin açılımlayıcı sıralı desenine göre yürütüldüğü için öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Bunun için 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına ölçek uygulanmıştır. Ölçek uygulaması yaklaşık 5 dakika sürmüştür. Araştırmanın nicel verileri toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verilerini bizzat araştırmacı yüz yüze toplamıştır. Araştırmanın katılımcılarının araştırmaya gönüllülük ilkesi çerçevesinde katılmaları sağlanmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinin aksamamasına özellikle dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarına uygun zaman dilimlerinde veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutundaki verileri analiz etmek için öncelikle parametrik testlerin temel varsayımlarından biri olan normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bunun için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi sonucu incelenmiş ve bu test sonucuna göre normalliğin sağlanmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda çarpıklık, basıklık değerleri ile farklı grafiklere bakılması önerilmektedir (Seçer, 2023). Araştırma kapsamında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2014) çarpıklık ve basıklık değerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması durumunda normalliğin sağlandığını ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu değerler arasında olduğu tespit edilmiştir. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin boyutları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. MANOVA yapabilmek için birtakım varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bunlar; uç değerlerin olmaması, çok değişkenli normalliğin sağlanması, bağımlı değişkene ait varyans-kovaryans eşitliğinin sağlanması, çoklu bağıntı sorunun olmaması, doğrusal ilişkinin olmasıdır (Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2014). Araştırma kapsamında varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir. Araştırmada, etki büyüklükleri de verilmiştir. Küçük, orta ve yüksek etki büyüklükleri için sırasıyla .01, .06 ve .14 değerleri temel alınmıştır (Huck, 2012). Araştırmanın birinci alt sorusuna dayalı olarak, 1,00 ile 2,36 arası düşük düzey, 2,37 ile 3,72 arası orta düzey ve 3,73 ile 5,00 arası yüksek düzey özyeterliğe sahip olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın nicel verilerinin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı incelenmiş ve .97 bulunmuştur. Bu

değere dayalı olarak araştırma kapsamında toplanan verilerin güvenilir olduğu ifade edilebilir (Bryman ve Cramer, 2005; Leech, Barret ve Morgan, 2005).

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Nitel içerik analizi, metinlerin, resimlerin, filmlerin ve diğer iletişim içeriklerinin sistematik ve metodolojik olarak kontrol eden sistematik bir bilimsel analizdir (Kuckartz ve Radiker, 2023). İçerik analizinde amaç, araştırma sonucunda elde edilen ve birbiri ile benzerlik gösteren verileri uygun temalar ve kategorilere yerleştirerek, anlamlı hâle getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada öğretmen adaylarının görüşleri analiz edilerek birbirleriyle benzerlik gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu şekilde elde edilen veriler anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel analiz programı kullanılarak veriler analiz edilmiş ve şekillerle sunulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme yöntemi, doğrudan alıntılara yer verme, uzman görüşü alma, kodlayıcılar arası güvenilirliği saptama gibi stratejiler kullanılmıştır (Cohen vd., 2018; Creswell, 2014).

Bulgular

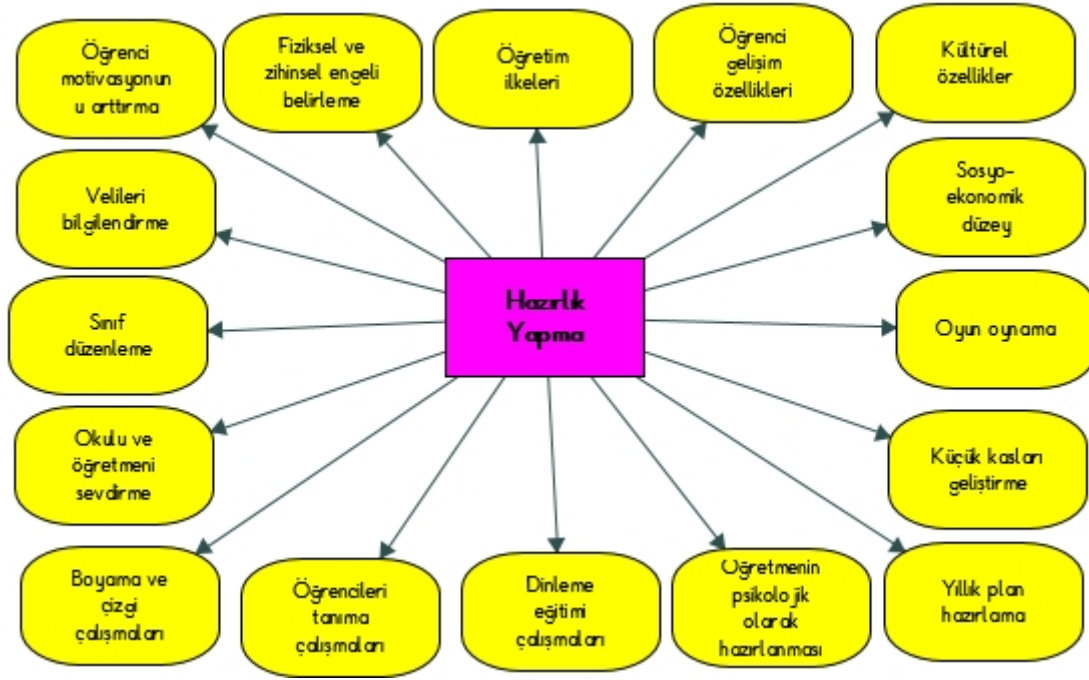
Araştırmanın birinci alt sorusuna dayalı olarak öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterlik düzeyleri incelenmiş ve analiz bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeyleri

Ölçek	Boyutlar	n	\bar{X}	ss	Max	Min	Çarpıklık	Basıklık	Düzye
İlk okuma yazma öğretimine yönelik özyeterlik	Hazırlık	87	3,83	.70	5,00	1,67	-.90	1,25	Yüksek
	Uygulama	87	3,79	.73	5,00	1,75	-.75	.46	Yüksek
	Değerlendirme	87	3,64	.84	5,00	1,50	-.61	-.35	Orta
	Genel	87	3,78	.70	5,00	1,84	-.75	.61	Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterliklerinin hazırlık ($\bar{x}=3,83$) ile uygulama ($\bar{x}=3,79$) boyutunda ve genelinde ($\bar{x}=3,78$) yüksek düzeyde, değerlendirme alt boyutunda ise ($\bar{x}=3,64$) orta düzeyde kendilerini yeterli buldukları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında ilk okuma yazma öğretimi için nasıl hazırlık yapacaklarına yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 1’de sunulmuştur.



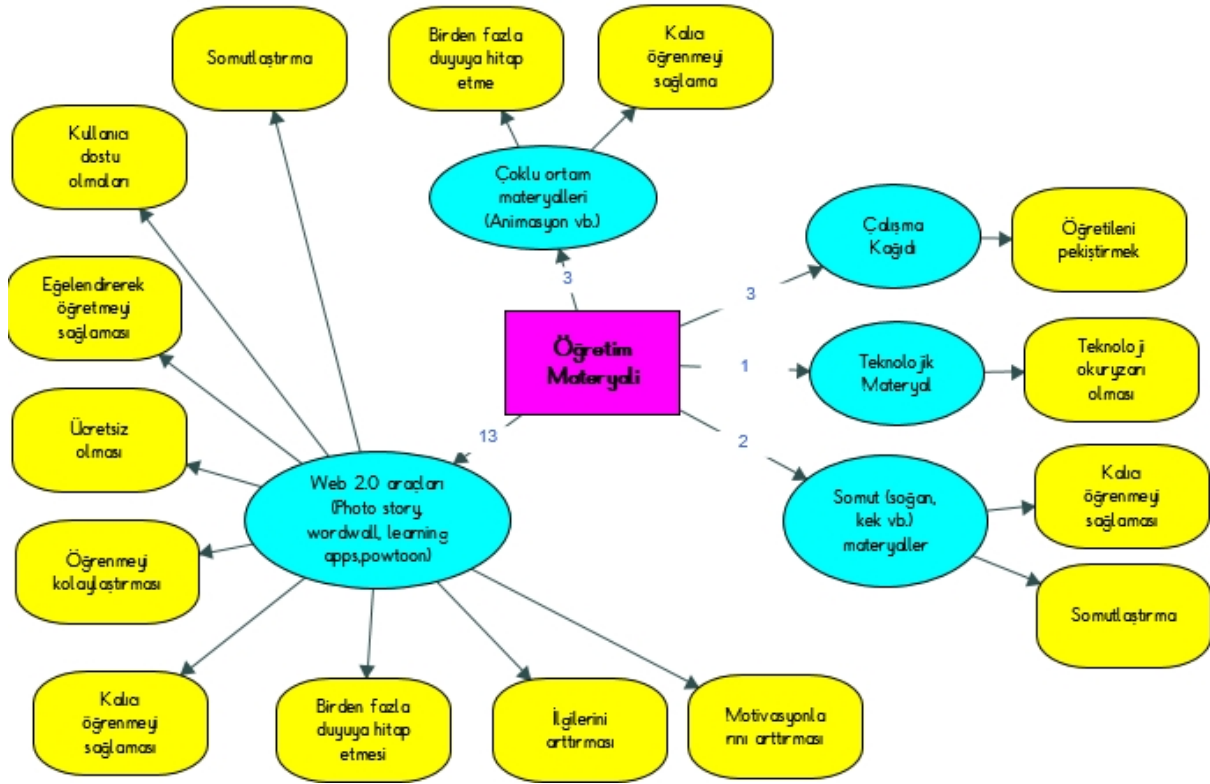
Şekil 1. Öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde yapacakları hazırlıklara ilişkin görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları tarafından göreve başladıklarında ilk okuma yazma öğretimi kapsamında öğrenci motivasyonunu arttırmaya, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel engellerinin olup olmadığını belirlemeye, öğretim ilkelerini dikkate almaya, öğrenci gelişim özelliklerini belirlemeye, kültürel özellikleri dikkate almaya, sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate almaya, küçük kasları geliştirmeye, kendilerinin psikolojik olarak hazırlamaya, dinleme eğitimi çalışmaları yapmaya, öğrencileri tanıma çalışmaları yapmaya, boyama ve çizgi çalışmaları yapmaya, okulu ve öğretmeni sevdirmeye, sınıfı düzenlemeye, velileri bilgilendirmeye yönelik hazırlık çalışmaları yapacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen bu öğrencilerin oyun çağında oldukları için oyun oynatarak hazırlık çalışması yapacağını belirtmiştir. Bazı öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Öncelikle öğrencilerim okula başladıkları için onlara okulu sevdirmeye çalışırım. Çünkü okulu sevmeleri okuma ve yazma öğretimini kolaylaştıracaktır. Dersin işleneceği sınıfı derse uygun olarak dizayn ederim. Sınıfı okuma ve yazma öğretimine uygun bir şekilde düzenlerim. İlk okuma ve yazmada kullanılacak materyalleri hazırlarım." (Ö3: Kadın, 3. sınıf)

"Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına bakarım. Bazı çocuklar okuma yazmaya geçmiş olabilir. Bu gibi farklılıkları dikkate alarak hazırlık yaparım. Çocukların küçük kaslarını geliştirmeye yönelik oyunlar hazırlarım. Çünkü öncelikle küçük kaslarını geliştirmem gerekiyor." (Ö14: Erkek, 4. sınıf)

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretiminde hangi öğretim materyal(ler)ini kullanacaklarına ve neden bu öğretim materyal(ler)ini kullanmak istediklerine yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretiminde hangi öğretim materyallerini kullanacaklarına ve neden bu öğretim materyallerini kullanmak istediklerine yönelik görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında ilk okuma yazma öğretiminde kullanacakları öğretim materyalleri çoklu öğretim materyalleri, çalışma kâğıdı, teknolojik materyaller, somut materyaller ve Web 2.0 araçları temalarında toplanmıştır. Öğretmen adayları tarafından çoklu ortam materyallerinin seçilme nedeni olarak, birden fazla duyuya hitap etmesi ve kalıcı öğrenmeyi sağlama; çalışma kâğıdının seçilme nedeni olarak, öğretileni pekiştirmeyi sağlama; teknolojik materyallerin seçilme nedeni olarak, teknoloji okuryazarı olmasını sağlama; somut materyallerin seçilmesi olarak, kalıcı öğrenmeyi sağlama ve somutlaştırmaya imkân tanınması olarak ifade edilmiştir. Bu konuda Ö2'nin görüşü şu şekildedir:

"İlk okuma ve yazma öğretiminde daha çok teknolojik öğretim materyallerini kullanırım. Bu şekilde öğrencilerimin teknoloji okuryazarı olmalarını sağlarım. Aynı zamanda onlara okuma ve yazmada kullanacakları teknolojik araçları da hazırlarım. Örneğin seslere yönelik basit dijital öyküler hazırlarım." (Ö2: Kadın, 2. sınıf)

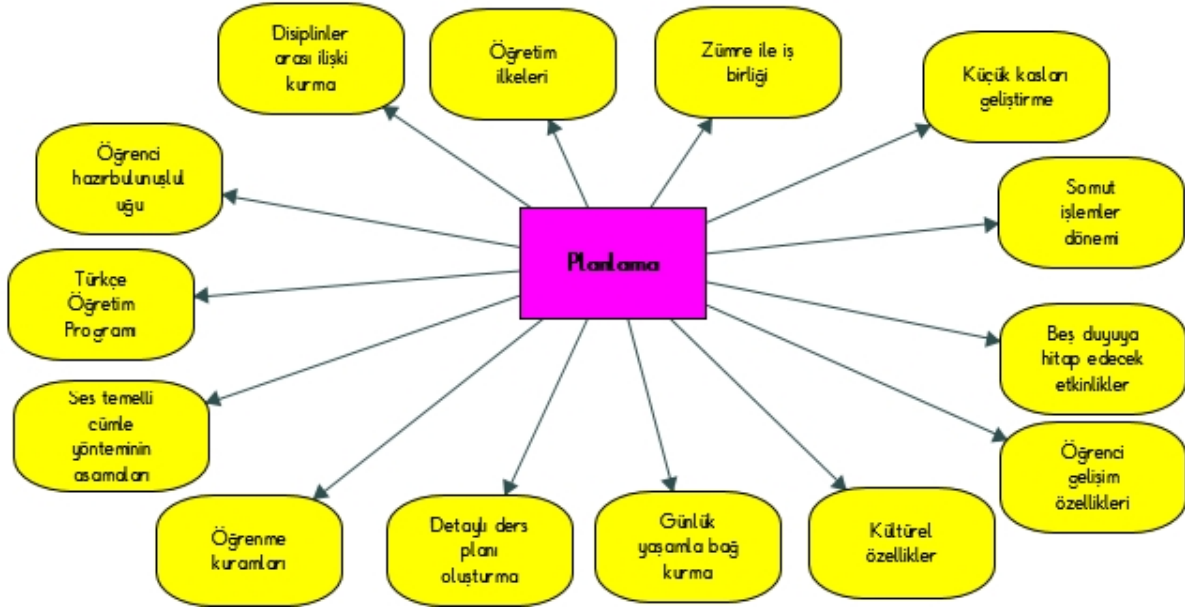
Öğretmen adayları tarafından Web 2.0 araçlarının seçilmesinin nedenleri olarak, motivasyonu artırması, öğrencilerin ilgilerini çekmesi, birden fazla duyuya hitap etmesi, kalıcı öğrenmeyi sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırması, ücretsiz olması, eğlendirerek öğrenmeyi sağlama, kullanıcı dostu olması ve somutlaştırmayı sağlama olarak ifade etmişlerdir. Ö4 öğretmen adayının görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

"Teknoloji çağında olduğumuz için ben ilk okuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullanacağım. Bu araçlar sayesinde öğrencilerin derste motivasyonlarının artacağını ve eğlenerek kalıcı öğrenmelerin sağlanacağını düşünüyorum." (Ö4: Kadın, 3. sınıf)

Öğretmen adayları tarafından Türkçe öğretimi kapsamında öğretim materyali olarak çalışma kağıtlarının da kullanılacağı ifade edilmiştir. Öğretmen adayları çalışma kağıdını kullanma nedeni olarak öğretilen konunun pekiştirileceğini vurgulamışlardır. Ö17'nin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

"Çalışma kağıtlarını kullanırım. Öğretmenlik uygulaması yaptığımız okulda öğretmenler hazır çalışma kağıtları kullanıyordu. Bu şekilde sınıfta verdiğim harfi daha iyi pekiştirir öğrenci." (Ö17: Erkek, 4. sınıf)

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında ilk okuma yazma öğretimini planlarken nelere dikkat edeceklerine yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 3'te sunulmuştur.



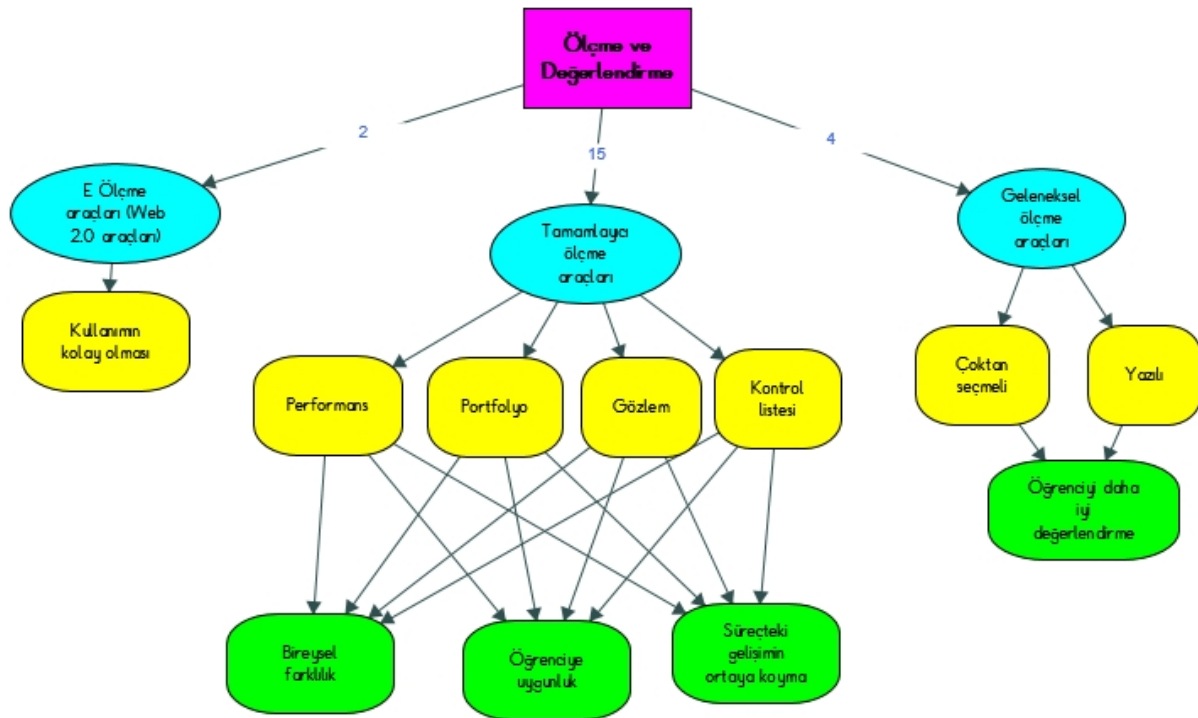
Şekil 3. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretimini planlarken nelere dikkat edeceklerine yönelik görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretimini planlarken, disiplinler arası ilişki kurmaya, öğretim ilkelerine, zümreleri ile iş birliği yapmaya, öğrencilerin küçük kaslarını geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlemeye, öğrencilerin bulunduğu somut işlemler döneminin özelliklerine, etkinliklerin beş duyuya hitap etmesine, öğrenci gelişim özelliklerine, öğrencilerin kültürel özelliklerine, günlük yaşamla bağ kurmaya, detaylı ders planı oluşturmaya, öğrenme kuramlarına, ses temelli cümle yönteminin aşamalarına, Türkçe Öğretim Programı'na ve öğrenci hazırbulunuşluklarına dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"İlk okuma ve yazmayı planlarken öncelikle hitap ettiğim öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alırım. Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak okuma ve yazma etkinlikleri düzenlediğimde öğrenciler daha iyi öğreneceklerdir harfleri. Öğrenme kuramlarını da dikkate alarak okuma ve yazma öğretimi gerçekleştireceğim. Öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamak adına öğrenme kuramlarının etkili bir şekilde sınıfta kullanılması gerektiğine inanıyorum. Okuma ve yazma öğretiminde kesinlikle bilişsel gelişim kuramlarını dikkate almam gerek. Bununla birlikte uygun pekiştiriciler de vererek davranışçı yaklaşımları dikkatli kullanacağım." (Ö7: Kadın, 3. sınıf)

"İlk okuma yazma öğretimi planlarken öğretim ilkelerini, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alırım. Hazırbulunuşluklarına göre planlama yaparım. Ayrıca öğrencilerin kültürel özellikleri de öğrenme sürecini etkilemektedir. Bu nedenle kültürel özelliklerini de dikkate alarak okuma ve yazma öğretimi gerçekleştiririm." (Ö10: Kadın, 2. sınıf)

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretiminde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ve neden bu ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretiminde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ve neden bu ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına yönelik görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları tarafından göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretimi kapsamında e-ölçme ve değerlendirme, geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılacağı ifade edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından e-ölçme ve değerlendirme araçlarının seçilmesinin nedeni olarak kullanımının kolay olması ifade edilmiştir. Bu konuda Ö6'nun görüşü şu şekildedir:

"Ben okuma ve yazma öğretiminde web 2.0 araçlarından yararlanarak ölçme ve değerlendirme yaparım. Örneğin sesin içinde geçen kelimelerle ilgili eşleştirmeler yaparım worwallda. Bu şekilde öğrencinin öğrenip öğrenmediğini değerlendirmeye yönelik biçimlendirici değerlendirme yaparım. Bu araçların kullanımının kolay olmasından dolayı tercih ederim" (Ö6: Kadın, 3. sınıf)

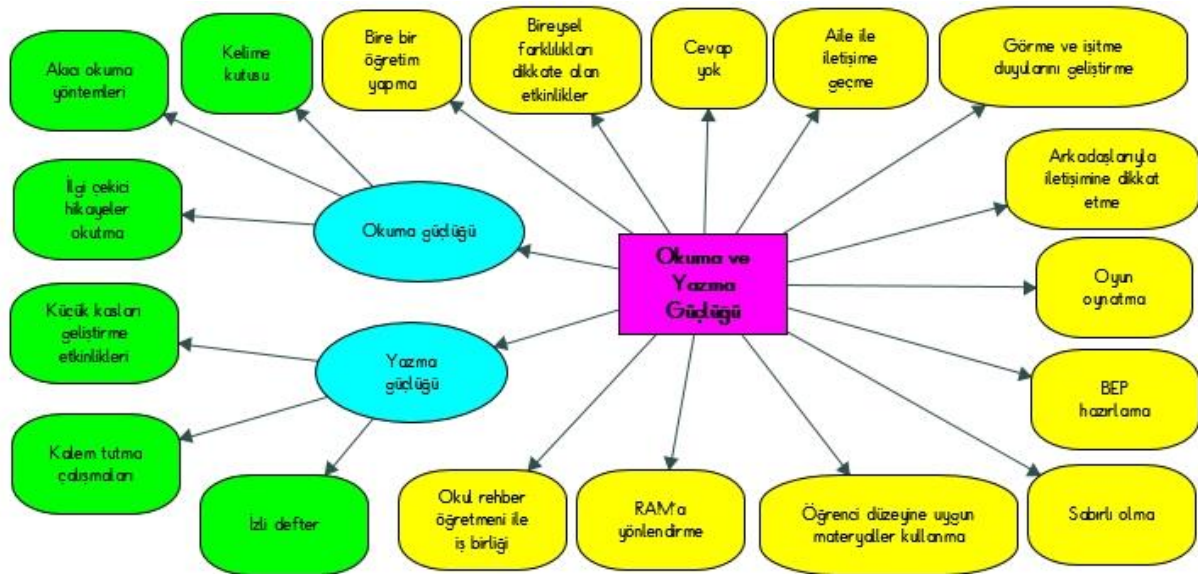
Öğretmen adayları ilk okuma ve yazma öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından performans görevi, portfolyo, gözlem ve kontrol listelerini tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Bu ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedenleri olarak, bireysel farklılıkları dikkate alacaklarını, öğrenciye uygun olduklarını ve süreçteki gelişimlerini ortaya çıkaracaklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö1'in görüşü şu şekildedir:

"İlk okuma yazma öğretiminde kesinlikle portfolyo kullanırım. Hem öğrencilerin süreç içerisinde nasıl geliştiklerini görürüz hem de öğrencilerin sürece katılmalarını sağlamış oluruz. Ayrıca bireysel farklılıkları da dikkate almış oluruz. Öğrencinin 4 temel dil becerisindeki gelişimi net bir şekilde görürüz. Öğrenciler okuma ve yazma bilmedikleri için geleneksel ölçme araçlarını zaten kullanamayız. Bu nedenle portfolyonun öğrencilere uygun olduğunu düşünüyorum." (Ö1: Kadın, 2. sınıf)

Öğretmen adayları tarafından geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli ve yazılı yoklamanın da kullanılacağı ifade edilmiştir. Bu araçlarının seçilme nedeni olarak, öğrencilerin daha iyi değerlendirilebileceği olarak ifade etmişlerdir. Ö15'in görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

"İlk okuma ve yazmada öğrencilere çoktan seçmeli testler veririm ve bu şekilde öğrencileri daha iyi değerlendiririm." (Ö15: Erkek, 4. sınıf)

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hangi etkinlikleri düzenleyeceklerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hangi etkinlikleri düzenleyeceklerine ilişkin görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bire bir öğretim yapma, bireysel farklılıkları dikkate alma, oyun oynama, görme ve işitme duyularını geliştirme, BEP planı hazırlama gibi etkinlikler yapacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları sabırlı olacaklarını, öğrenci düzeyine uygun materyaller kullanacaklarını, öğrencileri RAM'a yönlendireceklerini, okul rehber öğretmeni ile iş birliği yapacaklarını, öğrencilerin aileleriyle iletişime geçeceklerini ve arkadaşlarıyla iletişimlerine dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları okuma güçlüğünü gidermeye yönelik kelime kutusu kullanma, akıcı okuma yöntemlerine başvurma ve ilgi çekici hikayeler okutma gibi etkinlikler; yazma güçlüğüne yönelik izli defter kullanma, kalem tutma çalışmaları yapma ve küçük kasları geliştirmeye yönelik etkinlikler yapma gibi çalışmalar yapacaklarını ifade etmişlerdir. Birkaç öğretmen tarafından ise cevap verilmemiştir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerin öncelikle velileri ile iletişime geçilmeli. Çünkü veliler eğitimin önemli paydaşlarından biri ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkileri var. Evde bu güçlüğün giderilmesi noktasında veli desteğine de ihtiyacımız var. Sınıf içinde de okuma güçlüğünü gidermek için kesinlikle akıcı okuma yöntemlerini kullanırdım. Koro okuma, eşli okuma gibi akıcı okuma yöntemlerine özellikle kullanırım. Bu şekilde öğrencinin zamanla akıcı okuma becerisini geliştiririm.” (Ö8: Kadın, 3. sınıf)

“Cevabım yok. Bilmiyorum.” (Ö19: Kadın, 4. sınıf)

Araştırmada öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA analizinin varsayımları incelenmiş ve bu varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir. MANOVA analizi bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterliklerine Ait Boyutların Cinsiyet Değişkeni Açısından Tek Faktörlü MANOVA Bulguları

Bağımsız Değişken	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Cinsiyet	.95	1,410	3,00	83,00	.25	.04

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterliklerine ait boyutları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (F=1,410; p>.05).

Araştırmada öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve MANOVA analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterliklerine Ait Boyutların Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Faktörlü MANOVA Bulguları

<i>Bağımsız Değişken</i>	<i>Pillai's Trace</i>	<i>F</i>	<i>Hipotez sd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>	η^2
Sınıf	.16	2,398	6,00	166,00	.03	.08

Yapılan analizler neticesinde MANOVA'nın kovaryans matrislerinin homojen olması varsayımının karşılanmadığı tespit edilmiştir. Can (2020) bu varsayımın karşılanmaması durumunda Pillai's Trace testinin incelenmesi gerektiğini önermektedir. Bu öneri çerçevesinden yapılan bu analizde Pillai's Trace testinin sonucuna yer verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterliklerine ait boyutlar arasında öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F=2,398$; $p<.05$). Tablo 3'te etki büyüklüğünün orta düzeyde ($\eta^2>.06$) olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında hangi sınıf düzeylerinde anlamlı farklılığın olduğunu tespit edebilmek için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine İlişkin ANOVA Bulguları

<i>Bağımlı Değişkenler</i>	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>LSD</i>
Hazırlık	2. sınıf	32	3,59	.80	2-84	4,01	.02*	.08	3>2
	3. sınıf	20	4,12	.42					
	4. sınıf	35	3,89	.67					
Uygulama	2. sınıf	32	3,54	.80	2-84	3,89	.02*	.08	3>2
	3. sınıf	20	4,10	.40					
	4. sınıf	35	3,85	.75					
Değerlendirme	2. sınıf	32	3,46	.90	2-84	4,37	.01*	.09	3>2 3>4
	3. sınıf	20	4,11	.40					
	4. sınıf	35	3,55	.89					

* $p<.05$

Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma özyeterliğinin alt boyutlarına yönelik yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tabloda, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği'nin hazırlık ($F_{2-84}=4,01$; $p<.05$), uygulama ($F_{2-84}=3,89$; $p<.05$) ile değerlendirme ($F_{2-84}=4,37$; $p<.05$) alt boyutlarında öğrenim görülen sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan LSD analizi neticesinde hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca tabloda sınıf düzeyi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği'nin alt boyutlarına ait etkileşiminin ($\eta^2>.06$) orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik düzeyleri arasında ilk okuma ve yazma eğitimi dersini yeterli bulma değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve MANOVA analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterliklerine Ait Boyutların İlk Okuma Yazma Eğitimi Dersini Yeterli Bulma Değişkeni Açısından Tek Faktörlü MANOVA Bulguları

<i>Bağımsız Değişken</i>	<i>Wilks' Lambda</i>	<i>F</i>	<i>Hipotez sd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Dersi yeterli bulma	.824	2,784	6,00	164,00	.01	.09

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterliklerine ait boyutlar arasında ilk okuma ve yazma eğitimi dersini yeterli bulma değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F=2,784$; $p<.05$). Tablo 6' da etki büyüklüğünün orta düzeyde ($\eta^2>.06$) olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında hangi düzeyde yeterli bulunup bulunmadığına yönelik anlamlı farklılığın olduğunu tespit edebilmek için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7. İlk Okuma Yazma Eğitimi Yeterli Bulma Durumuna İlişkin ANOVA Bulguları

<i>Bağımlı Değişkenler</i>	<i>Yeterli bulma</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>	<i>LSD</i>
Hazırlık	Yeterli değil (1)	19	3,60	.81					
	Kısmen yeterli (2)	26	3,61	.60	2-84	2,421	.00*	.114	3>1
	Yeterli (3)	42	4,08	.63					3>2
Uygulama	Yeterli değil (1)	19	3,47	.94					
	Kısmen yeterli (2)	26	3,63	.60	2-84	2,593	.00*	.112	3>1
	Yeterli (3)	42	4,04	.62					3>2
Değerlendirme	Yeterli değil (1)	19	3,27	.97					
	Kısmen yeterli (2)	26	3,39	.73	2-84	4,330	.00*	.142	3>1
	Yeterli (3)	42	3,97	.73					3>2

* $p<.05$

Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma özyeterliğinin alt boyutlarına yönelik yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Tabloda, öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği'nin hazırlık ($F_{2-84}=2,42$; $p<.05$), uygulama ($F_{2-84}=2,59$; $p<.05$) ile değerlendirme ($F_{2-84}=4,33$; $p<.05$) alt boyutlarında ilk okuma ve yazma eğitimi dersini yeterli bulma açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan LSD analizi neticesinde hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında bu dersi yeterli bulan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca tablodan ilk okuma ve yazma eğitimi dersini kısmen yeterli bulma durumu ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterlik Ölçeği'nin hazırlık ve uygulama alt boyutlarına ait etkileşiminin orta düzeyde ($\eta^2>.06$), değerlendirme alt boyutunda ise yüksek ($\eta^2>.14$) etkili olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin hazırlık ile uygulama boyutunda ve genelinde kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri, ancak değerlendirme boyutunda orta düzeyde yeterli gördükleri görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri ifade edilebilir. Dedeli (2008), Yılmaz (2019) ile Özdemir ve Erdoğan (2017) tarafından

yürütülen araştırma sonuçlarında da öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi yeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yürütülen bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bu sonuç oldukça önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmeleri göreve başladıklarında nitelikli bir şekilde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştireceklerini düşündürmektedir. Okuma ve yazma becerileri gelişmiş bireylerde, çevrelerindeki olayları anlamlandırabilecek, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilecek, kendi kültürel özelliklerinin farkında olabilecektir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının yüksek düzeyde ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterliğe sahip olmalarının göreve başladıklarında sınıf ortamına olumlu yansımalarının olacağı söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutuna dayalı olarak, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretiminin hazırlık aşamasında yeterli oldukları görülmüştür. Nitekim öğretmen adayları göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretiminin hazırlık aşamasında öğretim ilkelerini, öğrencilerin gelişim özelliklerini, okulun kültürel özelliklerini vb., planlamasında da öğrencilerin bilişsel özelliklerini, Türkçe Öğretim Programı'nı, ses esaslı cümle yönteminin aşamalarını, öğrenme kuramlarını vb. dikkate alacaklarını ifade etmişlerdir. Bu durum araştırmanın nicel boyutunu da destekler niteliktedir. Aynı zamanda alanyazın incelendiğinde de öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde, öğrencilerin gelişim özelliklerini, okulun sosyo-kültürel yapısını, öğrenci hazırbulunuşluğunu vb. dikkate alarak öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleştirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Balantekin, 2021; Brown ve Lee, 2015; Christie, Enz ve Vukelich, 2011; Çiğerci, 2022). Bu bakımdan öğretmen adaylarının görüşleri alanyazınla da örtüşmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimin hazırlık aşaması ile ilgili bilgi sahibi oldukları ve yeterli oldukları söylenebilir. Aynı şekilde ilk okuma ve yazma öğretimini Türkçe Öğretim Programı'na dayalı olarak ses esaslı cümle yöntemine uygun bir şekilde yürütebileceklerini de göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğretim programına ve ses esaslı cümle yöntemine hâkim oldukları da ifade edilebilir. Bu sonuç gelecek açısından ümit vadetmektedir. Öğretmen adayları göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretimi kapsamında nitelikli bir şekilde hazırlık yapacaklardır ve bu da öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bunun neticesinde de 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılacağı ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmen adayları, ilk okuma ve yazma öğretimi kapsamında farklı öğretim materyalleri kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun somut ve dijital teknolojileri içeren öğretim materyallerini kullanacakları görülmüştür. Bu sonuç öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretiminde çağın gereklerine uygun öğretim süreçlerini düzenleyerek öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştireceklerini

düşündürmektedir. Nitekim Türkiye’de ve dünyada Covid-19 pandemi sürecinde acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde dijital teknolojilerin kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Ancak ülkemizde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde sorunlarla karşılaştıklarına ve nitelikli bir şekilde okuma ve yazma öğretimi gerçekleştiremediklerine yönelik araştırma sonuçları mevcuttur (Atik ve Avcı, 2021; Bozgün, 2022; Erbaş, 2021). Bu bakımdan öğretmen adaylarının, göreve başladıklarında ilk okuma ve yazma öğretiminde daha çok dijital teknolojileri kullanacaklarını ifade etmeleri bu gibi acil uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu sonuç öğretmen adaylarının İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nin uygulama boyutunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmeleri ile de örtüşmektedir. Araştırmanın nitel ve nicel boyutundan yola çıkarak öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimini nitelikli bir şekilde uygulayabilecekleri ve bu konuda yeterli oldukları söylenebilir. Bu sonuç yürütülen bu araştırmanın önemli bir sonucu olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerde öğretmen adayları, ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde daha çok tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarını söylemişlerdir. Ancak buna karşın özellikle 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları geleneksel ölçme araçlarından faydalanacaklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın nitel sonuçlarına dayalı olarak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda kısmen yeterli olduğu ifade edilebilir. Çünkü bazı öğretmen adayları geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli test gibi araçları kullanarak öğrencileri değerlendireceklerini ifade etmişlerdir. Bu ölçme ve değerlendirme araçlarının ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde uygulanması oldukça güçtür. Çünkü okuma ve yazma becerisi bu süreçte ilk defa geliştirilmektedir ve öğrenciler okuma ve yazma becerilerine sahip değildirler. Bu bakımdan bu süreçte geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilere uygulanması doğru değildir. Bu sonuç araştırmanın nicel boyutu ile de örtüşmektedir. Nitekim uygulanan ölçeğin değerlendirme boyutunda da öğretmen adaylarının orta düzeyde kendilerini yeterli buldukları tespit edilmiştir. İlk okuma ve yazma öğretiminde öğretmen adaylarının çoğunun tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarını ifade etmeleri, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında doğru bir şekilde öğrencileri değerlendireceklerine ve öğrencilere gerekli dönütleri vereceklerine işaret etmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmeleri gelecek açısından ümit vadetmektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde de ilk okuma ve yazma öğretiminde daha çok tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması gerektiği önerilmektedir (Akyol, 2019; Christie vd., 2011; Kesik, 2022). Araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazınla da örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının göreve başladıklarında okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hangi etkinlikleri uygulayacakları da sorulmuştur. Araştırma sonucunda

öğretmen adaylarının bu konuda kısmen yeterli oldukları söylenebilir. Nitekim yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının bir bölümünün bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Bu da yürütülen bu araştırmanın önemli bir sonucu olarak ifade edilebilir. Okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının giderilmesinde öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bu konuda özellikle sınıf öğretmenlerinin büyük bir sorumluluğu vardır. Sınıf öğretmeni, bu sorunları yaşayan öğrencileri RAM'a göndererek tespitini yapmalı ve daha sonra bu öğrencilere uygun bireysel eğitim programı tasarlamalıdır. Bu şekilde okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlükleri giderilebilir. Araştırmada bazı öğretmen adaylarının bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğretmen adayları göreve başladıklarında, görev yaptıkları sınıfta okuma ve yazma güçlükleri yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerini gidermede etkili öğrenme ortamı tasarlayamayabilirler. Bu da bu güçlükleri yaşayan öğrencilere olumsuz yansiyabilir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yürütülen görüşmelerde özellikle 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterli olmadıkları gözlemlenmiştir. Nitekim bulgularda yapılan alıntılarda da bu gözlem desteklenmektedir. Öğretmen adaylarına bunun nedeninin ne olduğu sorulduğunda ilk okuma ve yazma eğitimi dersinin nitelikli bir şekilde yürütülmediği ve ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterli bilginin verilmediğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterlikleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve yapılan analizler neticesinde anlamlı farklılığın çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmen adayları kendilerini ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda aynı düzeyde yeterli görmektedirler. Alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Dedeli (2008) ile Özdemir ve Erdoğan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bunun nedeni olarak farklı zamanlarda, farklı ölçme araçları ve farklı üniversitelerden öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde araştırmaların yürütülmüş olması gösterilebilir. Büyükalın-Filiz, Gedik ve Erol (2020) ile Yılmaz (2019) tarafından yürütülen araştırmalarda ise öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi özyeterlikleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuçlar yürütülen bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Özdemir ve Erdoğan (2017) ile Yılmaz (2019) tarafından yürütülen

araştırmalarda ise sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu araştırmada 3. sınıf lehine anlamlı farklılığın çıkmasının nedeni olarak, ilk okuma ve yazma eğitimi dersini yürüten öğretim elemanın derste uygulama yaptırması ve öğretmen adaylarına dijital teknolojileri kullanarak süreci yürütmüş olması söylenebilir. Aynı şekilde öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma eğitimi dersini yeterli bulma durumları ile ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı da incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde yeterli bulan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak, ilk okuma ve yazma eğitimi dersini nitelikli bir şekilde yürütmek öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterliklerini etkilemektedir denebilir. Bu bakımdan bu dersi yürüten öğretim elemanlarına önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Araştırma kapsamında yürütülen görüşmelerde dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları bu dersin yürütülmesinde sorun yaşadıklarını ve etkili bir şekilde yürütülmediğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle kendilerini ilk okuma ve yazma eğitimi konusunda yeterli görmediklerini söylemişlerdir. Buna karşın üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ilk okuma ve yazma eğitimi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ve bu konuda öğretim elemanın etkisinin olduğunu özellikle vurgulamışlardır. Öğretmen adayları, öğretim elemanının dersi yürütürken öğrenci merkezli etkinlikler yapması, ses esaslı cümle yöntemine yönelik uygulamalar yaptırması, dijital teknolojilere dayalı ilk okuma yazma eğitimi ile ilgili uygulamalar yaptırması, ilk okuma ve yazma eğitimi ile ilgili akademik çalışmalar okutmasının buna etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının okuma ve yazma öğretiminde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına yönelik bilgi verilmeli ve bu konuda uygulamalar yaptırılmalıdır. Bu şekilde öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterlikleri geliştirilebilir.
2. İlk okuma ve yazma eğitimi dersini yürüten öğretim elemanlarının bu dersi öğrenci merkezli etkinliklerle ve uygulama yaptırarak yürütmesi öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterliklerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.
3. İlk okuma ve yazma eğitimi dersi kapsamında okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerini gidermeye yönelik derinlemesine bilgi verilmesi ve bu güçlüklerle yönelik öğretmen adaylarına bireysel eğitim programları hazırlanması öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterliklerine olumlu katkı sağlayacaktır.
4. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde, ilk okuma ve yazma eğitimi dersini yürüten öğretim elemanını farklı bir alandan olduğu ifade edilmiş ve ilk okuma yazma ile ilgili

detaylı bilgi vermediği ifade edilmiştir. Bu derse bu alanda çalışmalar yapmış olan öğretmen elemanlarının girmesi öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterliklerinin gelişmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinde uygun örnekleme göre belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminin genelleme konusunda sınırlılığı bulunmaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının genellenebilirliği konusunda sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu bakımdan ileride bu konuda yapılacak araştırmaların daha büyük örneklem üzerinde yürütülmesi ve olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunkaynak, M. & Çağmlar, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 93-122.
- Aslan, S. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik deneyimleri ile ilgili görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1133-1148.
- Atik, H. & Avcı, F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma-yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanan 1. sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 7(2), 687-708.
- Balantekin, Y. (2021). İlk okuma yazmaya hazırbulunuşluk ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri. R. Karadağ (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle ilk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Boz, İ. (2018). The investigation of the relationship between the primary school 4th grade students' reading comprehension level and the success of solving the mathematics problems. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Bozgün, K. (2022). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 sürecinde ilkokuma ve yazma öğretimi deneyimleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1025-1039
- Brown, H. D. & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. USA: Pearson.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13*. London: Routledge.

- Büyükalın-Filiz, S., Gedik, O. & Erol, M. (2020). Investigation of the relationship between primary school teachers' initial literacy self competencies and attitudes towards computer aided. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 709-715.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christie, J. F., Enz, B. J. & Vukelich, C. (2011). *Teaching language and literacy preschool through the elementary grades*. USA: Pearson.
- Ciğerci, F. M. (2022). İlkokul 1. sınıf öğrencisinin ve öğretmenin özellikleri. M. Özenç, E. G. Özenç & F. M. Ciğerci (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi ve uygulamaları içinde* (s. 21-36). Ankara: Nobel.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. London: SAGE.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: SAGE.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. New York: Pearson.
- Çakır, R. & Akman, E. (2021). İlk okuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamaları. E. Kolaç & S. Dal, (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (s. 343-368). Ankara: Nobel.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkökuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 861-878.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2016). *Educational psychology*. Boston: Pearson.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Farstrup, A. E. & Samuels, S. J. (2011). The critical importance of teacher quality. S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Ed.). *What research has to say about reading instruction içinde* (s. 4-24). Newark, DE: International Reading Association.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston, MA: Pearson Education.

- Kesik, C. (2022). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme ve değerlendirme, M. Özenç, E. G. Özenç & F. M. Ciğerci, (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi ve uygulamaları içinde* (s. 21-36). Ankara: Nobel.
- Kuckartz, U. & Radiker, S. (2023). *Qualitative content analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Kuşdemir-Kayıran, B. (2022). İlk okuma yazmaya hazırlık. M. Özenç, E. G. Özenç & F. M. Ciğerci, (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi ve uygulamaları içinde* (s. 79-102). Ankara: Nobel.
- Leech, N. L., Barret, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Miller, B., McCardle, P. & Long, R. (2014). Introduction. B. Miller, P. McCardle & R. Long, (Ed.). *Teaching reading and writing improving instruction and student achievement içinde* (s. 1-4). Maryland: Paul H. Brookes.
- Mills, G. E. & Gay, L. R. (2019). *Educational research*. New York: Pearson.
- Özdemir, C. & Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 314-331.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. New York: McGraw-Hill Education.
- Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. (2017). *Reading, writing, and learning in ESL*. Boston: Pearson.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories an educational perspective*. Boston: Pearson.
- Seçer, İ. (2023). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Strickland, D. S. & Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. *Preschool Policy Brief*, 10, 1-12.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Victoria: ACER Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2011). Determining among to correlation of 4th grade students' success in Turkish, maths, social sciences and science and technology lessons of reading comprehension levels. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-13.
- Yılmaz, D. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik inançlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Abstract

The main purpose of this study is to describe pre-service primary school teachers' self-efficacy towards teaching primary literacy in terms of various variables and to examine their views in depth.

This study was designed based on a mixed research model. Mixed research is a research model that combines qualitative and quantitative research methods (Creswell and Plano Clark, 2017). In the mixed research model, the limitations of quantitative and qualitative research methods are eliminated and their strengths are combined (Creswell, 2014). In the study, explanatory sequential design, one of the mixed research model designs, was used. Cross-sectional survey model was used in the quantitative dimension of the research and phenomenological design was used in the qualitative dimension. The participants of the study consisted of 87 pre-service teachers studying in the 2nd, 3rd and 4th grades in the department of primary education at a state university. The participants in the quantitative dimension of the study were determined with the convenience sampling method. Participants in the qualitative dimension of the study were determined with the maximum variation sampling method. In the research, the Self-Efficacy Scale for Teaching First Reading and Writing developed by Delican (2016) was used. In the qualitative dimension of the study, data were collected using a semi-structured interview form. Descriptive statistics and one-way MANOVA were used to analyze the quantitative data. Qualitative data were analyzed based on content analysis.

As a result of the research, it was seen that pre-service primary school teachers considered themselves highly competent in the preparation and implementation dimensions of the self-efficacy scale for teaching first reading and writing, but they considered themselves moderately competent in the evaluation dimension. Based on these results, it can be stated that pre-service teachers consider themselves competent in teaching first reading and writing. In the results of the studies conducted by Dedeli (2008), Yılmaz (2019), Özdemir and Erdoğan (2017), it was determined that pre-service teachers' competencies in teaching first reading and writing were high. These results support the results of this study. This result obtained in the quantitative dimension of the research is considered as a very important result. The fact that pre-service teachers see themselves as competent in teaching first reading and writing suggests that they will develop students' reading and writing skills in a qualified way when they start to work. The findings obtained from the qualitative data of the research support the quantitative findings. In the qualitative dimension of the research, it was determined that the pre-service teachers had knowledge about the preparation and planning of the first reading and writing teaching and were partially competent in evaluation.

In the study, it was examined whether there was a significant difference between pre-service primary school teachers' self-efficacy towards teaching first reading and writing in terms of gender variable and it was concluded that there was no significant difference as a result of the analyses. When

the results of the research were analyzed, it was seen that the self-efficacy levels of female and male pre-service teachers were close to each other. Female and male pre-service teachers see themselves as competent at the same level in teaching first reading and writing. When the literature was analyzed, different results were found. In the studies conducted by Dedeli (2008), Özdemir and Erdoğan (2017), a significant difference was obtained in favor of female pre-service teachers. The reason for this may be that the studies were conducted at different times, with different measurement tools and on pre-service teachers from different universities. In the studies conducted by Büyükalan-Filiz, Gedik, and Erol (2020) and Yılmaz (2019), no significant difference was found between pre-service teachers' self-efficacy in teaching first reading and writing in terms of gender variable. These results support the results of this study. Within the scope of the research, it was examined whether there was a significant difference between the grade levels of pre-service teachers and their self-efficacy towards teaching first reading and writing. As a result of the analyses, a significant difference was obtained in favor of pre-service teachers studying in the third grade. In the studies conducted by Özdemir and Erdoğan (2017) and Yılmaz (2019), no significant difference was obtained in terms of the grade level variable. The reason for the significant difference in favor of the 3rd grade in this study can be said to be that the instructor who conducts the course of first reading and writing teaching has made practice in the course and carried out the process by making the pre-service teachers use digital technologies. In the same way, it was also examined whether there was a significant difference between the pre-service teachers' finding the course of first reading and writing teaching sufficient and their self-efficacy towards teaching first reading and writing. As a result of the analyses, a significant difference was found in favor of the pre-service teachers who found it sufficient. Based on this result, it can be said that conducting this course in a qualified way affects pre-service teachers' self-efficacy towards teaching first reading and writing. In this respect, instructors who conduct this course have important duties and responsibilities. In the interviews conducted within the scope of the research, pre-service teachers studying in the fourth grade stated that they had problems in conducting this course and that it was not conducted effectively. For this reason, they stated that they did not consider themselves sufficient in teaching first reading and writing. On the other hand, pre-service teachers studying in the third grade emphasized that they considered themselves sufficient in teaching first reading and writing and that the instructor had an effect on this issue. The pre-service teachers stated that the instructor's conducting student-centered activities while conducting the course, having applications related to the sound-based sentence method, having applications related to teaching first reading and writing based on digital technologies, and reading academic studies related to teaching first reading and writing had an effect on this.

The following suggestions were developed within the scope of the research:

1. Pre-service teachers should be informed about which assessment and evaluation tools they will use in reading and writing teaching and they should be made to make practices on this subject. In this way, pre-service teachers' self-efficacy towards teaching first reading and writing can be improved.
2. If the instructors who conduct the course of first reading and writing teaching conduct this course with student-centered activities and practice, it will contribute to the development of pre-service teachers' self-efficacy towards teaching first reading and writing.
3. Within the scope of the course of first reading and writing teaching, providing in-depth information about students with reading and writing difficulties and preparing individual curricula for pre-service teachers for these difficulties will contribute positively to pre-service teachers' self-efficacy towards teaching first reading and writing.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal ve Beşer Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığının 15.02.2022 tarih ve 117/31 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Programının Taksonomiler Açısından İncelenmesi

Examining the Preschool Curriculum in terms of Taxonomies

Müge Kunt, Gülhan Yılmaz Bursa

Yazar Bilgileri

Müge Kunt

Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir
Osmangazi Üniversitesi, Okul
Öncesi Eğitimi,
muge.kunt@ogu.edu.tr

Gülhan Yılmaz Bursa

Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu
Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,
gulhanyilmaz@anadolu.edu.tr

ÖZ

Eğitim programı alanında çalışan bilim insanları kazanımların, eğitim programlarının temel öğelerinden olduğunu ve programın genel yapısına ışık tuttuğunu vurgulamaktadır. Taksonomilerin ise kazanımların geliştirilmesinde kullanılan kaynaklar olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bilişsel boyut içerisinde yer alan kazanımların SOLO taksonomisine; bilişsel gelişim, dil gelişimi, fiziksel gelişim ve sağlık ile sosyal duygusal gelişim ve değerler alanlarında yer alan kazanımların ise yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi ve kazanımların taksonomilerin hangi düzeyine karşılık geldiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Kitabı kullanılmış, programda gelişim alanlarının altında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Bu inceleme için üç kodlama formu oluşturulmuştur. İlk form, "Bilişsel, Duyuşsal ve Devinimsel Boyutlara Göre Kazanım Değerlendirme Formu" olarak adlandırılmıştır. İkinci Form, "SOLO Taksonomisine göre Kazanım Değerlendirme Formu" ve üçüncü form "Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre Kazanım Değerlendirme Formu" olarak hazırlanmıştır. Çalışmaya ait veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak yenilenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların taksonomilere göre dağılımı neredeyse eşit olduğu, tüm basamaklarda yer aldığı görülmektedir. Bu da kazanımların kapsamlı olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Eğitim Programı
SOLO Taksonomisi
Bloom Taksonomisi
Eğitim programı

Keywords

Preschool Curriculum
SOLO Taxonomy
Bloom's Taxonomy
Curriculum

Makale Geçmişi

Geliş: 29.02.2024
Kabul: 06.05.2024

ABSTRACT

Scientists working in the field of curriculum emphasize that learning outcomes are one of the basic elements of curricula and shed light on the general structure of the curriculum. Taxonomies are known to be the resources used in the development of learning outcomes. In this study, it was aimed to examine the learning outcomes in the cognitive domain of the 2024 Preschool Curriculum of the Ministry of National Education according to the SOLO taxonomy and the learning outcomes in all developmental areas according to the revised Bloom taxonomy and to determine which level of the taxonomies the learning outcomes correspond to. In line with the purpose of the study, document analysis method, one of the qualitative research designs, was used. 2024 Preschool Curriculum was used as the data source, and the learning outcomes under the development areas in the curriculum were examined. Three coding forms were created for this analysis. The data of the study were analyzed using descriptive analysis technique. As a result, it was seen that the learning outcomes in the renewed 2024 Preschool Curriculum were almost equally distributed according to taxonomies and were included in all steps, which shows that the learning outcomes are comprehensive.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Kunt, M. & Yılmaz-Bursa, G. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı'nın taksonomiler açısından incelenmesi. *TEBD*, 22(2), 794-814. <https://doi.org/10.37217/tebd.1444915>

Giriş

Türkiye’de okul öncesi eğitim, sürekli olarak geliştirilmekte ve genişletilmektedir. Toplumun eğitimdeki bu ilerlemesi, çocukların daha iyi bir başlangıç yapmalarını ve ileriki eğitim hayatlarına daha hazır bir şekilde devam etmelerini sağlamaktadır. Geçmişten günümüze okul öncesi eğitim programlarında yapılan değişiklikler incelendiğinde ilk taslak olarak 1952 yılında yayınlanan program görülmektedir. Dünyada çocuk psikolojisiyle ilgili araştırmaların artması ve gelişim kuramlarının yaygınlaşması sonucunda beden ve hareket, zihin, dil, sosyal ve duygusal gelişim olmak üzere daha bütüncül ve gelişimsel bir program olma yolunda ilk adım ise 1989 yılında hazırlanan okul öncesi eğitim programıyla atılmıştır. Bu program okul öncesi eğitim kurumlarında 1994 yılına kadar uygulanmıştır. 1994 yılında program yenilenmiş ve yenilenen program 2002 yılına kadar kullanılmıştır. 1994 yılındaki programın önceki programdan en büyük farkı, 0-6 yaş grubu çocuklarının tüm gelişim alanlarında desteklenmesini içeren çocuk merkezli bir anlayışla hazırlanmış olmasıdır. 2002 yılında kreş programı ele alınmamış, 2006 programında ise programın gelişimsel temellere dayanması gerekliliği ağır basmış ve öğretmen kılavuz kitabı ile etkinlik havuzu oluşturma gibi genişletmeler yapılmıştır (Dikmen-Ada, 2019; Oğuzkan ve Oral, 2003; Oktay, 1983, 2015). 2013 programında daha önceki programda yer alan “Amaç ve Kazanımlar” ölçme ve değerlendirme alanında uzman kişilerle gerçekleştirilen çalışmaların neticesinde daha gözlenebilir ve ölçülebilir olacağı için, “Kazanım ve Göstergeler” şeklinde düzenlenmiştir. Bununla birlikte her kazanım göstergeleriyle birlikte sunulmuştur. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla öğrenme ortamlarını oluştururken kazanımları kolaylıkla belirleyebilmeleri için gelişim özellikleri, kazanımlar, göstergeler ve açıklamalar gelişim alanlarına göre gruplandırılarak birlikte yazılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2024).

2024 yılında program güncellenerek T. C. MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı yayınlanmıştır. Bu program, çocukların toplumsal yaşama uyumlanmasına ve bütüncül bir yaklaşımla gelişimlerine destek olma, çocukları ilkokula hazırlama, onların Türkçeyi güzel ve doğru kullanmasını sağlama ve bütün çocuklar için eşit eğitim imkânı sunma amacıyla geliştirilmiştir. MEB 2024 programında 2013 programında olduğu gibi kazanım ve göstergeler esas alınmıştır (MEB, 2013, 2024). Ancak gelişim alanlarında genişletmeler söz konusu olduğu için kazanım ve göstergelerde birtakım değişiklikler gerçekleştirilmiş, açıklamalarında ise daha detaylı örnekler sunulduğu görülmüştür. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına, kazanım ve göstergeler ise gelişimsel bütünlüğe göre ele alınmıştır. Gelişim özellikleri, kuramlar dikkate alınarak 36-48, 49-60 ve 61-72 aylık olmak üzere üç farklı yaş grubunun altında verilmiştir. Kazanım ve göstergeler yer aldığı gelişim alanları Bilişsel, Dil, Fiziksel Gelişim ve Sağlık, Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Özellikle 2013 ve 2024 okul öncesi eğitim programlarında kazanımlara

verilen önem dikkat çekmektedir. Çünkü programın planlanma, uygulama ve değerlendirme aşamalarının kazanımlar olmadan gerçekleştirilemeyeceği aşikardır (MEB, 2024).

Eğitim programı alanında çalışan bilim insanları kazanımların, eğitim programlarının temel öğelerinden olduğunu ve programın genel yapısına ışık tuttuğunu vurgulamaktadır (Demirel, 2017; Eke, 2015; Ertürk, 2017; Garrett, 1994; Kubat, 2015). Bu nedenle kazanımların doğru bir şekilde belirlenmesi, programın başarısı açısından kritiktir. Kazanımların geliştirilmesinde farklı kaynaklar kullanılmaktadır. Bunlardan biri de taksonomilerdir. Taksonomiler, eğitim ve öğretim süreçlerinde hedeflenen davranışları belirlemek ve bu hedeflere uygun stratejiler geliştirmek için kullanılır. Bloom, SOLO, Fink ve Dettmer en çok kullanılan taksonomilerdir (Arı, 2011). Arı (2013) taksonomilerin uluslararası alanda tanınma durumlarıyla ilgili yaptığı araştırmasında yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ni geliştirenlerden Anderson'la, SOLO Taksonomisi'ni geliştirenlerden Biggs'le, Fink Taksonomisi'ni geliştiren Fink'le ve Dettmer Taksonomisi'ni geliştiren Dettmer'le görüşmeler gerçekleştirmiş ve Fink ve Dettmer bile kendi ülkelerinde en çok Bloom ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin kullanıldığını belirtmiştir. Aynı çalışmada SOLO Taksonomisi'nin kullanım sırasının Bloom ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nden sonra geldiği vurgulanmıştır.

Taksonomiler, öğrencilerin bilişsel becerilerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemede ve eğitim programlarının bu doğrultuda hazırlanmasında eğitimcilere öncülük etmektedir. Bu nedenle eğitimde yapılandırmacı bir yaklaşım sunmaktadır. Bloom'un (1956) Bilişsel Alan Taksonomisi, özellikle eğitimde sıkça kullanılan ve tanınan bir modeldir. Bloom (1956) Taksonomisi'nin ilk hali; hatırlama, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı sıralı bir yapıdan oluşmakta ve bilişsel becerileri basitten karmaşığa doğru sıralamaktadır. Bu sıralama, öğrencilerin bilgiyi önce yalnızca hatırlama düzeyinden başlayarak, sentez ve değerlendirme gibi daha yüksek düzeyde düşünme becerilerini kazanmalarına kadar ilerlemektedir. Zaman içerisinde eğitim alanında gereksinimlerin farklılaşmasıyla Bloom Taksonomisi, Bloom'un öğrencileri olan Anderson ve Krathwohl tarafından gözden geçirilmiş ve güncellenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi de altı düzeyden oluşmaktadır ancak son iki basamak sentez ve değerlendirme yerine değerlendirme ve yaratma olarak değişmiştir. Bu güncellenmiş sürüm, öğrencilerin yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi daha karmaşık bilişsel becerilere erişimini vurgulamaktadır. Ayrıca, Anderson ve Krathwohl'un çalışmalarıyla, taksonomiye bilgi boyutu da eklenerek daha kapsamlı bir yapı oluşturulmuştur. Bu, öğrencilerin sadece bilişsel becerilerini değil, aynı zamanda bilgiyi anlama ve değerlendirme yeteneklerini de içermektedir (Anderson vd., 2001).

Bloom (1956) Taksonomisi'ni ilk olarak belirlenen kazanımların bilişsel düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirmiştir. Ancak taksonominin, istenilen davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta şeklinde aşamalı olarak sıralanması için bir çerçeve sunduğu göz önünde

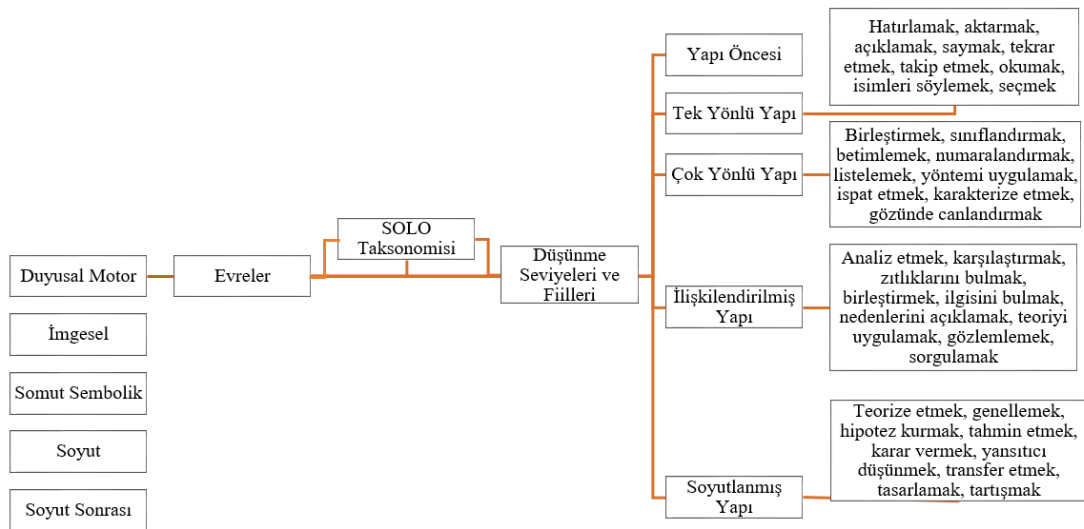
bulundurulmalıdır. Bloom Taksonomisi'ni yenileyen araştırmacılar bu çerçevenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları içerdiğini vurgulamaktadır. Bilişsel boyutta, zihinsel öğrenme ve düşünme süreçleri öne çıkmaktadır (Bloom, 1956). Problem çözme, analiz yapma ve değerlendirme gibi düzeyler bu boyutta gelişmektedir. Duyuşsal boyutta ise duygusal beceriler görülmektedir (Karthwohl, Blomm ve Masia, 1964). Örneğin sevgi, ilgi, korku gibi duygusal tepkilerin gelişimi bu boyutta yer almaktadır. Devinimsel boyutta ise zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler ön plana çıkmaktadır (Grobman, 1970). El becerileri ya da zıplama gibi psikomotor beceriler bu boyutta gelişmektedir. Sonuç olarak yenilenmiş Bloom Taksonomisi düzeyleri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Bu kategorilere ait düzeyler ve fiilleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Düzeyler ve Fiiller

<i>Düzeyler</i>	<i>Bilişsel</i>		<i>Duyuşsal</i>		<i>Devinimsel</i>	
	<i>Fiiller</i>	<i>Düzeyler</i>	<i>Fiiller</i>	<i>Düzeyler</i>	<i>Fiiller</i>	
Hatırlama	Tanımlar, açıklar, bilir, etiketler, listeler, eşleştirir, isimlendirir, hatırlar, tanıır, seçer, yeniden üretir.	Alma	Sorar, seçer, tarif eder, takip eder, verir, tutar, tanımlar, yerini belirler, adlandırır, işaret eder, seçer.	Algılama	Seçer, tanımlar, tespit eder, farklılaştırır, ayırt eder, ilişkilendirir.	
Anlama	Anlar, dönüştürür, ayırt eder, tahmin eder, açıklar, genişletir, genelleştirir, örnek verir, çıkarım yapar, yorum yapar, özetler.	Tepkide bulunma	Cevap verir, yardım eder, yardımcı olur, uyar, uygunluk gösterir, selamlar, yardım eder, sunar, okur, anlatır, rapor eder, seçer, söyler, yazar.	Kurulma	Başlar, gösterir, açıklar, hareket eder, ilerler, tepki verir.	
Uygulama	Uygular, değiştirir, hesaplar, inşa eder, gösterir, keşfeder, manipüle eder, tahmin eder, hazırlar, üretir, ilişkilendirir, gösterir, çözer.	Değer verme	Tamamlar, gösterir, farklılaştırır, açıklar, takip eder, şekillendirir, başlatır, davet eder, birleştirir, önerir, okur, rapor eder, seçer, paylaşır, inceler, çalışır.	Kılavuzlama	Kopyalar, izler, takip eder, tepki verir, yeniden üretir, yanıt verir.	
Analiz	Analiz eder, parçalar, karşılaştırır, zıtlıştırır, diyagramlaştırır, ayırt eder, tanımlar, örneklendirir, çıkarım yapar, ana hatlarıyla belirtir, ilişkilendirir, seçer.	Örgütlenme	Yapıştırır, değiştirir, düzenler, birleştirir, karşılaştırır, tamamlar, savunur, açıklar, formüle eder, geneller, tanımlar, bütünlleştirir, organize eder, hazırlar, ilişkilendirir, sentezler.	Beceriye Dönüştürme	Birleştirir, inşa eder, söker, bağlar, sabitler, manipüle eder, ölçer, onanır, karıştırır, düzenler, çizer.	
Değerlendirme	Değerlendirir, karşılaştırır, sonuçlandırır, zıtlıştırır, eleştirir, savunur, tanımlar, ayırt eder, açıklar, yorumlar, gerekçelendirir, ilişkilendirir, özetler, destekler.	Kişilik haline getirme	Hareket eder, ayrımcılık yapar, sergiler, etkiler, dinler, değiştirir, gerçekleştirir, uygular, önerir, nitelendirir, sorgular, gözden geçirir, hizmet eder, çözer.	Duruma Uydurma	Birleştirir, inşa eder, kurar, söker, bağlar, sabitler, manipüle eder, ölçer, onanır, karıştırır, düzenler, eskiz yapar.	
Yaratma	Kategorize eder, birleştirir, derler, yaratır, tasarlar, açıklar, üretir, değiştirir, organize eder, planlar, yeniden düzenler, yeniden yapılandırır, ilişkilendirir, gözden geçirir, yeniden yazar, özetler, anlatır.	-	-	Yaratma	Uyarlar, değiştirir, yeniden düzenler, yeniden organize eder, revize eder.	

Alanyazında en çok kabul gören taksonominin Bloom'un sınıflandırması olduğu görülmektedir (Arı, 2011; Çerçi, 2018). Ancak süreç içerisinde Bloom'a alternatif başka sınıflandırmalar da geliştirilmiştir (Gezer ve İlhan, 2015). Araştırmalarda da kullanım sıklığı olarak ikinci sırada yer alan SOLO Taksonomisi bu noktada dikkat çekmektedir. SOLO Taksonomisi John Biggs ve Kelvin Collis tarafından 1982 yılında geliştirilmiş bir taksonomidir. Anlamı, gözlenebilen öğrenme çıktısı olan SOLO Taksonomisi öğrenme çıktılarının yüzeysel anlayıştan derin anlayışa doğru nasıl sıralandığını göstermektedir. SOLO Taksonomisi beş evre (duyusal motor, imgesel, somut sembolik, soyut, soyut sonrası) ve beş düşünme seviyesinden (yapı öncesi, tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkilendirilmiş yapı, soyutlanmış yapı) oluşmaktadır (Şekil 1). Bu çerçeveye ilgili olarak yapılan temel varsayım, her seviyenin önceki seviyeleri içerdiği ve ardından anlayışı genişlettiğidir. SOLO Taksonomisi, her bir seviyenin bir sonraki seviye için temel bir destek sağladığı bir piramit olarak düşünülmektedir (Biggs ve Collis, 1982).

SOLO Taksonomisi'ndeki evreler yaş gruplarıyla ilişkilidir ve Piaget'in gelişim evrelerine karşılık gelmektedir (Pegg ve Tall, 2005). SOLO Taksonomisi'ne göre duyusal motor evre doğumdan hemen sonra ortaya çıkmaktadır. İki yaşında, eylemlerin imgeler şeklinde içselleştirilmesiyle karakterize edilen imgesel evreye ulaşılmaktadır. Somut sembolik evre ise altı yaş civarında ortaya çıkmaktadır. Somut sembolik evrede dil ve sayılar gibi bir sembol sistemiyle düşünme gerçekleşir. 15 yaş civarında daha soyut kavramların dikkate alınması ile soyut evre ve 22 yaş civarında ise teorilerin veya disiplinlerin temel yapısını sorgulayan soyut sonrası evre ortaya çıkmaktadır. Her bir evre için, bir kişinin anlayışı SOLO Taksonomisi'nin beş düşünme seviyesinden birinde kategorize edilebilir (Biggs ve Collis, 1982; Pegg ve Tall, 2005).



Şekil 1. SOLO Taksonomisi evreleri, düşünme seviyeleri ve fiilleri

Alanyazın incelendiğinde farklı disiplinlerde taksonomilere yönelik yapılan çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Özellikle yurt içi alanyazında birçok eğitim programının SOLO ve Bloom taksonomilerine göre incelendiği görülmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Arı, 2023; Güllühan ve Bekiroğlu, 2022), Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programı (Bursa, 2022; Gezer ve İlhan, 2015), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (Dönmez ve Zorluoğlu, 2020), Türkçe Dersi Öğretim Programı (Göçer ve Kurt, 2016), İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (Aktan, 2019; Çelik, Kul ve Uzun, 2018; Dilekçi, 2022; Erbaş, 2021; Sema ve Peker, 2018), Coğrafya Dersi Öğretim Programı (Sibel, 2022), Türkçe Dersi Öğretim Programı (Göçer ve Kurt, 2016) incelenen öğretim programlarından bazılarıdır. Okul öncesi eğitime yönelik olarak 2018 yılına ait okul öncesi eğitim etkinlik kitabının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelendiği bir çalışmanın (Yılmaz, Akbaba, Halıpınar, Oral ve Ulusoy-Ünlü, 2021) var olmasına karşın Okul Öncesi Eğitim Programı'nın incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlar gelişim alanlarına göre ayrılırken her bir gelişim alanında yer alan kazanımların düzeyleri de farklılık göstermektedir. Kısacası bir sınıflandırma söz konusudur. Bu sınıflandırmanın ortaya çıkarılmasının başka araştırmalar ve sahadaki uygulamalar için bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel boyut içerisinde 37 kazanımın SOLO Taksonomisi'ne; bilişsel gelişim, dil gelişimi, fiziksel gelişim ve sağlık ile sosyal duygusal gelişim ve değerler alanlarında yer alan 86 kazanımın yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi ve kazanımların taksonomilerin hangi düzeyine karşılık geldiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. T.C. MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bilişsel gelişim alanındaki kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
2. T.C. MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
3. T.C. MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomine göre gelişim alanlarına dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi, araştırma kapsamındaki mevcut kaynaklara ulaşmayı içerir. Bu süreçte, alanyazındaki kaynaklar titizlikle incelenir ve analiz edilir. Kaynakların içeriği, araştırma sorularına veya hedeflere odaklanarak ayrıntılı bir şekilde değerlendirilir. Bu aşamada kaynaklardan çeşitli yorumlar elde edilir.

Ayrıca, bu yorumlar üzerinden kaynaklar arasında ilişkiler kurularak, araştırmanın temel bulgularına ulaşmak hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da yeni yayınlanan MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom ve SOLO taksonomilerinin hangi düzeylerinde yer aldığı ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

20. yy. içerisinde davranışçı öğrenme teorilerinin eğitim programlarını büyük ölçüde etkilediği görülmektedir. Ancak ilerleyen yıllarda psikoloji ve eğitim araştırmalarının yaygınlaşmasıyla öğrencileri kendi öğrenmeleri, bilişleri ve düşünceleri hakkında daha bilgili ve sorumlu kılan çeşitli öğrenme teorileri ve yaklaşımlarının ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Sürecin bu şekilde ilerlemesi daha üstbilişsel beceriler gerektiren uygulamalara ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Yapılandırmacılık, öğrencilerin bilgiyi kendilerine ait kılmaları için keşfetmeleri, yapılandırmaları ve dönüştürmeleri gerektiğini varsaymaktadır (Zimmerman, 1998). Bu nedenle de yapılandırmacı yaklaşımın ve öğrenci merkezli eğitimin öne çıktığı dönemlerde öğrenmenin aktif, bireysel katılımı gerektiren ve öğrenenin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olduğu bir süreç olarak kabul edildiği çocuk merkezli yaklaşımlara yönelik olarak taksonomilerin güncellenmesi ihtiyacının doğmasına neden olmuştur. Bu sebeple de zayıflıkları ele almak ve son eğitim ile psikoloji alanındaki gelişmelere yanıt vermek amacıyla, araştırmacılar tarafından orijinal Bloom Taksonomisi revize edilmiştir (Anderson vd., 2001).

Bloom Taksonomisi 1956'da Bloom tarafından, SOLO Taksonomi 1982'de Biggs ve Collis tarafından geliştirilmiştir. Anderson ve arkadaşları da orijinal Bloom Taksonomisi'ni 2001'de güncellemişlerdir. Alanyazında çoğunlukla orijinal Bloom veya Yenilenmiş Bloom Taksonomisi yaygın olarak kullanıldığı ve uluslararası düzeyde kabul gördüğü görülmektedir. Akademisyenler, günümüz öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelik olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin uygun olduğunu, SOLO Taksonomisi'nin ise kısmen uygun olduğu görüşünü sunmuşlardır (Arı, 2013). Güncellenmiş okul öncesi eğitim programı, ilerlemeci felsefe içerisinde yer alan öğrenen merkezli tasarımdan biri olan çocuk merkezli tasarım yaklaşımını temel alarak geliştirilmiştir. Ek olarak eğitim programı program modellerinden süreç modeline odaklanarak yapılandırılmıştır (MEB, 2024). Bu nedenle de bu çalışmada Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile SOLO Taksonomisi seçilmiştir.

Veri kaynağı olarak MEB 2024 okul öncesi program kitabı kullanılmış, programda gelişim alanlarının altında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Bu inceleme için üç kodlama formu oluşturulmuştur. İlk form, "Bilişsel, Duyuşsal ve Devinimsel Boyutlara Göre Kazanım Değerlendirme Formu" olarak adlandırılmıştır. Bu form içerisinde boyutlara göre kazanımlar listelenmiştir. Bu listeleme sırasında Bilişsel Gelişim "B1", Dil Gelişim kazanımları "D1", Fiziksel Gelişim ve Sağlık "F1" ve Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler "S1" kazanım sayıları ile birlikte kısaltılarak yer verilmiştir.

İkinci Form, "SOLO Taksonomisi'ne göre Kazanım Değerlendirme Formu" ve üçüncü form "Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre Kazanım Değerlendirme Formu" oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada MEB tarafından hazırlanan ve uygulanmaya başlayan 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 ay) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (MEB, 2024). Programda yer alan Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Fiziksel Gelişim ve Sağlık, Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler ile ilgili kazanımlar bu çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Bu gelişim alanlarına ait kazanım sayıları tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.Gelişim Alanlarına İlişkin Kazanım Sayıları

<i>Gelişim Alanları</i>				
	<i>Bilişsel Gelişim</i>	<i>Dil Gelişimi</i>	<i>Fiziksel Gelişim ve Sağlık</i>	<i>Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler</i>
Kazanım Sayısı	28	13	23	22

Tablo 2 'de yer alan 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 36-72 ay arası çocukların gelişim alanlarına yönelik toplam 86 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar öncelikle bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan olarak sınıflandırılmıştır. Bilişsel boyutta yer alan kazanımlar SOLO Taksonomisi'ne ve bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutta yer alan kazanımlar Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. Çalışmaya ait veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, bir konuyu veya fenomeni detaylı bir şekilde betimleyip açıklamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Detaylı bir tasvir sağlamaya çalışır. Betimsel analiz, genellikle bir konu hakkında bilgi toplamak, detaylı bir anlayış geliştirmek veya bir durumu açıklamak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İlk olarak bilişsel boyutta yer alan kazanımların analizi için Tek Yönlü, Çok Yönlü, İlişkisel Yapı, Soyutlanmış Yapı olmak üzere SOLO Taksonomisi'ni evrelerinden yararlanılarak çerçeve oluşturulmuştur. Öğrencinin konuyla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmadığı, alakasız cevap verdiği gibi göstergeleri olan "Yapı Öncesi Evre" bu çalışmada yer verilmemiştir. Kazanımların hangi evrede olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, SOLO Taksonomisi'nin evrelere göre değişen gösterge fiilleri de dikkate alınmıştır. Kazanım cümlelerinin anlamlarını belirleme çabası kapsamında, gösterge fiilleri kullanılarak anahtar kelimeler üzerinde detaylı bir analiz yapılmıştır. Benzer süreç Bloom Taksonomisi için de gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içerisinde kazanımların içeriğini daha açık bir şekilde anlamak ve vurgulamak amacıyla göstergelerden yararlanılmıştır. Bilişsel, Duyuşsal ve Devinimsel Boyutta yer alan düzeylerin içerisine bu kazanımlar yerleştirilmiştir.

Analizler araştırmacılar tarafından bireysel yapılmış ve sonrasında benzerlik-farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla, okul öncesi eğitim alanında bilgi ve deneyime sahip olan iki bağımsız doktora düzeyinde uzmana danışılmıştır. Uzmanların

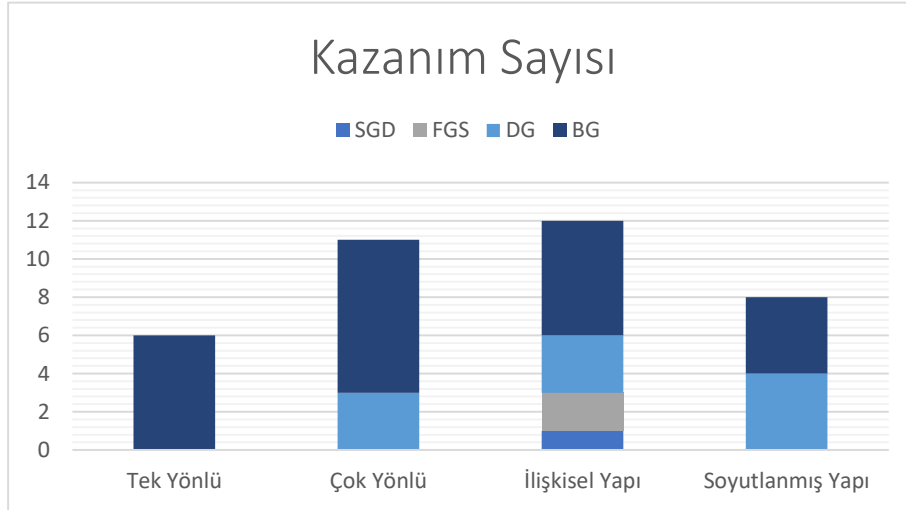
gerçekleştirdiği analizler, araştırmacıların yaptığı analizlerle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda analizler arasında bazı farklılıklar üzerinde uzlaşmaya varılmış, ancak uzlaşamayan durumlarda araştırmacılar, uzmanlardan gelen geri bildirimleri dikkate alarak düzeltme yoluna gitmiştir. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler, araştırmacının yaptığı analizlerle kıyaslanarak analizlerin doğruluğu değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Toplamda yer alan 86 kazanımın 74'ü aynı kalmış ve geri kalan 12 kazanımda da görüş birliğine varılmıştır. Güvenirlik katsayısının %70'in üzerinde olması çalışmanın güvenilir olması için yeterli kabul edilmektedir. Bu araştırmanın güvenilirliği %86,04 olarak hesaplanmıştır. Bu da güvenirlige işaret etmektedir. Bu görüş alışverişi sayesinde kodlama sürecinde ortaya çıkan farklılıkların ele alınması ve çözümlenmesi, araştırmanın sonuçlarının güvenilirliğini artırarak inandırıcılığını güçlendirebilmektedir.

Bulgular

Bu çalışmanın bulguları, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın taksonomilerine göre incelendiği iki ana başlık altında sunulmuştur. İlk başlık, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarının SOLO Taksonomisi evrelerine göre dağılımını içermektedir. Diğer başlık ise Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre belirlenmiş 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımlarının dağılımını ele almaktadır.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Kazanımlarının SOLO Taksonomisi Evrelerine Göre Dağılımı

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bilişsel boyutta 37 kazanım yer aldığı listelenmiştir. Bu listede yer alan kazanımların tüm gelişim alanlarından geldiği görülmüştür. Ancak çoğunlukla bilişsel gelişim ve bunu takiben dil gelişiminden daha fazla kazanımın bilişsel boyut içerisinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Gelişim alanlarından gelen bu toplam 37 kazanım SOLO Taksonomisi evrelerine göre incelenerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, tüm kazanımların SOLO Taksonomisi'ne evrelerine göre dağılımları ortaya konmuştur. Bu dağılıma ait detaylar Şekil 2'de gösterilmiştir.

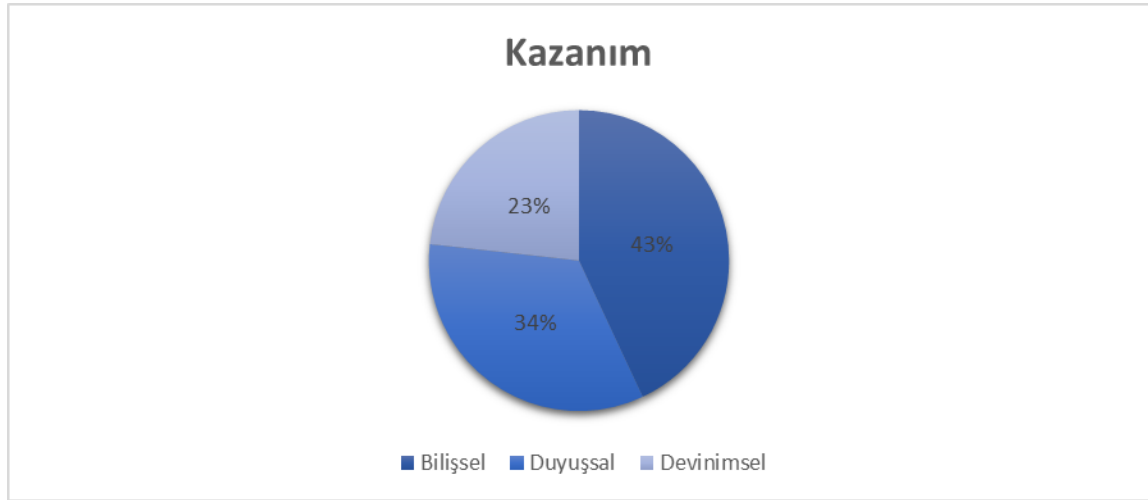


Şekil 2. SOLO Taksonomisi'ne göre kazanımların dağılımları. *BG= Bilişsel Gelişim, DG= Dil Gelişimi, FGS= Fiziksel Gelişim ve Sağlık, SGD= Sosyal Gelişim ve Değerler

Şekil 2'de görüldüğü gibi 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın SOLO Taksonomisi'ne göre bilişsel boyut içerisinde yer alan kazanımların dağılımları birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kazanımların en fazla ilişkisel yapıda bunu takiben çok yönlü düşünme seviyesinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Soyutlanmış yapı ve ilişkisel yapı evreleri ise daha üst düzey bilişsel süreçlerin yer aldığı düşünme seviyeleridir. Bunlara karşın, alt düzey bilişsel süreçlerin olduğu düşünme seviyeleri tek yönlü yapı ve çok yönlü yapıdır. Tek Yönlü düşünme seviyesinde sadece bilişsel gelişimden altı kazanım yer alırken, çok yönlü düşünme seviyesinde sekiz bilişsel gelişim, üç dil gelişimden kazanım yer almaktadır. İlişkisel yapı evresinde altı bilişsel gelişim, üç dil gelişimi, bir sosyal duygusal gelişim ve değerler ve iki fiziksel gelişim ve sağlık; soyutlanmış yapı evresinde de dört bilişsel ve dört dil gelişimi kazanımı bulunmaktadır. Yenilenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımların tüm evrelerde var olduğu orta evrelerde daha fazla toplandığı ama en az tek yönlü evrede olduğu görülmektedir. Bu da yenilenen programda yer alan kazanımların daha ileri üst bilişsel becerilere yönelik olduğunu göstermektedir.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Kazanımlarının Yenilenmiş BLOOM Taksonomisi Alanlarına Göre Dağılımı

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bilişsel gelişim 28, dil gelişimi 13, fiziksel gelişim ve sağlık 23, sosyal duygusal gelişim ve değerler 22 kazanım olmak üzere toplamda 86 kazanım içermektedir. Bu kazanımların 37'si bilişsel, 29'u duyuşsal, 20'si devinimsel boyutta yer almaktadır.



Şekil 3. Kazanımların boyutlara göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde kazanımların çoğunlukla bilişsel boyutta toplandığı (%43,02) görülmektedir. Fiziki öğrenme becerilerini kapsayan devinimsel boyut ise kazanımların %23'ünü kapsamaktadır. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların taksonomilere göre dağılımı neredeyse eşit olduğu, tüm basamaklarda yer aldığı görülmektedir.

Bilişsel boyut içerisinde yer alan kazanımların 24'ü bilişsel gelişim, 10'u dil gelişimi, 2'si fiziksel gelişim ve sağlık, 1'i sosyal duygusal gelişim ve değerlerdedir. Tablo 3'te gelişim alanlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel boyut basamaklarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 3. Gelişim Alanlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Boyut Basamaklarına Göre Dağılımı

	Bilişsel						Toplam
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	
BG*	4	4	5	3	3	5	24
DG	0	1	7	0	0	2	10
FGS	0	0	2	0	0	0	2
SGD	0	1	0	0	0	0	1
Toplam	4	6	14	3	3	7	37

*BG=Bilişsel Gelişim, DG=Dil Gelişimi, FGS=Fiziksel Gelişim ve Sağlık, SGD=Sosyal Gelişim ve Değerler

Tablo 3 incelendiğinde bilişsel boyut içerisinde yer alan kazanımların çoğunlukla Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin uygulama basamağında olduğu bunu takiben yaratma ve anlama basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Genel olarak kazanımların alt düzey düşünme becerileri (temel beceriler) destekleyen ilk üç basamak (hatırlama, anlama ve uygulama) içerisinde toplandığı ortaya çıkmaktadır. Analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey süreçlerinde yer alan kazanımların alt düzey süreçlere oranla daha az olduğunu görülmektedir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin diğer boyutu olan duyuşsal boyut içerisinde yer alan kazanımların 3'ü bilişsel gelişim, 5'si fiziksel gelişim ve sağlık, 21'i sosyal duygusal gelişim ve değerlerdedir. Ancak dil gelişimine ait herhangi bir kazanımın duyuşsal boyutta yer almadığı

görülmüştür. Tablo 4'te gelişim alanlarının duyuşsal boyut basamaklarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4. Gelişim Alanlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyut Basamaklarına Göre Dağılımı

	<i>Duyuşsal</i>					<i>Toplam</i>
	<i>Alma</i>	<i>Tepkide Bulunma</i>	<i>Değer Verme</i>	<i>Örgütlenme</i>	<i>Kişilik Haline Getirme</i>	
BG*	0	2	0	0	1	3
DG	0	0	0	0	0	0
FGS	0	3	1	0	1	5
SGD	1	6	2	6	6	21
Toplam	1	11	3	6	8	29

*BG=Bilişsel Gelişim, DG=Dil Gelişimi, FGS=Fiziksel Gelişim ve Sağlık, SGD=Sosyal Gelişim ve Değerler

Tablo 4 incelendiğinde duyuşsal boyutta yer alan kazanımların çoğunlukla tepkide bulunma basamağında olduğu bunu takiben kişilik haline getirme basamağında yer aldığı görülmektedir. Duyuşsal boyutta yer alan kazanımların tamamına yakını sosyal duygusal gelişim ve değerlerde olan kazanımların olduğu görülmektedir. Kazanımların %37,93'ü tepkide bulunma diğer bir deyişle de daha alt seviyelerde sınıflanan davranışlara yönelik olduğu ve %27,58'i (kişilik haline getirme) ise üst seviye olarak sınıflandırılan davranışlara yönelik kazanımların olduğu görülmektedir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin son boyutu olan devinimsel boyut içerisinde yer alan kazanımların 1'i bilişsel gelişim, 3'ü dil gelişimi, 16'sı fiziksel gelişim ve sağlıktadır. Ancak sosyal duygusal gelişim ve değerlere ait herhangi bir kazanımın devinimsel boyutta yer almadığı görülmüştür. Tablo 5'te gelişim alanlarının devinimsel boyut basamaklarına göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. Gelişim Alanlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Devinimsel Boyut Basamaklarına Göre Dağılımı

	<i>Devinimsel</i>					<i>Toplam</i>
	<i>Algılama</i>	<i>Kurulma</i>	<i>Kılavuzlama</i>	<i>Beceriye Dönüştürme</i>	<i>Duruma Uydurma</i>	
BG*	1	0	0	0	0	1
DG	1	0	0	2	0	3
FGS	1	0	0	12	0	16
SGD	0	0	0	0	0	0
Toplam	3	0	0	14	0	20

*BG=Bilişsel Gelişim, DG=Dil Gelişimi, FGS=Fiziksel Gelişim ve Sağlık, SGD=Sosyal Gelişim ve Değerler

Okul Öncesi Eğitim Programı'nın devinimsel boyut içerisinde toplam 20 kazanım yer almaktadır (Tablo 5). Bu kazanımların çoğu fiziksel gelişim ve sağlık alanında olduğu (%80) görülmektedir. Devinimsel boyutta yer alan kazanımların %70'i beceriye dönüştürme basamağında olduğu görülmektedir. Geri kalan kazanımların devinimsel boyutun en alt seviyesi olan algılama basamağı (%15) ile en üst seviyesi olan yaratma basamağında (%15) sınıflandırılan davranışlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanımlarının SOLO ve Bloom Taksonomisi'ne göre incelendiği bu çalışmanın bulguları doğrultusunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bilişsel gelişim 28, dil gelişimi 13, fiziksel gelişim ve sağlık 23, sosyal duygusal gelişim ve değerler 22 kazanım olmak üzere toplamda 86 kazanım içermektedir. Bu kazanımların 37'si bilişsel, 29'u duyuşsal, 20'si devinimsel boyutta yer almaktadır. Kazanımların çoğunluğu (%43,02), bilişsel boyutta toplanmıştır. Fiziki öğrenme becerilerini kapsayan devinimsel boyut ise kazanımların %23'ünü oluşturmaktadır. Bilişsel-duyuşsal-devinişsel boyutların her biri bir diğerinden bütünüyle bağımsız değildir. Birbirlerinden içerikler taşımaktadır (Anderson vd., 2001). 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların taksonomilere göre dağılımının neredeyse eşit olduğu, tüm basamaklarda yer aldığı görülmektedir. Bu da kazanımların kapsamlı olduğunu göstermektedir.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın SOLO Taksonomisi'ne göre bilişsel boyut içerisinde yer alan 37 kazanımın %54,06'sı üst bilişsel süreçte yer aldığı, %45,94'ü alt bilişsel süreçte yer almaktadır. Kazanım dağılımları SOLO Taksonomisi'ne göre birbirine yakın görünmektedir. Kazanımların çoğu ilişki yapıda, onu takiben çok yönlü evrede bulunmaktadır. Yenilenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, kazanımların tüm evrelerde var olduğu, orta evrelerde daha fazla toplandığı, ancak en az tek yönlü evrede bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu durum, yenilenen programdaki kazanımların daha ileri üst bilişsel becerilere odaklandığını göstermektedir. Bu sonuç, son yıllarda erken çocukluk dönemiyle ilgili üst bilişsel becerilere yönelik hazırlanan eğitim programlarının (Büyükkaymaz, 2022; Demirci, 2023; Pekince, 2022; Tuncer, 2018) olumlu çıktılarının yenilenen okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara katkı sunduğunu düşündürmektedir. Nitekim, 2013 Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Kitabında yer alan kazanımlarının büyük çoğunluğunun alt bilişsel becerilerde yer aldığı görülmüştür (Yılmaz vd., 2021). Eğitimde farklı kademelerde gerçekleştirilen araştırmalarda örneğin 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (SBÖP) incelendiği çalışmalarda kazanımların üst düzey bilişsel süreçlere daha fazla vurgu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Bursa, 2022; Önlen, Tatan ve İbret, 2020). Gezer ve İlhan'ın (2015) 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı SOLO Taksonomisi'ne göre inceledikleri çalışmalarında 2018 programına karşıt bir perspektif sunmuştur. 2005 yılına ait SBÖP kazanımların yaklaşık yarısının tek ve çok yönlü evrelerle olduğu diğer bir deyişle alt düzey bilişsel süreçlerde olduğu ortaya konmuştur. Bu durum, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın, önceki versiyonundan farklılaştığını ve sosyal bilgiler derslerinde üst düzey bilişsel süreçlere daha fazla vurgu yapma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

SOLO Taksonomisi'nden farklı olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bilişsel boyut içerisinde yer alan kazanımların çoğunlukla uygulama basamağında olduğu, bunu takiben yaratma ve anlama basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Genel olarak kazanımların %64,86'sı alt düzey

düşünme becerileri destekleyen ilk üç basamak (hatırlama, anlama ve uygulama) içerisinde toplandığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Etkinlik Kitabında yer alan etkinlik kazanımlarının incelendiği bir çalışmada etkinliklerin çocukların alt düzey düşünme becerilerini destekleyen etkinliklerden oluştuğunu ifade etmişlerdir (Yılmaz vd., 2021). Ancak bu çalışmadan farklı olarak uygulama basamağında yer alan kazanımların çoğunlukla dil gelişimine ait kazanımların olduğu, diğer çalışmada ise uygulama basamağında 2018 yılına ait motor gelişim kazanımları çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey süreçlerinde yer alan kazanımların (%35,14) daha az olduğunu görülmektedir. Benzer şekilde üst sınıflara (ilköğretim gibi) ait program kazanımlarının incelendiği çalışmalarda da benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Filiz ve Baysal, 2019; Filiz ve Yıldırım, 2019; Güllühan ve Bekiroğlu, 2022; Yılmaz ve Sunkur, 2021; Yolcu, 2019). Eğitim programlarında yer alan kazanımların basitten karmaşığa doğru sıralanması beklenmektedir. Diğer bir deyişle alt düzey becerilerden üst düzey becerilere doğru ilerlemesi beklenmektedir (Birgin, 2016). Ancak tüm basamaklara yönelik olarak kazanımların yer alması kazanım dağılımı sırasında düşük zihinsel düzeyden yüksek zihinsel düzeye doğru ilerlemeye dikkat edildiğini göstermektedir. Kazanımların SOLO Taksonomisi'nde üst bilişsel boyutta, güncellenmiş Bloom taksonomilerinde ise alt bilişsel boyutta görülmesi şaşırtıcı bir sonuç olmuş ancak SOLO ve güncellenmiş Bloom taksonomilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada SOLO Taksonomisi'nin değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerini belirlemede daha etkili olduğu görülmüştür (İlhan ve Gezer, 2017). Bu nedenle okul öncesi eğitim programının iki taksonomiye göre incelenip sonuçlarının ortaya çıkarılması değerli görülmekte, sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin diğer boyutu olan duyuşsal boyut içerisinde yer alan kazanımların dil gelişimi hariç diğer tüm gelişim alanlarını içermektedir. Duyuşsal boyutta yer alan kazanımların %37,93'ü tepkide bulunma basamağındadır. Bunu takiben kazanımların %27,58'i kişilik haline getirme basamağında yer almaktadır. Duyuşsal boyutta yer alan kazanımların tamamına yakını sosyal duygusal gelişim ve değerlerde olan kazanımlardan oluşmaktadır. Tepkide bulunma basamağı izleme, onaylama, cevap verme, destekleme ve tartışma davranışlarına yönelik ilgi, istek ve gereklilikleri içeren bir aşamadır. Bu basamak, bilgi, konu, olay, olgu ve objeye karşı ilgili olma durumunu kapsar, bu bağlamda tepki gösterme ve cevap verme gerekliliğini içerir. En üst duyuşsal basamak olan kişilik haline getirme basamağı içselleştirilen ve özümşenen değerlerle ilgili bir davranış kalıbı ve yaşam felsefesi geliştirmeyi içerir. Bu aşama, gözden geçirme, etkileme, değiştirme, uygulama ve en önemli kılma davranışlarını içermektedir (Karagöl ve Adıgüzel, 2022). Krathwohl vd. (1964) tarafından detaylandırılan duyuşsal alan taksonomisine göre, ilgi terimi genellikle taksonominin daha düşük seviyelerinde sınıflandırılan davranışları, yani alma, tepkide bulunma ve

değer verme basamaklarını tanımlamak için kullanılır. Ancak nadiren de olsa, ilgi terimi, daha üst seviyelerde sınıflandırılan davranışları, özellikle de değere adanmışlık kavramını ifade etmek için de kullanılabilir. Kazanımların %37,93'ü tepkide bulunma, yani daha alt seviyelerde sınıflanan davranışlara yönelik olduğu ve %27,58'i kişilik haline getirme ise üst seviye olarak sınıflandırılan davranışlara yönelik kazanımları içermektedir. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın incelendiği bir çalışmada üst seviyeye ait olan kişilik haline getirme basamağında kazanım olmadığı ortaya çıkmıştır. Kazanımların belli bir basamağa kadar geldiği ve ileri düzeylere ulaşmadığı sonucu görülmüştür (Güllühan ve Bekiroğlu, 2022). Ancak 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanımların duyuşsal boyut içerisinde her iki düzeyde de bulunduğu söylenebilir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin son boyutu olan devinimsel boyut içerisinde sosyal duygusal gelişim ve değerler hariç diğer tüm gelişim alanlarını içerdiği görülmüştür. Kazanımların çoğu fiziksel gelişim ve sağlık alanındandır. Devinimsel boyutta yer alan kazanımların çoğunlukla beceriye dönüştürme basamağında olduğu ortaya çıkmıştır. Devinimsel boyutun en alt seviyesi olan algılama basamağı ile en üst seviyesi olan yaratma basamağında sınıflandırılan davranışlara yönelik kazanımları içermektedir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda motor gelişim beş kazanımı içerirken öz bakım becerileriyle ilgili kazanımların sayısı sekizdi. Güncellenen bu programda fiziki öğrenme becerilerini kapsayan kazanımların artırılması diğer bir deyişle devinimsel boyuta daha fazla yer verilmesi ile daha bütüncül bir eğitim programı olmasını sağlamıştır (MEB, 2013, 2024).

Sonuç olarak yenilenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların taksonomilere göre dağılımı neredeyse eşit olduğu, tüm basamaklarda yer aldığı görülmektedir. Bu da kazanımların kapsamlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir. Bu çalışmada 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı dünyada yaygın olarak kullanılan SOLO ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. Alanyazında Bloom, SOLO, Fink ve Dettmer gibi birçok taksonomiler bulunmaktadır. Diğer çalışmalarda farklı taksonomilere göre incelenmesi önerilebilir. Ayrıca bu çalışmada sadece 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'na yer verilmiştir. Eski programa göre karşılaştırma yapılmaması sınırlılıklarından birisi olarak kabul edilmektedir. Yapılacak bir sonraki çalışmada 2002, 2006, 2013 ve 2024 gibi okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması yapılabilir.

Kaynaklar

- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-18.
- Anderson, L., Krathwohl, R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. & Wittrock, M. (Ed.) (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy*. New York, NY: Longman.

- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 767-772.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Arı, S. (2023). SOLO Taksonomisi temelinde hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 58-68.
- Biggs, J. B. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbali, S. Arslan & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Bursa, S. (2022). Examination of 2018 social studies curricula according to SOLO taxonomy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1015-1032. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1024442>
- Büyükkaymaz, M. (2022). *Yürütücü işlev beceri temelli gelişim destek programının okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, S., Kul, Ü. & Uzun, S. Ç. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Demirci, F. G. (2023). *Doğa temelli yürütücü işlevler programının okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dikmen-Ada, B. (2019). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişim süreci. A. Yıldırım (Ed.) *Okul öncesi eğitim programları içinde* (s. 20-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilekçi, S. (2022). *Ortaokul matematik dersi kazanımlarının ve ünite değerlendirme sorularının SOLO taksonomisi ile incelenmesi*. (Yüksek lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Dönmez, H. & Zorluoğlu, S. L. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarının SOLO Taksonomisine göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 85-95.
- Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 345-353.
- Erbaş, İ. (2021). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının ve matematik ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisi çerçevesinde incelenmesi. (Yüksek lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Filiz, S. B. & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Filiz, S. B. & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4).
- Garrett, A. W. (1994). *What is curriculum history and why is it important?* Annual Meeting of the American Educational Studies Association'da sunulmuş bildiri, Chapel Hill, NC, Kasım, 1994. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383584.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gezer, M. & İlhan, M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 1-25.
- Göçer, A. & Kurt, A. (2016). Türkçe dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 215-228.
- Grobman, H. (1970). *Developmental curriculum projects: Decision points and processes*. New York.
- Güllühan, N. Ü. & Bekiroğlu, D. (2022). 2018 hayat bilgisi öğretim programının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan açısından incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 24-36.
- İlhan, M. & Gezer, M. (2017). A comparison of the reliability of the Solo-and revised Bloom's Taxonomy-based classifications in the analysis of the cognitive levels of assessment questions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 7(4), 637.
- Karagöl, İ. & Adıgüzel, O. C. (2022). Duyuşsal alan ve duyuşsal alan taksonomileri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(2), 217-240.
- Kratwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals-handbook II: Affective domain*. New York: McKay.

- Kubat, U. (2015). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının içerik ve kazanım ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1061-1070.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2024). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2003). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: MEB.
- Oktay, A. (1983). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7, 3-7.
- Oktay, A. (2015). Dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi. A. Köksal-Akyol (Ed.) *Okul öncesi eğitim programları içinde* (s. 178-192). Ankara: Hedef.
- Önlen, M., Tatan, M. & İbret, B. Ü. (2020). The comparative analysis of 2005-2018 social studies curriculum of 5th, 6th and 7th grade acquisitions according to new bloom taxonomy. *Turkish Journal of Scientific Research*, 5(1), 1-13.
- Pegg, J. & Tall, D. (2005). The fundemantal cycles of concept construction underlying various theoretical frameworks. *International Reviews on Mathematical Education*, 37(6), 468-475.
- Pekince, P. (2022). *Katılım temelli erken çocukluk eğitimi programının yürütücü işlevler ve üstbilişsel becerilere etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Sema, A. & Peker, B. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1155-1171.
- Sibel, Ö. (2022). Coğrafya dersi öğretim programında yer alan 11. ve 12. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre analizi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 8(93), 228-235.
- Tuncer, N. (2018). *Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlemlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A., Akbaba, F. D., Halıpınar, F. M., Oral, S. & Ulusoy-Ünlü, A. (2021). Okul öncesi eğitim etkinlik kitabının yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 343-385. <https://doi.org/10.19171/uefad.790815>
- Yılmaz, F. & Sunkur, M. Ö. (2021). Bir program zincirleme analizi: 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı (2018) örneği. *Journal of Qualitative Research in Education*(27).
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1).

Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional method. D. Schunk & B. Zimmerman (Ed.) *Self regulated learning: From teaching to self-reflective practice* içinde (s.1-20). New York: The Guilford.

Extended Summary

In 2024, the curricula were updated and Preschool Curriculum (2024) was published by the MEB of the Republic of Türkiye. This curriculum was developed with the aim of supporting children's adaptation to social life and their development with a holistic approach, preparing children for primary school, ensuring that they use Turkish well and correctly, and providing equal educational opportunities for all children. The MEB 2024 curriculum is based on learning outcomes and indicators as in the 2013 curriculum (MEB, 2013, 2024). However, since there were expansions in developmental areas, some changes were made in the outcomes and indicators, and more detailed examples were presented in the explanations. In the curriculum, children's developmental characteristics are addressed according to age groups, and learning outcomes and indicators are addressed according to developmental integrity. Taxonomies are known to be the resources used in the development of learning outcomes. Scholars have presented the view that the Revised Bloom's Taxonomy is appropriate for today's student-centered approaches while the SOLO Taxonomy is partially appropriate (Arı, 2013). The updated preschool curriculum was developed based on the child-centered design approach, which is one of the learner-centered design approaches within the progressive philosophy. In addition, the curriculum was structured by focusing on the process model, one of the curriculum development models (MEB, 2024). For this reason, the Revised Bloom's Taxonomy and SOLO Taxonomy were selected for this study.

The MEB 2024 preschool curriculum was used as the data source, and the learning outcomes under the development areas in the curriculum were examined. It was found out that the 2024 Preschool Curriculum included a total of 86 learning outcomes, including 28 for cognitive development, 13 for language development, 23 for physical development and health, and 22 for social emotional development and values. Of these outcomes, 37 were cognitive, 29 were affective, and 20 were kinesthetic. It was seen that these learning outcomes were mostly gathered in the cognitive domain (43.02%). The psychomotor domain, which included physical learning skills, covered 23% of the outcomes. In the 2024 Preschool Curriculum, the distribution of the outcomes according to taxonomies was almost equal, and it was seen that they were included in all steps.

According to the Solo Taxonomy of the 2024 Preschool Curriculum, 54.06% of the 37 outcomes in the cognitive domain are in the higher cognitive process while 45.94% are in the lower cognitive process. The distribution of learning outcomes seems to be close to each other according to the Solo Taxonomy. Most of the learning outcomes are in the relational structure followed by the multifaceted

phase. In the revised 2024 Preschool Curriculum, it was observed that the learning outcomes were present in all phases, more in the middle phases, but least in the unidirectional phase. This shows that the outcomes in the revised curriculum focus on more advanced metacognitive skills. This result suggests that the positive outcomes of the curricula prepared for metacognitive skills related to early childhood in recent years (Büyükkaymaz, 2022; Demirci, 2023; Pekince, 2022; Tuncer, 2018) contributed to the outcomes in the renewed preschool curriculum. As a matter of fact, it was observed that the majority of the learning outcomes in the 2013 Preschool Curriculum Activity Book were in lower cognitive skills (Yılmaz et al., 2021).

Unlike the Solo Taxonomy, in the Revised Bloom's Taxonomy, it was seen that the learning outcomes in the cognitive domain were mostly in the applying level, followed by the creating and understanding levels. In general, 64.86% of the learning outcomes were gathered in the first three levels (remembering, understanding and applying) that support lower level thinking skills. Similarly, in a study examining the activity outcomes in the Ministry of National Education Preschool Activity Book, it was stated that the activities consisted of activities that supported children's lower-level thinking skills (Yılmaz et al., 2021). However, unlike this study, it was found that the learning outcomes in the applying level were mostly related to language development while in the other study, the motor development learning outcomes of 2018 were the majority in the applying level. It was seen that the learning outcomes (35.14%) in high-level processes such as analyzing, evaluating and creating are less. It is expected that the learning outcomes in curricula should be ordered from simple to complex (Birgin, 2016). However, the fact that there were learning outcomes for all steps showed that attention was paid to progress from low cognitive level to high cognitive level during the distribution of the outcomes. It was a surprising result that the learning outcomes were seen in the upper cognitive domain in the SOLO Taxonomy and in the lower cognitive domain in the revised Bloom Taxonomy, but in a study comparing SOLO and Revised Bloom Taxonomies, it was seen that the SOLO Taxonomy was more effective in determining the cognitive levels of assessment questions (İlhan and Gezer, 2017). For this reason, it is considered valuable to examine the preschool curriculum according to two taxonomies and to reveal the results, and it is thought that it will shed light on future studies.

The other domain of the Revised Bloom's Taxonomy, the affective domain, includes all developmental areas except language development. In the affective domain, 37.93% of the learning outcomes are in the responding level. Following this, 27.58% of the learning outcomes are at the level of characterizing. Almost all of the learning outcomes in the affective domain consist of those in social emotional development and values. According to the affective domain taxonomy elaborated by Krathwohl et al. (1964), the term interest is usually used to describe behaviors classified at the lower levels of the taxonomy, namely the receiving, responding and valuing levels. However, on rare

occasions, the term interest can also be used to refer to behaviors classified at higher levels, in particular the concept of commitment to value. 37.93% of the learning outcomes are about responding, i.e. behaviors classified at lower levels, and 27.58% of the learning outcomes are about characterizing, i.e. behaviors classified at higher levels. In a study examining the 2018 life science curriculum, it was revealed that there were no learning outcomes at the level of characterizing, which belongs to the upper level. It was seen that the learning outcomes came up to a certain level and could not reach advanced levels (Güllühan and Bekiroğlu, 2022). However, it can be said that the learning outcomes of the 2024 Preschool Curriculum are found at both levels within the affective domain.

It was observed that the last domain of the revised Bloom's Taxonomy, the psychomotor domain, includes all developmental areas except social emotional development and values. Most of the learning outcomes are in the field of physical development and health. It was found that the learning outcomes in the psychomotor domain were mostly in the skill transformation level. It includes learning outcomes for behaviors classified in the perception level, which is the lowest level of the psychomotor domain, and the creation level, which is the highest level. In the 2013 preschool curriculum, motor development included five outcomes while the number of the learning outcomes related to self-care skills was eight. In this updated curriculum, the number of the learning outcomes related to physical learning skills was increased, in other words, the psychomotor domain was given place more, making it a more holistic curriculum (MEB, 2013, 2024).

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.


Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Temelli Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Kimya Derslerinde Öğrenciler Üzerindeki Etkisi*

The Impact of the Understanding by Design (UbD)-Based Flipped Classroom Model on Students in Chemistry Classes

Yasemin Keskin Çinkaya, Nihal Yurtseven

Yazar Bilgileri

Yasemin Keskin Çinkaya 
Yüksek Lisans Öğrencisi,
Bahçeşehir Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
yasemin.kcinkaya@gmail.com

Nihal Yurtseven 
Doç. Dr., Bahçeşehir
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Fakültesi,
nihal.yurtseven@bau.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) ile Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) modellerinin harmanlanmasıyla tasarlanan kimya derslerinin, öğrencilerin akademik başarısı ile öğrenci ve öğretmenlerin eğitim modeline yönelik görüşlerine yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma iç içe karma model ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda UbD-TYES harmanlanmış modelin uygulandığı 12 hafta süren bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunu dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci ve kontrol grubunu dokuzuncu sınıfa devam eden 21 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, öğrenci görüşleri formu ve öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde karma ANOVA ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına kıyasla son test puanlarında anlamlı düzeyde artış; kalıcılık test puanlarında ise son test puanlarına kıyasla azalma olduğunu ortaya koymuştur ($p < 0,05$). Ayrıca, UbD-TYES harmanlanmış modelini deney grubu öğrencilerinin kendi başarılarına nasıl öğrenebileceklerini öğrendikleri, iletişime ve etkileşime açık bir model olarak tanımladıkları; gözlemci öğretmenin ise öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimlerine daha çok katkı sağlayan bir model olarak tanımlandığı görülmüştür. Çalışmanın bulguları UbD-TYES modelinin öğrencilerin akademik başarısı, bilginin öğrenilmesi ve kalıcılığı açısından mevcut yöntemlerden daha etkili bir uygulama olduğuna işaret etmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Anlamaya dayalı tasarım
UbD
Ters yüz edilmiş sınıf modeli
Kimya öğretimi

Keywords
Understanding by design
UbD
Flipped classroom model
Chemistry teaching

Makale Geçmişi

Geliş: 14.02.2024
Kabul: 09.05.2024

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the reflections of chemistry courses designed via blending Understanding-Based Design (UbD) and Flipped Classroom (FC) models, on students' academic achievement and students' and the teacher's views. The study was carried out through an embedded mixed methods design. In the quantitative dimension of the research, a 12-week implementation was carried out in which the UbD-FC blended model was applied. The experimental group consisted of 20 students in the ninth grade and the control group consisted of 21 students in the ninth grade. The academic achievement test, student opinion form and teacher observation form were used as data collection tools. Mixed ANOVA and descriptive analysis techniques were used to analyze the data. The findings showed a significant increase in the post-test scores of the students in the experimental group compared to their pre-test scores and it was revealed that there was a decrease in retention test scores compared to the post-test scores ($p < 0.05$). In addition, students defined the UbD-FC blended model as a model open to communication and interaction in which they learned how to learn independently. The observer teacher defined it as a model that contributed more to the academic and behavioral development of students. It was concluded that the UbD-FC model is a more effective implementation than existing methods in terms of students' academic success and permanence of knowledge.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiş, tez çalışmasının bir bölümü 10. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde (ICCI-EPOK 2022) bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Keskin-Çinkaya, Y. & Yurtseven, N. (2024). Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) temelli Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin kimya derslerinde öğrenciler üzerindeki etkisi. *TEBD*, 22(2), 815-841. <https://doi.org/10.37217/tebd.1436867>

Giriş

Bilgi temelli gelişmiş toplumlarda; eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği tüm kademelerde öğrencilerin bilgiye hızlı biçimde ulaşması, bilgiyi analiz ederek işe yarar kısmını ihtiyacı olan duruma entegre etmesi, problemleri fark edebilmesi ve çözebilme becerisi kazanmış olması, takım çalışmasına inanması gibi birçok niteliğe sahip olması beklenen ve istenen durumlardır (Topan, 2013). Bu becerilerin kazandırılması okullarda uygulanan öğretim programlarının çeşitli öğretim yöntem teknikleriyle, teknolojik uygulamalarla ya da yeni nesil öğretim tasarımlarıyla zenginleştirilmesiyle gerçekleştirilebilir (Elmalı, 2020). Bunlara ilave olarak PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi birçok ülkenin katıldığı sınavlarda öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgiyi, yaşamsal durumlara aktarabilme becerilerinin ölçüldüğü bilgisinden yola çıkılarak, 2022 ve önceki yıllarda Türk öğrencilerin fen okuryazarlığındaki sıralaması salt öğretim programlarından ziyade derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin de öğretim programıyla birlikte yeniden gözden geçirilip yeni nesil öğretim tasarımlarıyla tasarlanmasının ya da zenginleştirilmesinin gerekli olduğuna işaret etmektedir (Çayır, 2022). Bu bağlamda öğrenciler için etkili öğrenme ortamları tasarlanırken planlama sadece sınıf içi ile sınırlandırılmamalı, sınıf dışı ortamlar da zenginleştirilmenin bir parçası olarak ders tasarımı süreçlerine dâhil edilmelidir. Öğretmen dersinde öğretim tasarımlarından bir ya da birkaç tanesini kullanmaya karar verirken dersinin türü, işleyeceği konunun özelliği, okulun mevcut koşulları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, kendi alan hakimiyeti gibi değişkenleri de dikkate almalı ve öğrencileri için en uygun modeli tercih ederek planlama yapmalıdır (Adıgüzel, 2022). Çünkü tasarlanan derslerde akademik bilginin çok derin, çok yönlü veya karmaşık olmasından ziyade öğrencilerde öğrenmenin sağlanabilmesi, öğrencilerin öğrenme durumlarına ve yeteneklerine hitap etmesi; ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması, öğrenme sürecini keyifli hale getirmesi; öğrenme sonucunda bir ürün ortaya konulması, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlaması önem arz etmektedir (Mutluer ve Altun, 2021). Öğretmenin kendi dersinin tasarımcısı olmasının yolunu açan, büyük fikre odaklanılarak tam öğrenmeyi merkeze alan tasarım modeli olan Anlamaya Dayalı Tasarım (Understanding by Design, UbD) ile öğrencinin teorik bilgiye kendi başına ulaşmayı öğrenmesini merkeze alan ve sınıf içi pratik uygulamalarla öğrenci katılımını en üst düzeye çıkaran Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) modelleri, yukarıda sıralanan istendik özellikleri taşıyan öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için kullanılacak nitelikli modeller arasında yer almaktadır (Sadık ve Ergüleç, 2021). Mevcut alanyazın incelendiğinde iki modelin de ayrı ayrı üstünlüklerine vurgu yapan deneysel çalışmalara ulaşılmasına rağmen iki modelin bir arada kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. PISA sınavları ve farklı çeşitli parametrelere göre ülkemizde öğrencilerin fen okuryazarlığı seviyesinin düşük olması (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a), UbD-TYES modeli

uygulamasını ile kimya derslerinde öğrencilere daha etkili ve kalıcı öğrenme ortamlarının sunulabilmesi konusunda mevcut araştırma için temel teşkil etmektedir.

Yapılan bu araştırma hem ortaöğretim lise düzeyinde ve kimya dersinde az sayıda örnek çalışma olmasından hem de akademik başarının, bilginin kalıcılığının, öğrenci ve öğretmen görüşlerinin aynı anda incelendiği ilk çalışma olmasından dolayı önem arz etmektedir (Feyzioğlu, 2014). Bu ve benzeri çalışmalardaki uygulamalarda, öğrencilerin doğru kanalları kullanarak bilgiye kendi başına ulaşma, problemi fark etme, yaşam boyu öğrenme ve öğrendiği bilgiyi tespit ettiği problemin çözümünde kullanabilme, edindiği bilgiyi aktarabilme ve yayma, eğitim teknolojilerinden maksimum düzeyde yararlanabilme, bilgiye hızla ulaşarak kendi kendine kalıcı anlama ve öğrenme becerileri kazanmaları istenilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Yukarıda anlatılanlar ışığında bu araştırmanın amacı 9. sınıf kimya dersi kapsamında Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) ile Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) modellerinin birleştirilmesiyle UbD-TYES modeli uygulamasının, öğrencilerin akademik başarısı ile öğrencilerin ve öğretmenin görüşlerine yansımalarının incelenmesidir. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. UbD-TYES modeli uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin ön testlere göre eşitlenmiş son-test ve kalıcılık-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin UbD-TYES modeli uygulaması ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. UbD-TYES modeli uygulamasının deney grubu öğrencilerine yansımaları ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Modeli

Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modeli kalıcı öğrenmeyi ve anlamayı merkeze alan yeni nesil bir öğretim tasarım modeli olarak tanımlanabilir. UbD modeli ile dersin içeriği öğretmen tarafından tasarlanıp planlanırken, sonuç odaklı düşünüldüğünden öğrenci başarısına olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir (Yurtseven ve Doğan, 2018). Doğru planlanmış ve tasarlanmış modellerle öğrenci, bilgiyi tam olarak öğrenmenin yanında hayata geçirmek ve transfer etmek konusunda da deneyim kazanmış olur. Transfer sürecinde öğrencilerdeki bireysel farklılıklar hatta üstün yeteneklerin de ortaya çıkması olasıdır. UbD'yi diğer öğretim tasarımı modellerinden ayıran en önemli farkı ve üstünlüğü uzun vadede beklenen sonuçların planlanmasında sondan başa doğru ilerlenmesidir. UbD modelinde odaklanılan nokta sondan başlanarak dersin doğru hamlelerle tasarlanması, büyük fikre odaklanması ve zenginleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunulmasıdır. Bu odak noktalarını özümseyen öğretmenler derslerini UbD süreçlerine uygun olarak tasarlayabilir ve sınıflarında kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunabilirler (Altun ve Yurtseven, 2019; Wiggins ve McTighe, 2005; Yurtseven, 2016).

UbD modelinde öğretmenler derslerini tasarlarlarken süreci planlamada aktif rol üstlenirler. Bu rol, öğretmenlere tasarımcı öğretmen olma özelliği sunarken öğrencilerinde de tam öğrenmeyi sağlamayı amaçlamaktadır (Brown, 2004). Üç aşamadan oluşan UbD modelinde, sondan başa doğru planlamada uzun dönemde istenilen sonuçlardan yola çıkılarak planlama yapılmaktadır. Büyük fikir ve temel sorular ışığında kapsamlı bir biçimde düşünülerek planlama yapıldığından bilgi ve beceri temelli kazanımlar çerçevesinde öğrenme kanıtları ve öğrenme planı üzerine tasarım süreci gerçekleşir (Wiggins ve McTighe, 2007). Bu bağlamda öğretmen yalnızca hangi konuyu nasıl öğreteceğini tasarlamaktan öte değerlendirme sürecini nasıl tasarlayacağını da planlamaktadır. Öğretmen UbD modeline göre bu planlamayı yaparken istenilen sonuçlar, kanıtlar ve öğrenme planı olmak üzere üç aşamalı bir tasarım süreci gerçekleştirmektedir (Wiggins ve McTighe, 2005, 2007).

UbD modelinin ilk aşaması olan istenilen sonuçlar aşamasında, konuya ilişkin bilgi ve beceri temelli kazanımlar ve günlük hayatla ilgili cevaplanacak temel sorular belirlenmektedir. Ayrıca bu kazanımlar ve temel sorular ışığında öğrencilerin hangi bilgi ve becerileri günlük hayata transfer edebileceği düşünülmektedir (Wiggins ve McTighe, 2005). UbD'ye göre anlamının en önemli kanıtı öğrencilerin performans görevi isimli çalışmalarda başarı göstermesidir. Bu kapsamda UbD modelinin ikinci aşaması olan kanıtlar aşamasında, öğrenciler için performans görevleri ve değerlendirme yöntemleri belirlenmektedir. Öğrencinin verilen performans görevini edindiği bilgi ve beceri ile yerine getirmesi kanıtları oluşturmada ve bu görevi yerine getirirken de tasarımcı öğretmen tarafından doğru ölçme araçları ile performansının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır (Wiggins ve McTighe, 2007). UbD modelindeki planlama ile tasarımcı öğretmen değerlendirmeyi nasıl yapacağına odaklandığından tüm süreçte öğrencileri değerlendirmekte, öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda kanıtlar toplamakta ve planlamasını uzun vadeli kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacak biçimde düzenlemektedir (McTighe, Seif ve Wiggins, 2004). UbD modelinin son aşaması olan öğrenme planı aşamasında ise istenilen sonuçlar ve kanıtlar aşamaları ile bütünlüğü sağlayacak ders içi etkinlikler planlanmaktadır. Bu plan öğrencileri kazanımlardan haberdar etme, içeriğe ilgisini çekme, öğrenme sürecini farklılaştırma ve zenginleştirme, öğrencileri yönlendirme, düzeltme ve geri bildirim yapma ve ünitenin içeriğini mantıklı bir biçimde sıralama ilkelerini kapsamaktadır (Wiggins ve McTighe, 2005, 2007). Böylece tüm aşamaların birbiri ile uyumlu ve bütüncül bir şekilde ele alındığı bir tasarım süreci gerçekleşmektedir.

UbD modelinin kullanıldığı tasarım süreçleri tasarımcı öğretmenin uzmanlığına, işlenecek konunun ve dersin türüne göre değişebilmektedir. UbD modelinde öğrencilerin aktif katılabileceği hem bilişsel hem de duyuşsal olarak dâhil olabileceği çok çeşitli yöntem ve teknikler kullanılabilir (Altun ve Yurtseven, 2019). UbD ve benzeri modelleri derslerine entegre eden öğretmenler eğitim bilimleri alanındaki güncel gelişmeleri takip etme ve kullanma deneyimi kazanarak alan hakimiyetini

arttırmaktadır (Graff, 2011). UbD modeli, bireysel farklılıkları ve becerileri ölçüsünde doğru yönlendirilen tüm öğrenciler öğrenebilir görüşünü savunmaktadır. UbD yapılandırmacı yaklaşımla, öğrencilere öğrenme görevini; öğretmenlere ise öğrencileri için mevcut öğretim ortamlarını değerlendirme ve öğrencileri için nitelikli öğretim ortamları hazırlama görevlerini vermektedir (Sünbül, 2011).

Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) Modeli

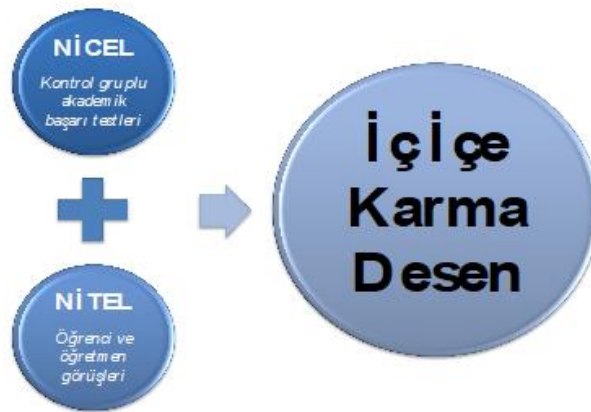
Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) modelinin ilk uygulaması Miami Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Lage ve Platt (2000) tarafından *inverted classroom* adıyla başlatılan model, lisans öğrencilerinin okuma ödevlerinin fazla olmasından dolayı derslerin içeriğine yoğunlaşmalarını sebebiyle ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır. Model 2000'li yılların başında ortaya çıkmış, 2007 yılının sonunda ise yaygınlaşma süreci başlamıştır (Güç, 2017). Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) modeli geleneksel yöntemlerin tersine öğrencinin işlenen konuya ait bilgiyi evde kendi başına çalışarak öğrenmesi, sınıf ortamında ise öğrendiği bilgiyi kullanma ya da uygulama şansı elde ettiği bir modeldir. Bu modelle sınıf içi etkinlikleri, verilen problemi çözmeye ya da grup sunumları şeklinde grupça çalışmayı destekler nitelikte planlanabilir. Bu durum modelin grupla öğrenmeyi desteklediğini gösterirken; öğrencinin evde kendi başına çalışırken anlayamadığı noktaları sınıfta grup arkadaşlarının ya da öğretmenin desteği ile anlaması da modelin, bireysel öğrenme eksiklerini tamamlamaya katkı sağlaması şeklinde değerlendirilebilir. Öğrencilerin sınıf dışında kendi başlarına konuya hazırlanırken kullandıkları konu anlatım videoları da öğrenme zamanı ve öğrenme mekânı sınırlarını ortadan kaldırmaktadır (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014).

TYES modeli ve geleneksel eğitim modeli karşılaştırıldığında öğrenci ve öğretmenlerin rollerinin farklılık ve benzerlik gösterdiği noktalar yer almaktadır. Geleneksel eğitim modelinde öğretim yöntemi içerik hatırlama ve anlama düzeylerindedir, TYES modelinde içerik öğrencileri daha üst bilişsel seviyeye ulaştırmaya yöneliktir. TYES modeli ile zamanı daha iyi yöneten öğretmen, sınıfta artı kalan zamanı üst düzey öğrenme ortamları tasarlamak için değerlendirebilmektedir (Bergmann ve Sams, 2014). Geleneksel yöntemde öğretmen dersi anlatan etkin kişi rolündeyken, öğrenciler dersi edilgen bir biçimde dinleyen bireyler rolündedir. Öğretmen aktif bir rol üstlenirken, bilginin alıcısı konumunda ve eğitim öğretim süreçlerinin merkezinde olması gereken öğrenciler pasif bir rol üstlenmektedir. Geleneksel modelde öğretmen bilginin aktarılmasından sorumludur (Açıkgöz, 2014). TYES modelinde öğretmen ile öğrencinin roller, sınıf ortamı ile ev ortamı ters yüz edilmiştir. Bu model ile ödevler artık evde değil okulda yapılmaktadır (Kara, 2016). TYES modeliyle geleneksel eğitim öğretim ortamları kıyaslandığında TYES modelinin öncelikle başarı olmak üzere motivasyon ve algı süreçlerini desteklediği görülmektedir (Alsancak-Sırakaya, 2015).

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerini içeren karma araştırma modellerinden iç içe karma model kullanılmıştır. İç içe karma model, nicel ve nitel olmak üzere birden fazla veri türünün yer aldığı geniş bir model olarak tanımlanabilir. Bu modelde nitel ve nicel veriler birbirini destekleyerek, birbirinin eksik yönlerini tamamlayabilir (Bryman, 2006; Creswell, 2011). Şekil 1’de nicel ve nitel boyutları sunulan araştırma kapsamında araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapılmış, yapılan deneysel çalışmanın yansımaları öğretmen ve öğrencilerden elde edilen nitel verilerle incelenmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında özel bir fen lisesinin dokuzuncu sınıfında öğrenim gören toplam 41 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1’de öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına dağılımları yer almaktadır. Deney grubu öğrencileri aynı okulun 9/B şubesine devam eden 14’ü erkek 6’sı kız 20 öğrenciden oluşurken, kontrol grubu 9/A şubesinde öğrenim gören 14’ü erkek 7’si kız 21 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dağılımları

Grup Adı	Okul Şubesi	Uygulama	Öğrenci Sayısı	Kız	Erkek
Deney Grubu	9B	UbD -TYES modeli ile Deneysel Çalışma	20	6	14
Kontrol Grubu	9A	Mevcut Programın Devamı	21	7	14
Toplam			41	13	28

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı yönünden birbirlerine benzer olup olmadığını incelemek üzere uygulanan deneme sınavı, akademik gelişim izleme sınavı ve MEB kimya yazılısı puanları Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutuna tüm deney grubu öğrencileri dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında deney ve kontrol grupları için ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmak üzere akademik başarı testleri geliştirilmiştir. Testlerin geliştirilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı Fen Lisesi Kimya Öğretim Programı'nda (MEB, 2018b) yer alan "Kimyasal Türler Arası İlişkiler" ünitesine ait beş konu ve 11 kazanım temel alınmış, ön test ve son testte başlangıçta 17 sorudan, kalıcılık testinde ise başlangıçta 19 sorudan oluşan testler hazırlanmıştır. Testlerin hazırlanması aşamasında alanında tecrübeli üç kimya öğretmeninden uzman görüşü alınarak, hangi testlerde, hangi sorularla, ne ölçüde üniteye ait hangi kazanım hedeflerinin ölçüldüğünü göstermek amacıyla, uzmanların görüşlerinin yer aldığı belirtke tablosu oluşturulmuştur. Çalışmanın pilot uygulamasında 62 öğrenci yer almıştır. Testlerin madde ayırıcılık gücü hesaplanırken pilot uygulamada sınava katılan öğrencilerin kâğıtları puanlanmış ve en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada öğrencilerin yukarıdan aşağıya doğru ilk %27'si üst grup ve aşağıdan yukarı ilk %27'si de alt grup olarak belirlenmiştir. Her bir başarı testinde madde ayırt ediciliği -1 ile 1 arasında değişen sorulardan aynı kazanımlara ait madde ayırıcılık gücü en yüksek olan toplam 10'ar soru seçilmiştir. Bu şekilde oluşturulan başarı testlerinin K-20 güvenilirlik katsayıları sırasıyla ön test için 0,72, son test için 0,86 ve kalıcılık testi için 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında öğrenci görüşleri formları ile öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Öğrenci görüşleri formları deney grubu öğrencilerinin UbD-TYES modeli uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için hazırlanmıştır. Bu formları öğrencilerin uygulamanın 1, 4, 8 ve 12. haftalarında doldurmaları istenmiştir. Bu formlarda öğrencilere uygulama hakkındaki görüşleri, uygulamanın avantajları ve dezavantajları, uygulamanın sağladığı katkılar ve öneriler gibi konularda sorular yöneltilmiştir. Öğrenci görüşleri formu hazırlanırken eğitim bilimleri alanında uzman iki Türk dili ve edebiyatı öğretmenin görüşleri alınmıştır. İlk aşamada 24 sorudan oluşan soru seti uzmanlara gönderilmiştir. Sorular uzmanlar tarafından incelenmiş, uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda değişiklikler yapılarak son taslağın yeniden uzmanlar tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüş formlarındaki toplam 11 soru belirlenmiştir. Soruların öğrenciler tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla 14 öğrenciyle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen sonuçlar sorularda kastedilenler öğrencilerin yorumları arasında tutarlılık olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen gözlem formu ise gözlemci öğretmenin, uygulamanın deney grubu öğrencileri üzerine etkilerine ilişkin gözlemlerini belirtmesi için hazırlanmıştır. Bu formları uygulamayı gözlemleyen dersin asil kimya öğretmenin uygulamanın 1, 4, 8 ve 12. haftalarında doldurması istenmiştir. Bu formda öğretmenden olumlu ve olumsuz ana başlıkları altında öğrencilerin uygulamalara katılımı, uyumu, görev ve sorumluluk alma bilinci gibi konularda gözlemler yaparak

formu doldurması beklenmiştir. Öğretmen gözlem formu hazırlanırken eğitim bilimleri alanında uzman iki Türk dili ve edebiyatı öğretmenin görüşleri alınmıştır. İlk aşamada 10 sorudan oluşan soru seti uzmanlara gönderilmiştir. Sorular uzmanlar tarafından incelenmiş, uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda değişiklikler yapılarak son taslağın yeniden uzmanlar tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüş formlarındaki toplam soru sayısı dört olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde deney ve kontrol grubu başarı testleri (ön test, son test, kalıcılık testi) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için SPSS 22 paket programı kullanılarak elde edilen veriler karma ANOVA analizi ile analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmada nitel verilerin analizinde deney grubu öğrencilerinin uygulamanın 1, 4, 8 ve 12. haftalarında uygulamaya ilişkin görüşlerini, önerilerini, değerlendirmelerini belirttikleri öğrenci görüşleri formları ve yine aynı haftalarda deney grubu derslerine gözlemci olarak katılarak öğrenci davranışlarını izleyen gözlemci öğretmen görüşlerinde betimsel içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında uygulama öncesinde Bahçeşehir Üniversitesinden 02.12.2021 tarihinde E-20021704-604.01.02-22008 sayılı etik kurul izni alınarak deneysel çalışmaya başlanmıştır. Şekil 2’de uygulama süreci verilen araştırma, deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test uygulaması yapılarak başlamıştır. UbD-TYES modeli uygulamasında öğrenciler sınıf ya da okul dışı görevlerini bazı haftalarda bireysel bazı haftalarda ise takım olarak hazırlanan 12 haftalık plana göre yürütmüşlerdir. Uygulama öncesinde dersin asil kimya öğretmeni ile toplantı yapılmıştır. Deney grubu için geliştirilen ders tasarımına ait 12 haftalık çalışma planının tüm detayları açıklanmıştır, derslerde kullanılacak tüm materyaller ile ön-son-kalıcılık testlerinin soruları birlikte değerlendirilmiştir. Deney grubu öğrencilerini tanımaya yönelik her öğrenci hakkında kısa bilgiler alınmıştır. Uygulama öncesinde deney grubu öğrencileriyle de toplantı yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri için bilgilendirme metni ve 12 haftalık öğrenci planı sözlü ve yazılı olarak öğrencilerle paylaşılmıştır.



Şekil 2. Araştırmanın uygulama süreci

UbD-TYES modelinin UbD boyutunda dersin öğretmeni ve araştırmacıların ortak çalışmasıyla derste uygulanmak üzere 12 haftalık bir ünite planı hazırlanmıştır. Bu ünite planında UbD'nin temel ilkeleri dikkate alınarak öğretmenin dersini özgün bir şekilde tasarlanması sağlanmıştır. Modelin TYES boyutunda öğrencilerin okul dışı ev çalışmaları için MEB Kimya Öğretim Programı'nın 9. sınıf 3. ünitesinin kazanımlarını sırasına göre ve eksiksiz biçimde kapsayan dijital bir öğrenme platformu kullanılmıştır. Bu platformda materyal olarak konu anlatım metinleri, konu anlatım videoları, haftalık ders notları, haftalık genel tekrar soruları, animasyonlar ile PhET simülasyonlardan yararlanılmıştır.

Deneyel çalışma kapsamında deney grubu öğrencilerinin uygulamanın 1, 4, 8 ve 12. haftalarında UbD-TYES modeline ilişkin görüşleri istenmiştir. Öğrenciler görüşlerini öğrenci görüşleri formlarını doldurarak bildirmişlerdir. 12 hafta süren deneyel çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine son testler uygulandıktan dört hafta sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır. Kalıcılık testi ile deney grubu öğrencilerinde uygulamanın öğrenmenin kalıcılığına etkisini, kontrol grubu ile kıyaslayarak görmek amaçlanmıştır. Kalıcılık testi hazırlanırken ön test ve son test sorularından farklı ancak aynı kazanımları kapsayan, benzer zorluk düzeyinde sorular hazırlanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu için öğretim programı ve öğrenme kaynakları eşitlenmiştir ancak derslerde kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenme ortamları ile uygulayıcılar iki grup için farklılık arz etmiştir.

Bulgular

Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "UbD-TYES modeli uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin ön testlere göre eşitlenmiş son-test ve kalıcılık-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde belirtilmiştir. Verilerin analizi normallik testleriyle başlamıştır. Kolmogorov-Smirnov

ve Shapiro-Wilk testleri araştırma kapsamında elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur ($p>0,05$).

UbD-TYES uygulamasının etkisini incelemek amacıyla 2(Uygulama Grubu: Deney – Kontrol) X 3(Ölçüm Zamanı: Ön Test – Son Test – Kalıcılık Testi) karma ANOVA analizi yürütülmüştür. Box Testi, farklı zamanlarda alınan başarı ölçümlerinin kovaryans matrislerinin deney ve kontrol gruplarında benzer olduğunu göstermiştir (Box M=5,80; F=0,89; $p=0,505$). Ancak, Mauchly'nin küresellik testi, küresellik varsayımının sağlanamadığına işaret etmiştir (Mauchly W=0,71; $\chi^2(2)=13,11$; $p=0,001$). Bu nedenle, Greenhouse-Geisser düzeltmesi ($\epsilon=0,77$) yapılmış, düzeltilmiş serbestlik dereceleri ile elde edilen sonuçlar raporlanıp Tablo 2'de sunulmuştur. Metin içinde ise okumayı kolaylaştırmak için düzeltilmemiş serbestlik dereceleri verilmiştir. Levene'nin varyans homojenliği testi ise ön test, son test ve kalıcılık testi puan dağılımlarının varyanslarının deney ve kontrol gruplarında benzer olduğunu göstermiştir (sırasıyla, $F(1,39)=0,19$; $p=0,659$; $F(1,39)=0,020$; $p=0,88$; $F(1,39)=0,08$; $p=0,77$).

Tablo 2. Varyans Analizi Bulguları

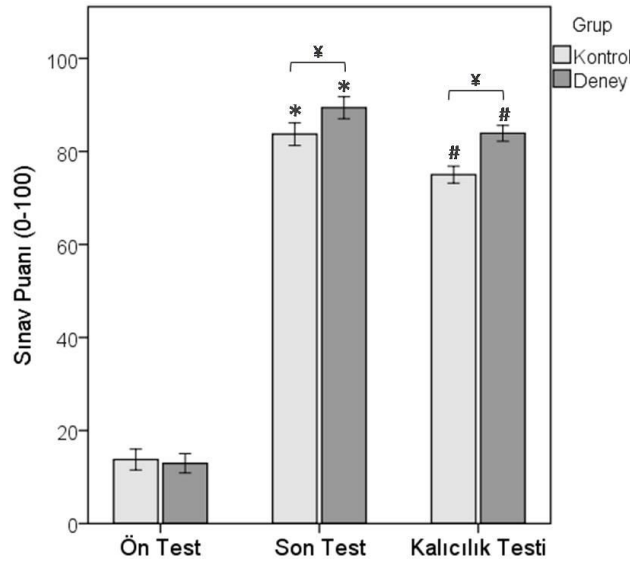
<i>Grup İçi Etkiler</i>						
	<i>Tip III Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama Kareler</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi Eta Kare</i>
<i>Zaman</i>	133544,27	1,548	86259,00	5941,06	<0,001	0,99
<i>ZamanXGrup</i>	501,513	1,548	323,93	22,31	<0,001	0,36
<i>Hata (Zaman)</i>	876,64	60,379	14,51			
<i>Gruplar Arası Etkiler</i>						
	<i>Tip III Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama Kareler</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi Eta Kare</i>
<i>Grup</i>	647,817	1	647,81	15,68	<0,001	0,28
<i>Hata</i>	1610,99	39	41,30			

Varyans analizi sonuçları uygulama grubu ve ölçüm zamanı ana etkilerinin ile birlikte uygulama grubu X ölçüm zamanı etkileşim etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (sırasıyla, $F(1,39)=15,68$; $p<0,001$, kısmi $\eta^2=0,28$; $F(2,78)=5941,06$; $p<0,001$, kısmi $\eta^2=0,99$; $F(2,78)=22,31$; $p<0,001$, kısmi $\eta^2=0,364$). Analizlerden elde edilen ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 3'te sunulmuştur. Uygulama grubu ana etkisi, ön test, son test ve kalıcılık testinin ortalamasında deney grubunun ($X=62,08$; $SS=3,79$) kontrol grubundan ($X=57,49$; $SS=3,63$) daha başarılı olduğunu göstermiştir. Uygulama zamanı ana etkisini incelemek için ise Bonferroni ile post-hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, katılımcıların ön test puanlarının ($X=13,37$; $SS=4,65$) son test ($X=86,49$; $SS=5,88$) ve kalıcılık testi puanlarından ($X=79,34$; $SS=5,89$) anlamlı şekilde daha düşük olduğunu göstermiştir (sırasıyla, $p<0,001$; $p<0,001$). Ayrıca, katılımcıların kalıcılık puanlarının da son test puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,001$).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarından Elde Edilen Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	<i>Deney</i>		<i>Kontrol</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>X̄</i>	<i>SS</i>	<i>X̄</i>	<i>SS</i>	<i>X̄</i>	<i>SS</i>
<i>Ön Test</i>	12,95	4,44	13,76	4,92	13,37	4,65
<i>Son Test</i>	89,40	5,05	83,71	5,33	86,49	5,88
<i>Kalıcılık Testi</i>	83,90	3,64	75,00	4,02	79,34	5,89
<i>Toplam</i>	62,08	3,79	57,49	3,63		

Betimleyici istatistikler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında farklılaşmadığı, buna karşın son test ve kalıcılık testi puanlarında farklılaştıkları görülmüştür (Şekil 3). Bu iddiayı test etmek için bağımsız gruplar için t testleri yürütülerek ikili karşılaştırmalar yapılmış ve alfa hatasını kontrol etmek için Bonferroni düzelmesi yapılarak anlamlılık için kriter değer $0,05/3=0,017$ olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları, deney ($X=12,95$; $SS=4,44$) ve kontrol ($X=13,76$; $SS=4,92$) gruplarının ön test ortalamalarının anlamlı şekilde farklılaşmadığını ve gözlenen farkın zayıf bir etkiden kaynaklandığını göstermiştir ($t(39)=-0,55$; $p=0,58$; Cohen $d=-0,17$). Buna karşın, deney grubunun hem son test ($X=89,40$; $SS=5,05$) hem de kalıcılık testi ($X=83,90$; $SS=3,64$) ortalamalarının kontrol grubunun ortalamalarından (sırasıyla, $X=83,71$; $SS=5,33$; $X=75,00$; $SS=4,02$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur (sırasıyla, $t(39)=3,50$; $p=0,001$; Cohen $d=1,12$; $t(39)=7,41$; $p<0,001$; Cohen $d=2,32$). Etki büyüklükleri değerlendirildiğinde, yapılan uygulamanın son test ve kalıcılık testlerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.



Şekil 3. Ön test, son test ve kalıcılık test puanları

Şekil 3'te ön test, son test ve kalıcılık test puanları (0-100) açısından deney ve kontrol gruplarının grup içi ve gruplar arası karşılaştırmaları verilmiştir. Grup içi karşılaştırmalarda (*) simgesi ön teste kıyasla, (#) simgesi son teste kıyasla $p<0,05$ düzeyindeki anlamlı farklılaşmaları göstermek için kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda ise $p<0,05$ düzeyindeki farklılaşmaları göstermek için (¥) simgesi kullanılmıştır.

Genel olarak ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin puan ortalamalarının son testten kalıcılık testine doğru azaldığı dikkat çekmiştir. Söz konusu farkın deney ve kontrol grupları arasında anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için son test puanından kalıcılık testi puanı çıkartılarak azalış puanı hesaplanmıştır. Elde edilen bu puan üzerinden deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak amacıyla yürütülen bağımsız gruplar için t testi sonuçları deney grubundaki azalmanın ($X=8,71$; $SS=3,60$) kontrol grubundakine göre ($X=5,50$; $SS=2,96$) anlamlı şekilde daha az olduğunu göstermiştir ($t(39)=3,12$; $p=0,003$; Cohen $d=0,98$). Etki büyüklüğü incelendiğinde deneysel uygulamanın kalıcılık test puanındaki düşüşü azaltmada güçlü bir etkisi olduğu görülmüştür.

UbD-TYES Uygulamaları Sürecinde Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Deney grubu öğrencilerinin UbD-TYES modeli uygulaması ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırma sorusunun cevaplanması amacıyla uygulamaya ilişkin 1, 4, 8 ve 12. haftalarda deney grubu öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenci görüşleri formlarında yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Betimsel analizde bu formlarda yer alan sorular, kategorilere ayrılmış ve kodların tekrar sıklıklarına göre tablolar hazırlanmıştır. Öğrenci görüşleri formlarında 1, 4, 8 ve 12. haftalarda bazı sorular yinelenmekte, aynı görüşler tekrar sorgulanmıştır. Böylece uygulama sürecinde öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerindeki olumlu ya da olumsuz görüşleri, varsa değişimi takip edilebilmiştir. Tablo 4’te öğrenci görüşlerine ilişkin birinci hafta elde edilen betimsel içerik analizi bulguları yer almaktadır.

Tablo 4. Deney Grubundaki Öğrencilerin 1. Hafta Uygulamaya İlişkin Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Uygulama hakkında olumlu duygu ve düşünceler</i>	Ev ödevlerim azalacak	7
	Normal ders işleyişinden daha keyifli görünüyor	7
	Heyecanlı ve istekliyim	4
	İlginç ve yeni tecrübeler sunacak	2
	Eğitim sistemindeki sorunlar kısmen çözülebilir	1
	Odaklanmamız artacağından netlerimiz de artacak	1
<i>Uygulama hakkında olumsuz duygu ve düşünceler</i>	Yok	19
	Uygulamanın olumsuz yanları da açıklanmalıydı	1
<i>Uygulamanın avantajları</i>	Farklı bir uygulama	8
	Dersler daha eğlenceli olacak	7
	Biz evde konuya çalışınca derste zaman kazancı olacak	4
	Evde ödev yaparken sorularımı öğretmenime soramıyordum	2
	Video ve animasyonlarla daha iyi öğrenilebilir	2
	Yok	16
<i>Uygulamanın dezavantajları</i>	Konu anlatımını öğretmen yapmazsa sıkıntılar olabilir	2
	Yeni bir yöntem olduğu için yararlılığı kesin değil	1
	Elektronik ortamda daha fazla vakit geçireceğim için dikkatim dağılabilir	1
<i>Öneriler</i>	Yok	18
	Evde konuya çalışırken de sizinle iletişim kurabilirsek	1
	Öğrencilerle daha çok görüşme yapılıp daha çok veri elde edilebilir	1

Uygulamanın sağlayacağı katkılar	Konuyu daha iyi anlayacağımı düşünüyorum	8
	Bilmiyorum	8
	Farklılık her zaman iyidir	5
	Akademik başarımlarım artacak	5
	Zaman yönetimini öğreneceğim	2
	Evde çalışmayı sevmiyordum, belki bu konuda geliştirebilirim	1
	Konunun kalıcılığının artacağını düşünüyorum	1
	Takım çalışmasında uyum kabiliyetim artacak	1

Uygulamanın başlangıcında öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde öğrenciler uygulamaya ilişkin araştırmacının yeterli açıklama yaptığını (f=20), uygulama hakkında kendilerinin yeterli bilgiye sahip olduğunu (f=19) ve uygulamaya katılmak konusunda gönüllü olduklarını (f=20) belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamanın normal ders işleyişinden daha keyifli görüldüğünü (f=7), ev ödevlerinin azalacağını (f=7), uygulama hakkında olumsuz düşüncelerinin olmadığını (f=19), konuları daha iyi anlayacaklarını (f=8) ve uygulamanın akademik katkısının olacağını düşündüklerini (f=5) belirtmişlerdir.

Ö.4. "Bu uygulama ile zaman yönetimini öğreneceğimi düşünüyorum."

Ö.6. "Dezavantaj ve olumsuz yön olarak elektronik ortamda daha fazla zaman geçireceğim ve dikkatimin azalacağını düşünüyorum."

Ö.8. "Konuyu anlayabileceğim değişik bir sistemi var, oldukça heyecanlıyım."

Ö.11. "Konuyu daha iyi anlayacağım ve takım çalışmalarında uyum kabiliyetim artacak."

Ö.18. "Videolar ve animasyonlar ile daha iyi öğrenilebilir."

Tablo 5'te öğrenci görüşlerine ilişkin dördüncü hafta elde edilen betimsel içerik analizi bulguları yer almaktadır.

Tablo 5. Deney Grubundaki Öğrencilerin 4. Hafta Uygulamaya İlişkin Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Uygulama hakkında olumlu duygu ve düşünceler	Daha iyi anlıyorum	14
	Eğlenceli ve keyifli, sıkılmıyorum	12
	Yeni bir eğitim sistemi görmüş ve deneyim kazanmış oluyoruz	4
	Grup çalışmaları çok keyifli	4
Uygulama hakkında olumsuz duygu ve düşünceler	Gerekli olup olmadığından şüpheliyim	1
	Öğretici, daha iyi anlıyorum ve hatırlıyorum	11
Uygulamanın avantajları	Daha az ödev var	9
	Videolar destekleyici oluyor	9
	Sınıfta sık tekrar ve birlikte soru çözmek	8
	Aktivite ve testlere daha fazla zaman ayrılması	4
	Farklı bir yöntem	2
	Yok	16
Uygulamanın dezavantajları	Alışması zor	3
	Evde çalışıp, kendi başına anlamaya çalışmak	1
Öneriler	Yok	20
	Yanıt yok	12
Uygulamanın sağladığı katkılar	Zamanı daha verimli kullanıyorum	4
	Daha rahat anlıyorum	3
	Katkısını görmek için henüz erken	1

Öğrenciler uygulamanın 4. haftasında dersi daha iyi anladıklarını (f=14), uygulamayı eğlenceli ve keyifli bulduklarını (f=12), öğretici olduğunu, anlamaya ve hatırlamaya katkı sağladığını (f=11), videoların konuyu anlamada destekleyici olduğunu (f=9), soru çözümü etkinlikleri sınıfta yapıldığından ev ödevlerinin azalmasının avantaj olduğunu (f=9) ve zamanı daha verimli kullandıklarını (f=4) belirtmişlerdir.

Ö.2. "Ezber ağırlıklı bir dersi kısa ve sık hatırlatmalarla unutmamızı engelliyor ve farklı bir yöntem olması çok işe yarıyor."

Ö.6. "Ezberim kötüdür, dışarıdan bakınca zor anlayacağımı düşündüğüm ezber ağırlıklı bir konuyu oldukça rahat anlıyorum."

Ö.10. "Daha eğlenceli bir şekilde öğreniyoruz."

Tablo 6'da öğrenci görüşlerine ilişkin sekizinci hafta elde edilen betimsel içerik analizi bulguları yer almaktadır.

Tablo 6. Deney Grubundaki Öğrencilerin 8. Hafta Uygulamaya İlişkin Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
<i>Uygulama hakkında olumlu duygu ve düşünceler</i>	Daha iyi anlıyorum	17
	Eğlenceli ve keyifli, sıkılmıyorum	14
	Grup arkadaşlarımla eğleniyorum	6
	Derste konuşmak, hareket etmek serbest olduğundan ders ortamı rahat ve keyifli	3
	Teknolojiyi derste kullanabiliyoruz	3
<i>Uygulama hakkında olumsuz duygu ve düşünceler</i>	Diğer tüm dersler bu şekilde işlenmediğinden hala zorlanıyorum	1
	Ödevleri ve testleri okulda çözmek	10
<i>Uygulamanın avantajları</i>	Ödevler eğlenceli ve kısa zaman alıyor	9
	Anlamadığımda videoları tekrar izleyebiliyorum	8
	Aktivitelerle konuyu işliyoruz ve kalıcı öğreniyoruz	8
	Herkese görev ve söz hakkı verilmesi	8
	İlgi alanıma göre görevler alıyorum	6
	Yok	17
<i>Uygulamanın dezavantajları</i>	Evde konuya çalışmadan gelen grup arkadaşlarımız bizi zor durumda bırakıyor	2
	Evde konuya çalışmak zaman alıyor	1
	Yok	20
<i>Öneriler</i>	Yanıt yok	6
	Kendi başıma öğrenebiliyorum	6
	Sunum yaparken heyecanım azaldı	5
	Üniversitede kimya ile ilgili bir bölüm tercih edeceğim	2

Uygulamanın 8. haftasında öğrenciler dersi daha iyi anladıklarını (f=17), uygulamayı eğlenceli ve keyifli bulduklarını (f=14), aktivitelerle konuyu kalıcı öğrendiklerini (f=8), herkese söz hakkı verilmesinin avantaj olduğunu (f=8), anlamadığı konuların videolarını tekrar izleyebilme şansının avantaj olduğunu (f=8), kendi başına öğrenebildiklerini (f=6) ve sunum yaparken heyecanlarının azaldığını (f=5) belirtmişlerdir.

Ö.4. "Grup çalışmaları eğlenceli, yakın arkadaşlarım benimle aynı grupta değil ama yeni tanıştıklarımla da iyiyiz. Grupta herkes en iyi olduğu işi yapıyor, yardımlaşıyoruz. Bilgisayarda sunum hazırlama görevi tam bana göre."

Ö.7. "Konuyu ders gibi değil aktivitelerle işliyoruz, sürekli soru-cevap ve tekrarlar yapıyoruz, ezberim kötü ama her şeyi hatırlıyorum."

Ö.12. "Derste anlamadığım konuyu tekrar sormaktan bazen çekiniyorum ama evde konuya videolardan çalışırken anlamadığım konularda videoları tekrar tekrar izleyebiliyorum. Kendi öğrenme hızımıza göre evde öğrenebiliyoruz."

Tablo 7'de öğrenci görüşlerine ilişkin 12. hafta elde edilen betimsel içerik analizi bulguları yer almaktadır.

Tablo 7. Deney Grubundaki Öğrencilerin 12. Hafta Sonunda Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f
Uygulama hakkında olumlu duygu ve düşünceler	Konuyu anladığımı düşünüyorum	16
	Konuyla ilgili soruları çözebiliyorum	11
	Sınıf birbirine alıştı ve kaynaştı	6
	Farklı bir deneyimdi	4
Uygulama hakkında olumsuz duygu ve düşünceler	Konular zorlaşınca evde anlamak zorlaşıyor	5
	Normal sisteme göre etkili ama yorucu	4
	Çözemediğim soruyu derste sorabiliyorum	12
Uygulamanın avantajları	Derste sıkılmıyorum	8
	Derste zaman çok hızlı geçiyor	7
	Grupta herkesin görevi var	8
	Sadece dinlemek yerine soru sorarak öğreniyoruz	4
	Yok	13
Uygulamanın dezavantajları	Diğer derslerin ev ödevleri ile çakışınca evde konuya çalışmak zorlaşıyor	7
	O hafta evde çalışmadan geldiysen sınıfta soru çözerken sıkıntı oluyor	3
	Yok	20
Öneriler	Uygulamanın süresi arttırılmalı	8
	Tüm üniteler ve dersler böyle işlenmeli	
	Yanıt yok	12
Uygulamanın sağladığı katkılar	Bireysel öğrenme becerim arttı	7
	Evde çalışmaya daha çok zaman ayırmaya başladım	1
	Yanıt yok	
Kimya dersinin diğer ünitelerinde uygulamanın kullanılması	Kullanılmalı	20
	Kararsızım	0
	Kullanılmamalı	0
Diğer derslerde uygulamanın kullanılması	Kullanılmalı	17
	Kararsızım	3
	Kullanılmamalı	0
Uygulamanın yapılabileceği diğer dersler	Fen Bilimleri	16
	Matematik	14
	Sosyal Bilimler	12
	Tüm dersler	4

Uygulamanın sonunda öğrenciler konuyla ilgili soruları çözebildiklerini (f=11), grup çalışmalarlarıyla arkadaşlarına alıştıklarını (f=8), konular zorlaştıkça evde tek başına anlamamanın zorlaştığını (f=4), etkili ama yorucu bir uygulama olduğunu (f=4), çözemedikleri soruları derste sorabilmelerinin avantaj olduğunu (f=8), grupta herkesin görevinin olmasının avantaj olduğunu (f=8), kimya dersinin diğer üniteleri için de uygulanmasını istediklerini (f=20), diğer dersler için de bu

uygulamanın kullanılmasını istediklerini (f=17), fen bilimleri (f=16) ve matematik (f=14) gibi sayısal dersler için daha uygun bir uygulama olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Ö.8. "Evde ödev yapmaya az zaman ayırıyordum ve pek sevmiyordum artık evde konu çalışmaya daha çok zaman ayırmaya başladığımı fark ettim."

Ö.11. "Diğer derslerin ev ödevleri ile çakışmalar olunca evde konuya çalışmak biraz zorlaşıyor. Konuya çalışmadan gelince de sıfta sıkıntı olabiliyor."

Ö.15. "Tüm üniteler ve dersler böyle işlenmeli, diğer derslerde evde ödev yapıyoruz kimya dersinde ödevleri okulda yapıp konulara çalışma kağıdından ya da videolardan evde çalışıp geliyoruz. Farklı derslerde farklı yöntemler dengemi bozuyor. Bu sistem en iyisi."

UbD-TYES Uygulamaları Sürecinde Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu "UbD-TYES modeli uygulamasının deney grubu öğrencilerine yansması ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Araştırma sorusunun cevaplanması amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin asıl kimya öğretmeni, uygulama öncesinde araştırmacılara katkı sağlaması için deney grubu öğrencilerini tanıtmaya amaçlı görüşlerini bildirmiştir. Uygulamanın 1, 4, 8, 12. haftalarına da katılarak öğrencileri gözlemlemiştir ve Tablo 8'de yer alan gözlemlerini uygulama sürecinde araştırmacıya iletmıştır.

Tablo 8. Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Tutumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	1.Hafta f	4.Hafta f	8.Hafta f	12.Hafta f
Olumlu	Uygulamadan memnun ve yönergeleri dikkatle takip ediyor.	7	8	13	18
	Derse karşı ilgili ve aktif katılıyor.	6	9	11	16
	Grup çalışmalarında uyumlu.	7	8	14	17
	Görev ve sorumluluk alıyor.	5	6	10	15
	Fikirlerini çekinmeden rahatça sunabiliyor.	4	7	9	14
	Sınıf arkadaşlarıyla iyi iletişim kurabiliyor.	8	9	11	15
	Uzman olduğu bir alanda (yazılım, olimpiyat, TÜBİTAK projeleri vb) deneyimlerini grubu ile paylaşıyor.	1	2	5	8
Olumsuz	Derse karşı ilgisi düşük.	7	6	5	3
	İçe dönük davranış sergiliyor.	9	8	3	1
	Görev ve sorumluluk almak istemiyor.	5	4	1	1
	Grup çalışmalarında uyumlu değil.	5	4	1	1
	Fikirlerini sunarken gerçek performansını sergileyemiyor.	9	8	4	2
	Uygulamadan memnun değil.	6	4	1	0

Tablo 8'de yer alan gözlemci öğretmen görüşleri 12 haftalık uygulama sürecinde değerlendirildiğinde, öğrencilerde olumlu davranışlar kategorisinde artış gözlenirken olumsuz davranışlar kategorisinde azalma olduğu görülmektedir. Gözlemci öğretmen tarafından, uygulama süresince öğrencilerin uygulamadan memnuniyetlerinin, yönergeleri takip etme becerilerinin, derse karşı ilgi ve aktif katılımlarının, fikirlerini çekinmeden sunabilme becerilerinin, arkadaşlarıyla iyi

iletişim kurma becerilerinin ve uzman oldukları alanlarda fikirlerini çekinmeden sunabilme becerilerinin arttığı gözlemlendiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerde içe dönük davranışların, grupta uyumsuz davranışların, fikirlerini rahatça sunmakta zorlanmanın ve uygulamaya ilişkin memnuniyetsizliğin ise azaldığının gözlemlendiği görülmektedir.

Tartışma

Akademik Başarıya İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında UbD-TYES modeli uygulaması ile kimya öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri ile mevcut programın devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinin ön testlere göre eşitlenmiş son-test ve kalıcılık-test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. UbD-TYES modelinin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına etkisine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testlerinden oluşan akademik başarı test puanları, nicel bulgular ışığında değerlendirilmiştir. Buna göre UbD-TYES modelinde deney grubu öğrencilerinde son test puanlarında anlamlı bir artış gözlenirken kalıcılık testi puanlarındaki azalmanın da mevcut programın devam ettiği kontrol grubuna kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Analizler sonunda istatistiksel olarak hesaplanmış olan etkinin büyüklüğü, anlamlı farkın deney grubunun lehinde olduğunu göstermektedir. Çalışmada öğretim programı ve öğrenme kaynakları deney ve kontrol grubu için eşitlenirken, derslerde kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenme ortamları, uygulayıcılar deney ve kontrol grubu için farklılık arz etmektedir. Ayrıca deney grubunda uygulayıcının öğrencilerin daha önceden tanımadıkları bir öğretmen olması, deney grubunda uygulamanın ve uygulayıcının sınıfta yenilik etkisi oluşturması da öğrenme ortamlarına etki eden unsurlar olabilir.

UbD modeli ile tasarlanmış ders planları, öğrencileri 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirirken araştırma yapmalarını teşvik edici bir araçtır (Yurtseven ve Altun, 2017). Alanyazın incelendiğinde, çalışmada öğretmenin kendi dersinin tasarımcısı olması yolunu açan, büyük fikre odaklanılarak öğrencilerde tam öğrenmeyi merkeze alan tasarım modeli olan UbD (Understanding By Design) ile öğrencinin teorik bilgiye kendi başına ulaşmayı öğrenmesini merkeze alan ve sınıf içi pratik uygulamalarla öğrenci katılımını en üst düzeye çıkaran TYES (Ters Yüz Edilmiş Sınıf) modellerinin öğrencilerin akademik başarılarına, edindikleri bilginin kalıcılığına etkisini pozitif yönde etkileyen benzer çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Yurtseven (2016) UbD çalışmalarının hem öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine hem de öğrencilerin dil öğrenme (İngilizce) başarılarına olumlu katkıları olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Özyurt, Kan ve Kıyıkçı (2021) UbD modelinin fen öğretiminde benimsenmesinin, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğretmenin tasarımcı rolünde UbD modelini kullanarak derslerini tasarlayıp planlaması K-12 ve yükseköğretimde farklı alanlarda

görülmektedir (Andrews, 2011; Corvo, 2014; Schoellhorn, 2012). UbD modelinde belirlenen temel sorular, konuya ilişkin bilgi ve beceri temelli kazanımları kapsar ve günlük hayatla ilgili cevaplanacak temel sorulardır. Bu modelle kazanımlar ve temel sorular ışığında öğrencilerin hangi bilgi ve becerileri günlük hayata nasıl transfer edebileceğini öğrenmeleri de sağlanmaktadır (Wiggins ve McTighe, 2005). UbD ve benzeri modelleri derslerine entegre eden öğretmenler eğitim bilimleri alanındaki güncel gelişmeleri takip etme ve kullanma deneyimi kazanarak alan hakimiyetini arttırmaktadır (Graff, 2011).

UbD-TYES Uygulamaları Sürecinde Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında deney grubu öğrencilerinin UbD-TYES modeli uygulaması ile ilgili görüşleri ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin görüşleri, 1, 4, 8 ve 12. haftalarda aynı sorular bazı haftalarda tekrar tekrar sorularak, varsa görüşlerindeki değişiklikler de takip edilerek kategori ve kodlar şeklinde değerlendirilmiştir. UbD-TYES modelinin uygulandığı 12 haftalık süreçte olumlu görüşlerinin tekrar sıklığında artma görülürken, olumsuz görüşlerde ise büyük ölçüde azalma tespit edilmiştir.

Öğrenciler, UbD-TYES modeli ile tasarlanmış uygulamada konuyu daha iyi, daha kalıcı ve derinlemesine öğrendiklerini; videoları evde tekrar izleme fırsatı olduğu için uygulamanın konuyu anlamada destekleyici olduğunu; testleri evde değil okulda çözmekten dolayı mutlu olduklarını; çözemedikleri sorularda sınıfta öğretmenden anında destek alabildiklerini, artık pek çok konuyu kendi başlarına da öğrenebileceklerini, başka derslerde de bu uygulamanın kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Uygulamanın UbD modeli kısmı teknolojiyi de içinde barındırarak tüm süreci tam anlamayı merkeze alarak planlayıp tasarlarken, TYES modeli zaman yönetimini merkeze alarak öğrencinin öğretmenine en çok ihtiyaç duyduğu problem çözme sürecinde sınıfta bir arada olmalarını sağlamaktadır. UbD-TYES modelinde uygulamanın etkili olabilmesi için en can alıcı noktalardan ilki, tüm sürecin öğretmen tarafından adım adım planlanarak hazırlıkların eksiksiz biçimde yapılması, ikincisi ise öğrencilerin konuya kendi hızlarında ve kendi belirleyecekleri stillerde evde çalışıp okula gelmelerinin sağlanmasıdır. Öğrenci görüşleri, UbD-TYES modelinin daha kalıcı ve daha etkili öğrenmeyi sağladığına işaret etmektedir, bu durum uygulama ile öğrenme mekanının sınıf ile öğrenme süresinin de ders saatiyle sınırlı kalmaması, her öğrencinin evinde kendi öğrenme hızında ve kendi seçtiği ders materyali ile tam öğrenmenin sağlandığı şeklinde açıklanabilir.

TYES yaklaşımı öğrenci memnuniyet düzeyini ve sınıf içi etkinliklere katılım derecesini artırmaktadır. Dolayısıyla TYES yaklaşımı ile öğrencinin öğrenme deneyimini daha da geliştirebileceği önerilmektedir (Awidi ve Paynter, 2019; Bhagat, Chang ve Chang, 2016; Cabı, 2018). TYES yaklaşımında öğrencilerin öğrenme deneyimlerinden memnuniyetleri, öğrenci motivasyonu, güveni ve katılımı ile ilişkili bulunmuştur (Awidi ve Paynter, 2019). Geleneksel eğitim modelinde

öğretim yöntemi içerik hatırlama ve anlama düzeylerindeyken, TYES modelinde içerik öğrencileri daha üst bilişsel seviyeye ulaştırmaya yöneliktir. TYES modeli ile zamanı daha iyi yöneten öğretmen, sınıfta arta kalan zamanı üst düzey öğrenme ortamları tasarlamak için değerlendirebilmektedir (Bergmann ve Sams, 2014). Alanyazını destekler nitelikte, çalışmaya katılan deney grubu öğrencileri de uygulama ile sınıfta herkese söz hakkı verilmesinden, grup çalışmalarlarıyla arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı bulduklarından, sunum yaparken heyecanlarının azalmasından, uzman oldukları alanlarla ilgili görevler aldıklarından, test çözmek yerine sıra dışı ürünler tasarlama görevlerinden duydukları memnuniyeti görüşleri arasında sıklıkla belirtmişleridir.

TYES modeli, mevcut öğrenme ortamları ile kıyaslandığında akademik başarı başta olmak üzere öğrencilerde motivasyon ve algı süreçlerine de sağladığı katkı alanyazında desteklenmektedir (Alsancak-Sırakaya, 2015). Mevcut araştırmada UbD-TYES modeli tasarlanırken grup çalışmaları, öğrencinin aktif ve etkili katılımı, öğrencinin görev ve sorumluluk alması, öğrenciyi tanıma ve becerisine göre yönlendirme, gruplar arası etkileşimi sağlama, grup ya da bireysel sunumların yapılması, ürün ya da fikir ortaya çıkarmalarını sağlayacak ortamların oluşturulması gibi bileşenlerin ve uygulamaların öğrencilerin motivasyonlarına da katkı sağlayacağı alanyazınla desteklenmektedir.

UbD-TYES Uygulamaları Sürecinde Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında UbD-TYES modeli uygulamasının deney grubu öğrencilerine yansması ile ilgili öğretmen görüşleri ortaya çıkmıştır. UbD-TYES modelinde deney uygulama sürecinde belirli haftalarda uygulamaya katılan gözlemci öğretmenin gözlemleri sonucu elde edilen nitel bulgular değerlendirilmiştir. Buna göre uygulama süresince öğrencilerin uygulamadan keyif aldıklarını, yönergeleri dikkatle takip derse aktif katıldıkları, içe dönük öğrencilerin de ilerleyen haftalarda fikirlerini çekinmeden ifade edebilme ve arkadaşlarıyla iyi iletişim kurabilme becerilerinde gözle görülür iyileşme olduğunu, uygulamadaki grup çalışmalarında gizil yetenekleri olan öğrencileri fark ettiğini belirtmiştir. Gözlemci öğretmen 12 haftalık uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilerle yeni ünitelere kendi derslerinde devam etmiştir. Öğrencilerde yukarıda sıralanan olumlu davranışsal farklılaşmaların kendi derslerinde de devam ettiğini, bunlara ilave olarak öğrencilerde uygulama sürecinde gözlemlendiği, derse evde yeni üniteye ön hazırlık yaparak gelme, derse aktif katılım, bilgiye farklı kanallarla ulaşabilme, görev ve sorumluluk alma, edindikleri bilgiyi farklı biçimde sunabilme, derslerde soru sorma ve verilen bilgiyi sürekli sorgulama, önceki öğrenmelerle daha kolay ilişki kurabilme vb. akademik farklılaşmanın da devam ettiğini paylaşmıştır. Ayrıca gözlemci öğretmen uygulamadan sonra öğrencilerin, yeni konuların da uygulamadakine benzer biçimde işlenmesini istediklerini belirtmiştir. Uygulamayı öğrencilerin benimseyip devamlılığını talep etmeleri, öğrencilerde mevcut öğrenme ortamları dışında farklı bir

uygulamanın kendilerine sağladığı katkıyı fark etmiş olmaları, uygulamanın öğrenme stillerine hitap etmiş olması ve uygulamadan keyif almaları şeklinde değerlendirilebilir.

Alanyazın incelendiğinde Bishop ve Verleger'in (2013) ve Touchton'un (2015) da benzer deneysel çalışmaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin görüşlerinde benzerlikler yer almaktadır. Kanbur'un (2016) araştırmasında, lise 12. sınıf kimya dersinin "Organik Kimya" ünitesi işlenirken TYES modeli uygulanmış, öğrencilerde konuların öğrenilmesine ilişkin olumlu gelişimler görülmüştür. Baepeler, Walker ve Driessen (2014) kimya derslerinin 2/3'lük zaman dilimini kapsayacak şekilde etkinliklerin yapılacağı bir sınıf düzeni tasarlayarak, TYES modeli uygulamasının öğrenci başarısına etkisini görmek amacıyla çoktan seçmeli sınavlar uygulamışlar ve akademik başarılarına olumlu etkilerini görmüşlerdir.

Sonuç

Sonuç olarak, araştırma kapsamında elde edilen bulgular UbD-TYES eğitim modelinin akademik bilginin öğrenilmesi ve kalıcılığı açısından verimli ve etkili bir model olduğuna işaret etmektedir. Bu durum çalışmadaki UbD-TYES modeli tasarımı uygulamasının, kimya derslerinde öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için mevcut öğretim modeline göre etkili bir uygulama olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

UbD-TYES eğitim modelinde hem öğrenci görüşleri hem de öğretmen gözlemlerinden elde edilen nitel bulgular değerlendirildiğinde, nitel bulguların da nicel bulguları destekler biçimde deney grubunun lehine olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendi başarılarına nasıl öğrenebileceklerini öğrendikleri, iletişime ve etkileşime açık, eğlenceli bir model olarak nitelendirdikleri; gözlemci öğretmenin ise öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimlerine katkı sağladığını vurguladığı UbD-TYES eğitim modelinin planlı ancak süreçte yaşana durumlara göre düzenlenebilir bir model olduğu da uygulama esnasında görülmüştür.

Öğrenciler UbD-TYES eğitim modeli uygulaması ile konuya evde kendi başarılarına çalışıp büyük ölçüde konuyu öğrenmiş olarak sınıfa geldiklerinde, sınıfta daha fazla soru çözebilmeleri, hemen her öğrencinin söz alabilmesi, farklı etkinlikler yapabilmeleri ve konu hakkında farklı fikirler geliştirip ürün ya da proje tasarlayabilmeleri için nitelikli zamanları kalmaktadır. Böylece sınıf derslerinin daha keyifli geçmesi ile konuların öğretim programının kazanımlarının üzerinde, üst düzey düşünme becerilerini destekleyici nitelikte, daha derinlemesine işlenmesi ve öğrenilmesi sağlanmış olmaktadır. Bu durum uygulamanın doğrudan zaman yönetimine, dolaylı olarak da öğrencinin ilgili dersi hem sevmesine ve hem de akademik başarısına katkı sağlaması şeklinde değerlendirilebilir.

Öneriler

Öğretim programları hazırlanırken konuya ilişkin kazanımların detaylı biçimde verilmesi yanında öğrencilerin kazanım hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracak, kalıcı öğrenmeyi destekleyecek ve öğretmenlerin derslerinde etkili biçimde kullanabilecekleri çeşitli öğretim yöntem teknikleri de programda detaylı biçimde yer almalıdır. Öğretmen adayları lisans ya da formasyon eğitimlerinde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri hakkında teorik ve genel bilgiyi edinebilmektedirler. Ancak mesleki deneyimleri arttıkça bu yöntem ve teknikleri kendi branşlarına etkili biçimde uyarlayabilme becerisine erişebilirler. Bu sebeple öğretmenlerin derslerini çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile zenginleştirip tasarlayabilmeleri, yani teorik bilgiyi uygulamaya geçirebilmeleri; bunun sürdürülebilir ve gelişime açık olabilmesi için de hizmet içi eğitimlerin, iyi örnek uygulamaların paylaşılmasının gerekliliği göz ardı edilemez. Sadece lisans düzeyinde öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde değil, okullarda aktif olarak görev yapan öğretmenlerin de ders tasarımlarında yönlendirici, geliştirici ve destekleyici olabilmeleri için ortak çalışmalar yürütülmelidir.

Uygulamada tasarımcı öğretmenin dersi planlaması kadar öğrencilerin hazırbulunuşlukları, tasarım sürecini iyi anlamış olmaları, sürece aktif olarak dahil olma istekleri, sınıf içi ve ev görevlerini zamanında yerine getirmeleri de oldukça önemlidir. Derslere planda belirtilen konuya evde çalışmadan gelen öğrenciler, sınıf içi uygulamalara aktif katılımı ve konuyu anlamada sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bu durumun önüne geçmek için öğretmen, öğrencilerin evde bilgiye ulaşma kanallarını da düzenleyerek takip etmelidir.

Öğrencilerin evde konuya kendi başlarına yaptıkları hazırlıkta yönlendirme yapmalı ve öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre alternatif ders materyalleri sunulmalıdır. Öğrenci farklı bilgi kanallarını denemeli, kendisi ve işlenen konu için en uygun materyali kullanarak evde derse hazırlık yapmalıdır. Bu süreçte evde yapılacak hazırlıklar için öğrencilerine sadece basılı çalışma kağıtları sunan öğretmen, öğrencileri için hem evde kendi başına çalışma sürecini sıkıcı hale getirmiş olur hem de öğrencilerin evde yaptıkları çalışmalarını takipte zorluklar yaşayabilir. Bunun önüne geçmek için sadece basılı çalışma kağıtları kullanmak yerine evde çalışma materyallerini zenginleştirmeli, internet, video, simülasyon vb. dijital ders materyallerini de sunmalıdır. Ancak öğretmenlerin teknolojiyi iyi kullanma becerilerinin ve öğrencilerin de evlerindeki teknolojik alt yapının yeterli olması koşulları da sağlanmalıdır. Bu materyaller hem teknolojiyi oldukça iyi kullanma becerisine sahip yeni nesil öğrencilerin daha fazla ilgisini çekecektir hem de bazı dijital platformlarda öğretmen ya da veli tarafından öğrencilerin ders materyallerini kullanımlarını takip etmelerine olanak sağlamaktadır.

Çalışmaya ilişkin, diğer derslerde benzer uygulamaların yapılmaması, öğrencilerin ve öğretmenin bu ve benzeri uygulamaları daha önce deneyimlememiş olması gibi kriterler göz önünde

bulundurulduğunda, uygulamanın ünitenin bütününe değil üniteye ait bazı kritik ya da anlaşılması güç konulara yönelik olarak tasarlanması hem verimlilik açısından katkı sağlayacak hem de öğrenci ve öğretmenin sürece adaptasyonunu kolaylaştıracaktır.

Kaynaklar

- Açıköz, K. (2014). *Akif öğrenme*. İzmir: Biliş Özel Eğitim.
- Adıgüzel, D. A. (2022). *Kuramdan uygulamaya öğretimde yönetsel yaklaşım ve öğrenme süreçler stratejiler yaklaşımlar modeller yöntemler ve teknikler*. Eğitim (E-kitap).
- Alsancak-Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, S. & Yurtseven, N. (2019). *Tasarımcı öğretmen: UbD el kitabı*. Ankara: Asos.
- Andrews, S. A. (2011). *Development and use of essential learning goals and their impact on student reading achievement in grades two through five*. (Doktora Tezi). University of Missouri, St. Louis.
- Awidi, I. T. & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269-283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- Baepler, P., Walker, J. D. & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Eugene: International Society for Technology in Education.
- Bhagat, K. K., Chang, C. N. & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Journal of Educational Technology ve Society*, 19(3), 134-142.
- Bishop, J. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *2013 ASEE Annual Conference & Exposition içinde* (s. 23-1200), Haziran, Atlanta, Georgia.
- Brown, J. L. (2004). *Making the most of understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Cabı, E. (2018). The impact of the flipped classroom model on students' academic achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 202-221.
- Corvo, A. F. (2014). *Utilizing the national research council's NRC conceptual framework for the next generation science standards (ngss): A self-study in my science, engineering, and mathematics classroom*. (Doktora Tezi). Columbia University, New York.

- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4, 269-284.
- Çayır, M. Y. (2022). Öğretmen adaylarının matematiği öğretmeyi öğrenmelerini hedefleyen öğretim tasarımı ve uygulaması. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Elmalı, Ş. (2020). Bilim ve sanat merkezlerindeki fen grubu öğretmenlerine yönelik ASSURE öğretim tasarımı modeline dayalı mesleki gelişim programı geliştirilmesi. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(1), 231-260.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N. & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5(6), 881-888.
- Graff, N. (2011). "An effective and agonizing way to learn": Backwards design and new teachers' preparation for planning curriculum. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 151-168.
- Güç, F. (2017). Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kanbur, S. (2016). Organik kimya öğretiminde ters-yüz sınıf modelinin uygulanması: Bir eylem araştırması. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, O. C. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Dünyası Eğitimi Dergisi*, 12(45), 12-26.
- Lage, M. J. & Platt, G. (2000). The internet and the inverted classroom. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 11-11.
- McTighe, J., Seif, E. & Wiggins, G. (2004). You can teach for meaning. *Teaching for Meaning*, 62(1), 26-31.
- MEB. (2018a). PISA 2018 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi Ulusal Ön Raporu. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi.
- MEB. (2018b). Ortaöğretim 9, 10, 11, 12. Sınıflar Kimya Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Mutluer, Ö. & Altun, S. (2021). Gagne, Briggs, Wager instructional design in teaching the gifted. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(231), 407-426. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.711802>
- Özyurt, M., Kan, H. & Kıyıkçı, A. (2021). The effectiveness of understanding by design model in science teaching: A quasi-experimental study. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(94), 1-24. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.94.1>
- Sadık, O. & Ergüleç, F. (2021). Geriye doğru tasarım modeli ve ters yüz edilmiş sınıflar yaklaşımı çerçevesinde bir öğretim tasarımı dersi tasarımı ve uygulaması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1544-1596. <https://doi.org/10.17679/inuefd.963284>

- Schoellhorn, L. (2012). *"Bringing history to life" exploring the historic cemetery as a primary classroom resource*. (Yüksek Lisans Tezi). Webster University, Missouri.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim.
- Topan, B. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985105>
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2. b.). Alexandria: ASCD.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2007). *Schooling by design: Mission, action, and achievement*. Alexandria: ASCD.
- Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yurtseven, N. & Altun, S. (2017). Understanding by Design (UbD) in EFL teaching: Teachers' professional development and students' achievement. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 17(2), 437-461. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0226>
- Yurtseven, N. & Doğan, S. (2018). Okul öncesi öğretimde UbD uygulamaları: Öğretmen ve öğrenci perspektifinden yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 656-671. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037101>

Extended Summary

In knowledge-based developed societies, at all levels of educational activities, students are expected and desired to have many qualities such as accessing information quickly, analyzing the information and integrating the useful part into the situation they need, being able to recognize and solve problems, and believing in teamwork. Acquisition of these skills can be achieved by enriching the curriculum implemented in schools with various teaching method techniques, technological implementations or new generation instructional design models. The Understanding-Based Design (UbD) model can be defined as a new generation instructional design model that centers on complete learning and understanding. The most important difference, also an advantage, that distinguishes it from classical methods and other models is that it progresses from end to end in planning the results expected in the long term. The focus in the UbD model is "designing the course with the right moves, starting from the end, focusing on the big idea". The Flipped Classroom (FC) model, unlike traditional

methods, is a model in which students learn the knowledge of the subject by studying on their own at home and have the chance to use or apply the knowledge they have learned in the classroom environment. With this model, students' in-class activities can be planned to support group activities such as problem solving, group work, and group presentations. Understanding-Based Design (UbD), which is a design model that paves the way for the teachers to become the designer of their own courses and focus on full learning by focusing on the big idea, and the Flipped Classroom (which focuses on the student learning to reach theoretical knowledge on their own and maximizes student participation with practical implementations in the classroom). FC models are among the qualified models that can be used to create learning environments with the desired features listed above. In this study, in order to be a part of the solution to the problem situation given above, the UbD-FC model was designed by blending the Understanding Based Design (UbD) and Flipped Classroom (FC) models and the experimental study was applied in the 9th grade chemistry course.

The aim of this study is to examine the reflection of the chemistry lessons designed by blending the UbD and FS models on the academic achievement of students and their views on the education model of students and teachers. Qualitative and quantitative research methods were used together to examine the effect of the educational model designed in the study on students in chemistry courses. In the light of quantitative data through achievement tests, information was obtained about the extent to which students achieved the learning outcomes in the curriculum. Using student opinion forms and qualitative data, what students felt throughout the research and their attitudes towards different practices in the chemistry course were evaluated. In the teacher observation part of the research, the changes in the behavior of the students who encountered an alternative learning model to the current teaching model were evaluated together.

In the implementation, which lasted for 12 weeks in which the embedded mixed design was used, two groups were formed with the participation of a total of 41 students studying in the 9th grade, the experimental group (n=20) in which the UbD-FC blended model was applied and the control group (n=21), in which the current program was continued. Academic achievement tests with control group were used to obtain quantitative data, and student opinions form and teacher observation form were used to obtain qualitative data.

In the UbD-FC model implementation, students carried out their classroom or out-of-school duties according to the 12-week plan prepared individually in some weeks and as a team in other weeks. Before the implementation, a meeting was held with the chemistry teacher of the course. All details of the 12-week study plan of the course design developed for the experimental group were explained, all materials to be used in the courses and the questions of the pre-test, post-test and retention tests were evaluated together. In order to get to know the experimental group students, brief

information was taken about each student. A meeting was also held with the experimental group students before the implementation. "Information Text and 12-Week Student Plan for Experimental Group Students" was shared with the students verbally and in writing. In the implementation of the UbD-FC model, "Weekly Lecture Notes" were prepared for the experimental group students to study on their own during home studies outside of school during the 12-week implementation. In the study, the experimental group students' opinions were asked about the UbD-FC model in the 1st, 4th, 8th and 12th weeks of the implementation. Students expressed their opinions by filling out the "Student Opinion Forms". A digital learning platform, consisting of lecture texts, lecture videos, animations and simulations, was used for students' out-of-school home studies, in the order of the learning outcomes of the 3rd unit of the 9th grade Chemistry Curriculum of the Ministry of National Education and covering these learning outcomes completely.

Within the scope of the first question of the research, it was revealed that the post-test and retention-test scores, equalized according to the pre-tests, of the experimental group students, who were taught chemistry with the implementation of the UbD-FC model, and the control group students, who continued the current program, showed a significant difference in favor of the experimental group. Academic achievement test scores and quantitative findings consisting of pre-test, post-test and permanence tests of the experimental and control group students were evaluated regarding the effect of the UbD-FC model on the academic achievement of the experimental group students. The quantitative findings obtained from the study showed a significant increase in the post-test scores of the students in both the experimental and control groups compared to the pre-test scores and revealed that there was a decrease in the permanence test scores compared to the post-test scores ($p < 0.05$). However, it was observed that the increase in the post-test scores of the experimental group students was significantly higher than the control group, and the decrease in the retention test score was less ($p < 0.05$). While the curriculum and learning resources were equal for the experimental and control groups in the study, the teaching methods, learning environments, and practitioners used in the courses differed for the experimental and control groups. In addition, the fact that the practitioner in the experimental group was a teacher that the students did not know before and the fact that the implementation and the practitioner created an innovative effect in the classroom in the experimental group may also be factors that have affected the learning environments.

In addition, they defined the UbD-FC blended model as a model open to communication and interaction, in which the experimental group students learned how to learn on their own. On the other hand, it was seen that the observer teacher defined it as a model that contributes more to the academic and behavioral development of the students. The findings of the study indicate that the UbD-FC

model is a more effective implementation than the current method in terms of students' academic success, learning and permanence of knowledge.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar verilerin toplanması, işlenmesi, analizi, yorumlanması, inceleme-yazma, düzenleme; ikinci yazar, kavramsallaştırma, metodoloji, verilerin analizi ve yorumlanması, denetim, inceleme-yazma ve düzenleme konularında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğeri kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Bahçeşehir Üniversitesinden 02.12.2021 tarihinde E-20021704-604.01.02-22008 sayılı etik kurul izni alınarak gerçekleştirilmiştir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Öğretmenlerin Uyguladıkları İyi Davranış Oyununun Özel Eğitim Okullarındaki Öğrencilerin Sınıf-İçi Davranışlarına Etkisi

The Effect of the Good Behavior Game Implemented by Teachers on the in-Class Behaviors of the Students in Special Education Schools

Eylem Dayı, Dilek Köselioğlu

Yazar Bilgileri

Eylem Dayı
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Özel Eğitim,
eylemd@gazi.edu.tr

Dilek Köselioğlu
Uzman Öğretmen, Millî
Eğitim Bakanlığı,
dilek.koselioglu93@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada özel eğitim uygulama okulunun ilköğretim kademesinde bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerinde öğretmenlerin uyguladıkları "İyi Davranış Oyunu"nun (İDO) etkililiği incelenmiştir. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı bir özel eğitim uygulama okulunda çalışan altı sınıf öğretmeni ile bu öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencileridir. Sınıf öğretmenlerine araştırmacılar tarafından "İDO Öğretmen Eğitimi Paketi" uygulanmıştır. Çalışmada başlama düzeyi ve İDO uygulama oturumlarından elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın etkililik bulguları, sınıfların birinci öğretmenlerinin uyguladıkları İDO'nun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin etkinlik dışı davranışlarının azalmasında ve etkinlik içi davranışlarının artmasında/güçlenmesinde etkili olduğu izlenimini vermektedir. Uygulamayı yapan öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik verileri de İDO'nun etkili ve uygulaması kolay bir sınıf yönetimi stratejisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda MEB hizmet içi öğretmen eğitimi konuları arasına İDO'nun alınması ve farklı öğrenci gruplarıyla uzun vadeli ileri araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
İyi davranış oyunu
Grup izlerliği
Sınıf yönetimi
Zihinsel yetersizliği olan öğrenci
Öğretmen eğitimi

Keywords

Good behavior game
Group contingency
Classroom management
Student with intellectual disability
Teacher education

ABSTRACT

In this study, the effectiveness of the "Good Behavior Game" (GBG) applied by teachers on the classroom behavior of students with intellectual disabilities at the primary school level of a special education practice school was examined. In this study, a multiple probe model with inter-participant probe trials, one of the single-subject research models, was used. The participants of the research were six classroom teachers working in a special education practice school affiliated with the Ministry of National Education and their students with intellectual disabilities. "GBG Teacher Training Package" was applied to classroom teachers by the researchers. In the research, the data obtained from the baseline and GBG application sessions were analyzed graphically. The effectiveness findings of the research gave the impression that the GBG applied by the primary teachers of the classes was effective in reducing the out-of-activity behaviors and increasing/strengthening the in-activity behaviors of students with intellectual disabilities. Social validity data collected from the teachers who implemented the application also showed that GBG was an effective and easy-to-implement classroom management strategy. In line with these findings, it is recommended to include GBG among the subjects of in-service teacher training and to conduct long-term further research with different student groups.

Makale Geçmişi

Geliş: 14.04.2024
Kabul: 20.06.2024

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Dayı, E. & Köselioğlu, D. (2024). Öğretmenlerin uyguladıkları iyi davranış oyununun özel eğitim okullarındaki öğrencilerin sınıf-içi davranışlarına etkisi. *TEBD*, 22(2), 842-868. <https://doi.org/10.37217/tebd.1468178>

Giriş

Uzun yıllar boyunca deneysel çalışmalara konu edilmiş bir sınıf yönetimi stratejisi olan İyi Davranış Oyunu (İDO), uygun olmayan davranışların azaltılması ve uygun olan davranışların arttırılmasında kullanılmaktadır (Rubow, Vollmer ve Joslyn, 2018; Wiskow, Matter ve Donaldson, 2019). İDO, grup odaklı bir strateji olmasından dolayı öğrenciler sınıfta grupça ödül kazanıp kaybetmektedir. Böylelikle sınıftaki akranların birbirinin davranışlarını kontrol etmesi sağlanmış olmakta ve uygun olmayan davranışlar azaltılmaktadır. Bu özellikleri bakımından birçok davranış yönetimi stratejisinden farklılık göstermektedir (Embry, 2002). İDO, sadece belirli öğrenci davranışlarına odaklanmadığından öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin sayısını ve kalitesini de iyileştirebilmektedir. Bununla birlikte gruplar arası ılımlı rekabetin eğlencesiyle grup içi iş birliğini de teşvik etmektedir (Maag, 2019). İDO'nun standart düzenlemesinde, bir sınıftaki öğrenciler öğrenci sayısına ve özelliklerine uygun olarak takımlara (örn. kelebekler ve karıncalar) ayrılır ve kurallar oluşturulur (örn. söz almak istediğinde parmak kaldırma, yerinde sessizce öğretmeni dinleme). Uygulamada kurallara uyulmadığında geri alınmak üzere puanlar ya da semboller ile çalışma sonunda sembolleri dönüştürmek üzere ödüller belirlenir ve öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için birbirine bağımlı bir grup izlerliği kullanılır. Uygulama sırasında takımdan herhangi bir üye sınıf kurallarından birisine uymadığında o gruba bir işaret konulur ve uygulama süresince önceden belirlenmiş bir puan eşiğinin (örn. 5 X) altında kaldığında takımlara ödüller verilir (Barrish, Saunders ve Wolf, 1969). İDO genellikle haftada üç kez oynanabilmekte ve her oyunun uzunluğu okul yılı boyunca kademeli olarak 10 dakikadan 180 dakikaya çıkabilmektedir (Smith vd., 2021). Bu düzenleme, çeşitli versiyonlarıyla (İDO-Tepkinin Bedeli, İDO-Olumlu Pekiştirme, İDO-Artı Başarı vb.) birlikte, stratejinin ilk kez tanımlanmasından (Barrish vd., 1969) bu yana kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve halen incelenmeye devam etmektedir.

Son yıllarda, davranış araştırmacıları tarafından İDO'nun kullanımı yeni gruplara ve ortamlara, özellikle de özel eğitim okullarından farklı olarak ciddi davranış problemleri olan önceki okullarından uzaklaştırılmış öğrencilerin bulunduğu ayrıca okulda bir Kurul Sertifikalı Davranış Analisti [Board Certified Behavior Analyst (BCBA)], üniformalı polis memuru ve öğrenci davranışlarını yönetmek (örneğin öğrenciyi sınıftan çıkarmak) için görevlendirilen ek güvenlik personelinin yer aldığı ve her sınıfta sınıf araç gereçlerine ek olarak devlet tarafından düzenlenen bir mola odası ve bir acil çağrı düğmesinin yer aldığı alternatif okullara [K-12 alternative learning center (ALC)] genişletilmeye başlanmıştır. Örneğin Krull, Paal ve Hintz (2009) çalışmalarında, bir özel eğitim okulunda öğle arası boyunca uygulanan İDO'nun duygusal ve davranışsal güçlüğü bulunan farklı sınıf düzeylerinden 10 öğrencinin problem davranışları üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları İDO'nun öğrencilerin problem davranışlarını azalttığı yönündedir. Aynı

zamanda uygulamanın sosyal geçerliği İDO'nun sınıflar dışındaki ortamlarda da uygulanabilir ve uygulamasının kolay olduğunu ortaya koymuştur. Galbraith ve Normand'ın (2017), İDO'nun fiziksel aktivite üzerindeki etkisini değerlendirdikleri çalışmanın sonuçları, İDO'nun ilköğrencileri ile teneffüs sırasında fiziksel aktiviteyi artırmak için kullanılabileceğini göstermiştir. Joslyn, Vollmer ve Hernández (2014), standart İDO düzenlemesinin sistematik bir tekrarını değerlendirdikleri araştırmada ciddi problem davranışları olan çocukların bulunduğu bir okuldaki üç sınıfta (7-12 yaş arası öğrenci) çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda her üç sınıfta da problem davranışların önemli ölçüde azaldığı belirtilmiştir. Rubow vd. (2018), İDO'nun alternatif okullarda öğretmenlerin olumsuz eleştirilere kıyasla övgü kullanmasını artırabileceğini göstererek bu bulguları tekrarlamış ve genişletmiştir. Joslyn, Vollmer ve Kronfli (2019), bu bağlamda daha önce incelenmemiş bir grup olan alternatif okuldaki lise öğrencileriyle İDO'nun etkililiğini göstererek alanyazına katkı sağlamıştır. Bu çalışmalar, İDO'nun bu ortamlarda problem davranışların azaltılmasında/yok edilmesinde etkili olabileceği ile ilgili kanıtları sağlamaktadır.

Bu araştırmalara ek olarak İDO uygulamasını öğretmenlere öğretmeyi amaçlayan araştırmalara da rastlanmaktadır. Sy, Gratz ve Donaldson (2016), İDO'nun alternatif okullarda ilköğrencileri olan öğretmenler tarafından başarıyla uygulanabileceğini göstererek daha önceki araştırma bulgularını genişletmiştir. Groves ve Austin (2017), İDO'nun öğretmen tarafından birbirine bağımlı (takım olarak ödül kazanıp kaybetme) ve bağımsız grup izlerlikleri (takım içinde bireysel olarak ödül kaybedip kazanma) yoluyla uygulanmasının duygu ve davranış bozukluğu olan ilköğretim öğrencileri üzerine etkilerini karşılaştırmıştır. Her iki uygulamada da İDO'nun olumlu pekiştirme versiyonunu kullanılmıştır. Öğrencilere İDO süresince kurallara uyduklarında puan verileceği açıklanmış ancak toplam kaç puan aldıklarında (oyunu kazanma kriteri) ödül kazanacakları açıklanmamıştır. Oyunun sonunda oyunu kazanmak için gereken puan sayısı açıklanmış ve bu sayıya eşit veya daha yüksek puan alan takımlar/öğrenciler ödülü almıştır. Araştırma sonuçları, İDO'nun uygulandığı her iki grup izlerliğinin de etkili olduğunu ancak öğrencilerin birbirine bağımlı grup izlerlikleri uygulamalarını bağımsız grup izlerliklerine tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Groves ve Austin (2019), alternatif ve kaynaştırma eğitiminde öğretmen tarafından uygulanan İDO'nun olumlu akran etkileşimlerini artırabileceğini ve başlama düzeyine göre olumsuz etkileşimleri azaltabileceğini göstererek Groves ve Austin'nin (2017) araştırma bulgularını daha da genişletmiştir. Joslyn ve Vollmer (2020), alternatif bir okulda İDO'yu uygulamak için yaklaşık 20 dakikada öğretmenleri eğitmiştir. Öğretmenler, düşük bir oranda uygulama bütünlüğü göstermelerine rağmen öğrencilerin problem davranışında önemli azalmalar gerçekleştirmişlerdir. Joslyn ve Kronfli (2021) tutuklu çocuk suçlular için bir okulda sınıflarında İDO'yu uygulamak üzere öğretmenleri eğitmişler ve hem öğretmen hem de öğrenci davranışları ile ilgili veriler toplamışlardır. Sonuçlar, uygulama yapılan beş

sınıftan üçünde açık uygulama etkileri gözlenirken diğer ikisinde düşük düzeyde değişikliklerle birlikte belirsiz etkiler gözlemlendiğini göstermiştir. Ek olarak çoğu öğrenci ve öğretmenin müdahaleyi tercih ettiği ve etkili bulunduğu da ifade edilmiştir. Breeman vd. (2016), bir öğretim yılı boyunca otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, karşı gelme ve davranış bozukluğu gibi çeşitli bozuklukları olan öğrencilerin bulunduğu 11 özel eğitim okulunda öğretmenler tarafından uygulanan İDO tepkinin bedeli stratejisini değerlendirmiştir. Araştırmacılar öğrenci özelliklerinden dolayı oyunu normalden daha az sınıf kuralı, daha kısa oyun uzunlukları ve daha küçük takımlar içerecek şekilde değiştirdiklerini belirtmişlerdir. İDO'nun öğrencilerin davranışsal ve duygusal sorunları üzerindeki etkileri ise okul yılı başında ve sonunda problem davranışlara ilişkin öğretmenlerin raporları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, müdahale grubundaki öğrencilerin öğretmen tarafından derecelendirilen duygusal ve davranışsal sorunları, okul yılının başına kıyasla okul yılı sonunda herhangi bir değişiklik göstermezken, kontrol grubu öğrencilerinin duygusal ve davranışsal sorunlarında önemli bir artış olduğunu göstermiştir. Araştırmanın yazarları bu sonucu İDO'nun etkisinin ılımlı olduğu yönünde yorumlamıştır.

Groves, May, Rees ve Austin (2022) ise Galler'deki hem zihinsel hem de fiziksel yetersizlikleri olan öğrencilerin bulunduğu bir özel eğitim okulundaki iki sınıfta öğretmenlerin uyguladıkları İDO'yu değerlendirmiştir. Her iki sınıfta yapılan çalışmada da öğrencilerin ihtiyaçlarına uyacak şekilde oyunda uyarlamalar yapılmış, ancak çalışmada ikiden daha az uyarlama yapılmıştır. Sonuçlar, İDO'nun her iki sınıfta da yıkıcı ve görev dışı davranışları azaltmada etkili olduğunu ve öğrencilerin grup izlerliğini anlamaları ve oyunu kazanmaları için minimum uyarlamaların gerekli olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmalar, İDO'nun öğretmenler tarafından uygulanmasının alternatif eğitimde ve özel eğitim sınıflarında etkili olabileceğini göstermiş ve sosyal geçerliliği artırabilecek uygulama sürecine yönelik çeşitliliği ve bağımlı değişkenleri araştırmıştır. Ayrıca araştırmalar, kullanılan öğretmen eğitim yöntemlerinin teknolojik olarak nasıl yapılabileceğini açıklayarak uygulama bütünlüğüne ilişkin verileri de göstermektedir. Bununla birlikte, bu çalışmalarda kullanılan İDO'nun versiyonları ve özel eğitim sınıflarındaki uyarlamalar, hedef davranışlar, eğitim süresi (ortalama 20-120 dakika), öğretmen eğitiminde kullanılan yöntemler (örn. ders, rehber notlar, model olma, rol yapma) ve eğitimin ardından uygulama bütünlüğünün değerlendirilmesi (örn. uygulama süreci kontrol listeleri ile gerçek kural ihlallerine verilen işaretlerin karşılaştırılması [puanlama doğruluğu]) açısından farklılık göstermektedir (Joslyn ve Vollmer, 2020). Sonuç olarak araştırmalar, öğretmenlerin, düşük uygulama bütünlüğüne rağmen, kapsamlı deneysel desteğe sahip bir grup izlerliği temelli sınıf yönetimi stratejisi olan İDO'yu etkili bir şekilde uygulayabileceklerini göstermiştir.

İDO, öğretmenlere, hem Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) hem de diğer dünya ülkelerinde, özellikle gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerdeki farklı geçmişlere sahip öğrencilerle çalışılan, sınıf çapında bir davranış yönetimi aracı sunmaktadır. Bu araç, davranış teorisinin temel ve iyi test edilmiş ilkelerine dayanmaktadır ve kültürel, dilsel ve sosyoekonomik gelenekler genelindeki etkinliğini gösteren uzun ve savunulabilir bir tarihe sahiptir. İDO, ABD'de çeşitli ortamlarda düzinelere çalışmada test edilmiştir. Bu araştırmalara kültürel, dilsel ve sosyoekonomik açıdan farklı öğrencilerden ve engellilerden oluşan gruplar dahil edilmiştir. Ayrıca Almanya (Huber, 1979), Belçika (Leflot, van Lier, Onghena ve Colpin, 2010), Hollanda (Van Lier, Muthén, van der Sar ve Crijsen, 2004), Birleşik Krallık (Phillips ve Christie, 1986), İspanya (Coronado-Hijón, 2009; Ruiz-Olivares, Pino ve Herruzo, 2010), Britanya Kolombiyası (Kosiec, Czernicki ve McLaughlin, 1986), Quebec (Dion vd., 2011), Şili (Pérez, Rodríguez, De la Barra ve Fernández, 2005) ve Sudan'da (Saigh ve Umar, 1983) uygulanmıştır. Ancak bu aracın farklı öğrenci gruplarına sahip gelişmekte olan ülkelerde kullanımı tam olarak araştırılmamıştır. Türkiye alanyazını incelendiğinde de Köselioğlu'nun (2020) kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir okul öncesi sınıfında İDO-tepkinin bedelinin hem özel gereksinimli çocuğun hem de sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların sınıf içi davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirlediği araştırma dışında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Gelişmekte olan ülkelerde İDO kullanımına ilişkin araştırmalar daha sınırlıdır ve bunlar Santiago, Şili'deki bir ilkokulda yapılan bir dizi boylamsal çalışmayı (Pérez vd., 2005) ve Sudan'da bir sınıfta bir çalışmayı (Saigh ve Umar, 1983) içermektedir. Şili ve Sudan'da yapılan bu çalışmalar, İDO'nun ülkeler, kültürler, diller ve sosyo-ekonomik çizgiler genelinde etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Bununla birlikte, gelişmekte olan ülkelerin çeşitli öğrenci gruplarına sahip okullarında yapılacak daha fazla araştırma, İDO'nun kültür, sosyoekonomik durum ve kaynakların durumu ne olursa olsun etkili bir araç olduğu ve başka pek çok sınıf ve davranış yönetimi stratejisi için uygun bir alternatif olduğu sonucunu destekleyecektir. Bu araştırma ise Türkiye'deki özel eğitim okullarında bir sınıfta birlikte çalışan öğretmenler tarafından öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerine İDO'nun etkisini incelemeye odaklanmıştır. Bu anlamda mevcut araştırma, hem İDO ile ilgili sadece bir araştırmaya sahip Türkiye alanyazınına hem de farklı kültürel özellikleri taşıyan farklı bir ülkede İDO'nun uygulamasını ortaya koyarak uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önemli görülmektedir. Ayrıca İDO sınıf yönetimi stratejisi olması nedeniyle bu stratejilerin öğretmenler ve yardımcı öğretmenler tarafından bağımsız olarak uygulanmasının gerekliliği de göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim okullarında İDO'nun etkili öğretmen uygulamalarının daha fazla gösterilmesine de ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin uyguladıkları "İDO"nun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıfı içi davranışlarını yönetme üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçtan hareketle izleyen sorulara cevap aranmıştır. (1)

Öğretmenlerin uyguladıkları İDO zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışlarından etkinlik dışı davranışlarının azalmasında/yok olmasında ve etkinlik içi davranışlarının artmasında/güçlenmesinde etkili midir? (2) Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu araştırmada belirlenen hedef davranışlara, kullanılan yöntem ve elde edilen bulgulara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi, işlem bölümleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin uyguladıkları İDO'nun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden "Yoklama Denemeli Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmıştır (Tawney ve Gast, 1984). Araştırmanın bağımlı değişkenleri zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içinde etkinlik dışı (söz almadan konuşma, etrafa bakınma ve etrafıyla ilgilenme, sınıfta gezinme, yönergeye uymama) ve etkinlik içi (söz alarak konuşma, etkinliği ile ilgilenme, sırasında oturma, yönergeye uyma) davranışlarının görülme düzeyidir. Bağımsız değişkeni ise öğretmenlerin uyguladıkları İDO sınıf yönetim stratejisidir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Ankara ilinde bulunan bir özel eğitim uygulama okulunun ilkokul kademesinde eğitimlerine devam eden üç ayrı sınıfın altı öğretmeni (sınıflarda yasal olarak iki öğretmen (MEB, 2018) bulunmaktadır) ve öğrencileri katılmışlardır. Katılımcı sınıfların ve sınıf öğretmenlerinin özellikleri aşağıda verilmiştir. Öğretmen ve öğrenci seçiminde öğretmenlerin İDO'ya ilişkin herhangi bir kuramsal ya da uygulamalı eğitim almamış olmaları, öğrencilerin sınıf içinde etkinlik dışı davranışlarının bulunması ve çalışmaya katılımında gönüllüğün esas olması göz önünde bulundurulmuştur.

A sınıfının birinci öğretmeni Sevim, 32 yaşında, işitme engelliler öğretmenliği alanından mezun, 7 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan bir kadın öğretmendir. Zehra 27 yaşında, sosyoloji alanından mezun MEB'in verdiği özel eğitim sertifikasını alarak bir yıldır görevlendirme özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan A sınıfının ikinci öğretmendir. A sınıfı birleştirilmiş sınıf (2-A/3-A/4-A) olma özelliği taşımaktadır. A sınıfında 7-8 yaş aralığında dört kız, iki erkek olmak üzere altı öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ve down sendromu tanısı mevcuttur. Öğrencilerin etkinlik sırasında sınıfta gezinme, etrafa bakınma ve başka nesnelere ilgilenme gibi etkinlik dışı davranışları bulunmaktadır.

B sınıfının birinci öğretmeni Funda, 41 yaşında, 3 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta ve psikiyatri hemşireliği yüksek lisans programından mezun bir kadın öğretmendir. Serpil

ise 50 yaşında, turizm ve otel işletmeciliği lisans programından mezun, 25 yıllık sınıf öğretmeni ve bir yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve B sınıfının ikinci öğretmenidir. B sınıfında 7 yaşında, üç kız üç erkek olmak üzere toplam altı öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve serebral palsi tanısı vardır. Öğrencilerin etkinlik sırasında sınıfta gezinme, sesler çıkarma, etrafa bakınma, etkinlik yaparken kalemi bırakma ve sınıftan dışarı çıkma gibi etkinlik dışı davranışları bulunmaktadır.

C sınıfının birinci öğretmeni olan Nesrin ise 42 yaşında, sınıf öğretmenliği alanından mezun, 12 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan bir kadın öğretmendir. Aysun 29 yaşında, Türk Dili ve Edebiyatı alanından mezun ve bir yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görevlendirme olarak çalışan C sınıfının ikinci öğretmendir. C sınıfında 6-8 yaş aralığında iki kız iki erkek olmak üzere dört öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin zihinsel yetersizlik, down sendromu ve hipotoni tanısı bulunmaktadır. Öğrencilerin etkinlik sırasında sesler çıkarma, kalemi bırakma, başka nesnelere ilgilenme, etrafa bakınma, farklı sayfaları karalama, masanın üzerine uzanma, sandalyede ters oturma gibi etkinlik dışı davranışları bulunmaktadır.

Araştırmaya başlamadan önce önkoşulları sağlayan öğretmenler ile bir çevrim içi toplantı düzenlenerek çalışmaya ilişkin ön bilgi verilmiştir. Gönüllü olan öğretmen ve onların sınıfındaki öğrencilerin bulunduğu okulda çalışmayı yürütebilmek amacıyla okulun bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Gazi Üniversitesinin Etik Komisyonundan (02.11.2021 tarih ve 17 sayılı onayı) izin alınmıştır. Araştırmanın verileri toplanmaya başlanmadan önce katılımcı öğretmenler ve sınıflarındaki öğrencilerin velilerden araştırmaya gönüllü olarak katılmaya ilişkin onay alınmıştır.

Araştırmada öğretmen çiftlerine uygulama öncesinde "İDO Öğretmen Eğitimi Paketi" uygulanmıştır. İDO uygulama oturumlarını sınıfın birinci öğretmeni yürütmüş ikinci öğretmen ise İDO uygulaması sırasında oyuna doğrudan sözel veya davranışsal müdahalede bulunmadan yardımcı öğretmen olarak ders materyallerinin hazırlanması, öğrencilere dağıtılması ve öğrencilere bireysel yardım gerektiği durumlarda rol almıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik, gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği sosyal geçerliği değerlendirmek amacıyla beş farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları ve araştırmada nasıl kullanıldığı aşağıda açıklanmıştır.

Zaman Aralığı Kaydı

Hedef davranışları ölçmek için sıklık (olay) ve süre kaydına alternatif olabilecek davranışın sadece sayısına değil süresine ilişkin bilgi vermesi açısından zaman aralığı kaydı kullanılmıştır. Bu kayıt sisteminde davranışlar, gözlem süresi boyunca davranışın kaç defa oluştuğunu saymak yerine davranışın oluştuğu zaman aralıkları sayılarak kaydedilir. Kaydedilmesi güç ya da başlangıcı ve bitişi

kesin belirlenemeyen uzun süreli davranışları kaydetmek için kullanılır (Erbaş ve Yüzcesoy Özkan, 2017). Araştırmada Tablo 1’de verilen hedef davranışların özellikleri nedeniyle bu kayıt sistemi kullanılmıştır. Gözlem süresi her bir oturumda 15 dakikadan oluşmuştur ve 10 saniyelik aralıklara bölünmüştür. Bir veya daha fazla öğrenci hedef davranışlardan birisini ya da birkaçını yaptığında ilgili aralığa artı işareti konulmuştur. Kaydedilen veriler (davranışın görüldüğü toplam süre/davranışın kaydedildiği toplam süreX100) hesaplanarak etkinlik dışı/içi davranışların oluşum yüzdeleri bulunmuştur (Tekin-İftar, 2018).

Deneysel Prosedürler

Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin sonucunda genellikle okuma yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin daha fazla etkinlik dışı davranış sergilediği gözlemlendiğinden başlama düzeyi oturumları okuma yazma derslerinde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyinde ve yoklama oturumlarında öğretmenlerin olağan okuma yazma derslerinden 15 dakikalık video kayıtları alınmıştır. Araştırma desenine uygun olarak öncelikle A, B ve C sınıflarından dört oturumda başlama düzeyi verisi aynı zaman diliminde toplanmıştır. Ardından A sınıfında İDO uygulamasına başlanmıştır. A sınıfında İDO uygulaması devam ederken B sınıftan bir yoklama ve dört oturumda ikinci başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Daha sonra B sınıfında İDO uygulaması devam ederken C sınıfında ise üç yoklama ve dört oturumda ikinci başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

Uygulama Süreci

1. İDO Öğretmen Eğitimi Paketi

Araştırma kapsamında sınıflarında İDO’yu uygulayacak öğretmen çiftlerine araştırmacılar tarafından “İDO Öğretmen Eğitimi Paketi” uygulaması gerçekleştirilmiştir. Eğitimler, A sınıfına birinci başlama düzeyi oturumunun, B ve C sınıflarına ikinci başlama düzeyi oturumlarının hemen ardından yapılmıştır. “İDO Öğretmen Eğitimi Paketi” bilgilendirme ve geri bildirim verme olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Bilgilendirme: “İDO Öğretmen Eğitimi Paketi”nin bilgilendirme aşaması İDO uygulamasına yönelik teorik ve etkileşimli video eğitimi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Covid-19 salgını nedeniyle art arda iki günde çevrim içi toplantı platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme eğitimi, ortam ve materyal hazırlıkları için gereken süre göz önünde bulundurularak her sınıfın İDO uygulama oturumlarının başlamasından iki gün önce gerçekleştirilmiştir. İDO Öğretmen Eğitimi sürecinde teorik eğitim ve etkileşimli video eğitiminden oluşan bilgilendirme aşaması ortalama iki saat sürmüştür.

Teorik eğitim: Bu aşamada öğretmenlere, araştırmacılar tarafından İDO- Tepkinin Bedelinin uygulama aşamalarını ve örnek uygulama fotoğraflarını içeren sunum hazırlanmış ve İDO teorik eğitim sunusu çevrim içi toplantı ortamında gerçekleştirilmiştir. Eğitimde, İDO'nun tarihçesi, tanımı, versiyonları, kullanım alanları, olumlu çıktıları, alanyazındaki yeri ve grup izlerliği konularına yer verilmiştir. Sunu sonrasında ilgili sununun özetinin yer aldığı Word belgesi öğretmenlerle e-posta aracılığıyla paylaşılmıştır.

Etkileşimli video eğitimi: Teorik eğitimin ardından sınıf öğretmenlerine Köselioğlu'nun (2020) İDO- Tepkinin Bedeli uygulama videolarından İDO'nun, materyallerin, grupların ve kuralların tanıtıldığı ilk uygulama videosu ve öğrencilerin İDO'da ustalaştıkları başka bir uygulama videosu etkileşimli olarak izletilmiştir. Etkileşimli video eğitimi, uygulama videoları izletilirken araştırmacılar tarafından uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken durumlarla ilgili açıklamalara, örneklere yer verilmiştir. Örneğin, öğretmenin İDO sırasında tüm çocukları görebilecek şekilde aralarında olmaları fakat dikkatlerini dağıtmayacak bir şekilde gezinerek etkinlik içi davranışlarına yönelik sosyal pekiştireç (örneğin, aferin, etkinliğiyle ilgileniyorsun harikasin) kullanımına yer vermesine, puan tablosundan sembol alırken "Bulut takımından Efe etkinliğiyle ilgilenmediği için Bulut takımından bir yıldız alıyorum" şeklinde betimleyici ifadelerle yer verirken sembolü alınan takımın ve öğrencinin adına vurgu yapılmasının önemli olduğu söylenmiştir. Bu sırada öğretmenlerin soruları cevaplanmıştır. Eğitim sonunda öğretmenlerin İDO uygulaması sırasında ve öğretim materyallerini hazırlarken göz önünde bulundurmaları gereken önemli noktalardan bahsedilmiştir.

İDO öğretim materyalleri hazırlama ve uygulama sürecine geri bildirim verme: Bu aşama öncelikle öğretmenlerin "İDO Uygulaması" sırasında kullanmak üzere kural-ödül ve puan tabloları hazırlama, sınıf düzeni oluşturma sürecine yönelik araştırmacıların geri bildirimlerini içermektedir. Kural-ödül tablosu ve puan tabloları hazırlanırken; kural ifadelerine, ödüllerin özelliklerine, tablo görsellerine yönelik öğretmenlere WhatsApp grubundan gönderdikleri görseller üzerinden (örn. tabloların boyutlarının uygunluğu, kullanılan kural ifadesi ve görsellerinin uygunluğu ve tabloların ilgi çekici nitelikte oluşturulması) yazılı dönütler verilmiştir. Öğretim materyallerinin yanı sıra kural-ödül ve puan tabloları ile video kaydı almak için kullanılacak kameranın konumuna yönelik geri bildirimlerde bulunulmuştur. Bununla birlikte kural-ödül ve puan tablolarının öğrencilerin rahatlıkla görebileceği bir boyutta hazırlanması ve yerleştirilmesi, kameraların ise sınıftaki tüm kişi ve materyalleri görüş alanına alacak ve öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde konumlandırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Materyaller hazırlandıktan sonra uygulamaya başlayan öğretmen çiftlerine uygulama süreci boyunca araştırmacılar tarafından geri bildirim verilmiştir. Her sınıfın uygulamacı öğretmenin ilk İDO uygulamasını gerçekleştirdiği günün akşamında çevrim içi toplantı ile 1. uygulama videosu

etkileşimli olarak izlenmiştir. Bu sırada, İDO'nun, kural-ödül ve puan tablolarının tanıtımına ayrılan süre ve ifadeler gayet iyiydi, İDO sırasında etkinlik dışı davranışlarda puan tablosundan sembol almayı gerçekleştirirken diğer bir taraftan da İDO sırasında artmasını hedeflediğimiz etkinlik içi davranışları gösterdiklerinde mutlaka bu davranışların betimlenerek pekiştirilmesi ve sosyal pekiştireç kullanımına daha fazla yer verilmesi gerektiği gibi geri bildirimler verilmiştir. Bu geri bildirim verme süreci ortalama bir saat sürmüştür. Öğretmenlerin dokuz İDO uygulama videolarına ise her sınıf için ayrı oluşturulan WhatsApp grupları üzerinden paylaşılan videolar araştırmacılar tarafından izlenerek uygulama günü ile aynı gün içinde yazılı geri bildirimler (bugün yaptığınız İDO uygulamasında kural-ödül ve puan tablolarına öğrencilerin dikkati çekilerek hatırlatılması, uygun davranışların betimlenip pekiştirilmesiyle birlikte takımlar arası olumlu rekabet oluşturmak için yer verilen ifadeler İDO'nun uygulamasına olumlu etkilerde bulunmuş gibi) verilmiştir.

2. Ortam ve Materyallerin Hazırlanması

Kural-ödül tablosunun hazırlanması: Kural-ödül tablosunda kullanılmak üzere öncelikle kurallar belirlenmiştir. Bunun için bilgilendirme eğitimi sonunda uygulamaya başlanacak sınıfın öğretmenlerinden sınıflarında var olan etkinlik dışı davranışları göz önünde bulundurarak 3-4 tane sınıf kuralı belirlemeleri istenmiştir. Kural ifadelerinin çocuklar için kısa, net ve anlaşılır olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin okuma yazma alanındaki akademik performansları göz önünde bulundurularak kural-ödül tablosunda kullanılmak üzere belirlenen kuralları ifade eden görsellerin hazırlanması gerektiği söylenmiştir. Bu kural görsellerini kendi sınıf ortamlarında sınıftaki öğrenci ve öğretmenlerle kamera aracılığıyla çekerek oluşturabilecekleri gibi, internet ortamında mevcut olan uygun özelliklerdeki kural görsellerini de kullanabilecekleri ifade edilmiş ve tercihi öğretmenlere bırakılmıştır.

Öğretmenlerden sınıf kurallarının yanı sıra bu kurallara uygun davranış sergilediklerinde kazanan takımın İDO sonunda alabilecekleri ödül seçeneklerinin oluşturulması istenmiştir. Ödüller belirlenirken; etkinlik ödüllerine yer verilmesi gerektiğine, ödüllerin öğrenciler için cazip nitelikler taşımasına, ödüllerin okul/sınıf ortamında mevcut olmasına, öğrencilerin ödüllere ilgilerini yitirmemesi adına ödül seçeneklerinin olabildiğince çeşitli olmasına ve sayıca fazla olmasına dikkat çekilmiştir. Ayrıca İDO uygulaması sonunda kazanan takıma ödülleri verilmesi basamağında başka bir faaliyete geçilmeden, ödülün verilmesinin ödülün ve dolayısıyla uygulamanın etkililiği açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma süreci boyunca belirlenen ödüllerin İDO dışında ulaşılabilir olmaması için İDO uygulaması dışında öğrencilere ödül olarak verilmemesi alternatif başka ödüllere yer verilmesi sınıf öğretmenlerinden talep edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ödül tablosunda yer alacak ödülleri belirlemiştir. Buna göre ödüller, A sınıfı için "kaybeden grup tarafından alkışlanmak, çizgi film izlemek, oyuncaklarla oynama, ritim

çalışması yapma, müzik atölyesine gitme”dir. B sınıfı için “resim atölyesine gitme, müzik atölyesine gitme, kütüphaneye gitme, spor salonuna gitme, etkinlik odasına gitme”dir. C sınıfı içinse “yüz boyama, patlamış mısır yeme, parmak boyası yapma, çizgi film izleme, spor salonuna gitme”dir. Kazanan takımın öğrencileri kendilerine oyunun başında tanıtılan ödüllerden istedikleri bir tanesini seçeceklerdir.

Öğretmenler tarafından sınıf kuralları ve ödüller belirlendikten sonra “Kural-Ödül Tablosu” oluşturulmuştur. Kural-Ödül tablosunda sınıf kurallarının ve ödüllerin yazılı/görsel ifadelerine yer verilmiştir. Bu tablo öğrencilerin İDO uygulamasına yönelik oluşturulan oturma düzeninde rahatlıkla görebileceği boyutta hazırlanmıştır. Tablo hazırlanırken kullanılacak materyal seçimi, renkler, yazı karakteri vb. gibi özellikler öğretmenlerin kararına bırakılmıştır. Tablonun öğrenciler için anlaşılır, net, görülebilir ve dikkat çekici özelliklerde olmasına özen gösterilmesi istenmiştir.

Puan tablosunun hazırlanması: İDO-Tepkinin Bedelinde daha az sembol kaybeden dolayısıyla daha fazla kurallara uygun davranış sergileyen takım oyunu kazanır ve kazanan takım İDO sonunda ödül alır (Köselioğlu, 2020). Araştırmada yapılan İDO uygulamasında kullanılmak üzere öğretmenler tarafından “Puan Tablosu” hazırlanmıştır. Hazırlanan puan tabloları her katılımcı sınıf iki takıma ayrıldığından ikiye bölünmüş ve kullanılacak semboller öğretmenler tarafından belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik performansları göz önüne alınarak hazırlanan puan tablosunda ilgili takımda yer alan öğrencilerin fotoğrafları ve takım ismini ifade eden takım simgesi de tabloya yerleştirilmiştir.

Kazanma Kriterinin Belirlenmesi: Öğretmen görüşleri ve başlama düzeyi gözlemleri dikkate alınarak puan tablosuna her uygulamanın başında 30 gülen yüz yerleştirilmiştir. Puan tablosunda gülen yüz sayısı daha fazla olan takım oyunu kazanmıştır. Tabloda gülen yüz sayıları eşit olduğunda beraberlik sayılmıştır ve her iki takıma da ödül verilmesi planlanmıştır. Ancak bu çalışmada beraberlik durumu hiç gerçekleşmemiştir.

Sınıfın düzenlenmesi: Hazırlanan kural-ödül ve puan tabloları sınıf içerisinde tüm öğrencilerin İDO uygulaması sırasında oturdukları yerden rahatlıkla görebilecekleri şekilde yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ve gerçekleştirilen gözlemler sonucunda öğrencilerin davranışsal, gelişimsel, sosyal özelliklerine ve sınıf mevcutlarına dikkat edilerek, her katılımcı sınıf dengeli bir şekilde iki takıma ayrılmıştır. Uygulama sürecini kayıt altına alacak kamera ise sınıf içerisindeki tüm öğrencileri, sınıf öğretmenini ve kullanılan materyallerin görülebileceği şekilde yerleştirilmiştir. Ayrıca kamera yerleştirilirken öğrencilerin doğal davranış akışını etkilememesi amacıyla dikkatlerini çekmeyecek şekilde (örneğin, dolap üzerine) konumlandırılmıştır.

3. İDO Uygulaması

Araştırmada bütün İDO uygulamaları okul dönemi içindeki doğal aralar nedeniyle 10 oturum ile sınırlandırılmıştır. Her bir oturumda İDO versiyonlarından İDO-Tepkinin Bedeli versiyonunun

uygulaması 15 dakika sürmüştür. İDO uygulamasında alanyazın incelenerek (Köselioğlu, 2020; Lee, Penrod ve Price, 2017; Patrick, Ward ve Crouch, 1998; Silva, 2019; Silva ve Wiskow 2020; Sprute, Williams ve McLaughlin, 1990; Tanol, Johnson, McComas ve Cote, 2010) oluşturulan izleyen basamaklar takip edilmiştir. (a) Uygulayıcı sınıf öğretmeni İDO'da uyulması beklenen sınıf kurallarını söylemiştir. (b) İDO'da kullanılacak kural-ödül ve puan tablosunun sınıftaki yerlerini göstererek, puan tablosunda en çok gülen yüzü kalan takımın oyunu kazanacağını dolayısıyla kurallara en çok uygun davranış gösteren takımın bir ödül alacağını vurgulamıştır. (c) "İyi davranış oyunu başladı!" şeklinde yüksek sesle İDO'nun başladığını söylemiştir. (d) İDO sırasında öğrencilerin gösterdiği etkinlik içi /olumlu davranışlara yönelik sosyal pekiştireçler (harikasın söz alarak konuştun, yerinde çok güzel oturuyorsun gibi) kullanmıştır. (e) İDO sırasında gerçekleşen kural ihlallerine puan tablosundan neden alındığını da açıklayıp, bir sembol olarak geri bildirimde bulunmuştur. (f) Belirlenen oyun süresi dolduğunda "İyi davranış oyunu bitti!" şeklinde İDO'nun sona erdiğini söylemiştir. (g) İDO sonunda kazanan takımın "..... takımı bugün iyi davranış oyununda daha çok kurallara uydu..... yaptı" şeklinde neden kazandığını açıklamıştır. (h) İDO sonunda kaybeden takımın ise neden kaybettiğini ve bir sonraki oyunda nasıl kazanabilecekleri açıklayarak, öğrencileri bir sonraki İDO'da kazanmaları için motive etmiştir. (ı) Kazanan takımın kural-ödül tablosundan seçtiği bir ödül hemen İDO sonunda verilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Araştırmanın gözlemciler arası verileri için yansız atama ile İDO uygulaması video kayıtlarından %30'u belirlenmiştir. Belirlenen bu verileri iki uzman gözlemci bağımsız olarak izleyerek zaman aralığı kaydı formuna kaydetmiştir. Araştırmada gözlemciler tarafından kaydedilen veriler, araştırmacıların kayıtları ile karşılaştırılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik, (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş AyrılığıX100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2018; Kazdin, 1982). Gözlemciler arası güvenirlilik genel ortalamaları başlama düzeyi oturumlarında A sınıfı için %90 (ranj=%83-%98), B sınıfı için %90 (ranj=%80-%95), C sınıfı ise %95 (ranj=%90-%100), uygulama oturumlarında A sınıfı için %92 (ranj=%85-%98), B sınıfı için %88 (ranj=%75-%92), C sınıfı ise %95 (ranj=%87-%100) bulunmuştur.

Uygulama Güvenirliği

Araştırmada iki uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenler tarafından yapılan İDO uygulamasını değerlendirmek için "Uygulama Güvenirliği Formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda, İDO sınıf yönetimi stratejisinin uygulama aşamaları (İDO öncesi, İDO sırası ve İDO sonrası) yer almaktadır. Bu aşamaların öğretmenler tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin işaretlendiği sütunlar bulunmaktadır. İDO uygulamasının tüm oturumları kamera ile kayıt altına alınarak, %30'u yansız atama yoluyla belirlenmiştir. İki özel eğitim

alan uzmanı kayıtları izleyerek, kendilerine verilen uygulama güvenilirliği formundaki İDO basamaklarından yerine getirilenleri işaretlemiştir. Uygulama güvenilirliği hesaplanırken (Gözlenen davranış sayısı/Planlanan davranış sayısı \times 100=Uygulama güvenilirliği yüzdesi) formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu çalışmada ortalama uygulama güvenilirliği, uygulama oturumlarında A sınıfı için %87 (ranj=%80-%95) %, B sınıfı için %85 (ranj=%75-%90) ve C sınıfı ise %80 (ranj=%70-%92) bulunmuştur.

Araştırmada araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanan “İDO Öğretmen Eğitimi Paketi”nin uygulama güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla da “Öğretmen Eğitimi Uygulama Güvenirliği Formu” hazırlanmıştır. Bu formda uygulayıcı sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin basamakları (İDO stratejisinin sunu ile teorik bilgilendirmesini yapar, İDO ile ilgili alanyazında yer alan çalışmaları gösterir, İDO’da kullanılacak materyallerin neler olduğunu söyler, İDO’da kullanılacak materyallerin nasıl hazırlanacağını açıklar, İDO ile ilgili örnek uygulama videolarını etkileşimli olarak izletir, İDO’da kullanılacak öğretmenlerin hazırladığı materyallere geri bildirim verir, öğretmenlerin sınıfta uyguladığı İDO oturum videolarına geri bildirim verir) yer almaktadır. Formda alan uzmanının, gözlem sonucunu yazabileceği bir sütun bulunmaktadır. Uzmanlar araştırmacıların gerçekleştirdiği öğretmen eğitimi basamaklarını işaretlemiştir. Öğretmen eğitimi ortalama uygulama güvenilirliğinin %95 (ranj=%90-%100) olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Geçerlilik

Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında araştırmacılar tarafından, araştırmaya katılan ve doğrudan uygulamayı yapan üç öğretmene yönelik İDO stratejisi ile ilgili 21 sorudan oluşan, Evet/Hayır/Kısmen yanıt seçeneklerinin yer aldığı “Sosyal Geçerlik Formu” hazırlanmıştır. İDO uygulaması sona erdiğinde sınıf öğretmenlerine formlar e-posta ile gönderilmiş ve sınıf öğretmenleri araştırmacılara formu doldurarak e-posta ile göndermişlerdir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenler tarafından uygulanan İDO’nun A, B ve C sınıfının etkinlik dışı davranışlarının azaltılması/yok edilmesi ve etkinlik içi davranışlarının artırılması/güçlendirilmesi üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için toplanan veriler çizgi grafiğine işlenerek grafiksel olarak analiz edilmiştir. Verilere ilişkin grafik üzerinde eğilim, düzey ve kararlılık hesaplamaları yapılarak etkililikleri değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin uyguladıkları İDO’nun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerindeki etkisine yönelik bulgular araştırma sorularına uygun olarak verilmiştir.

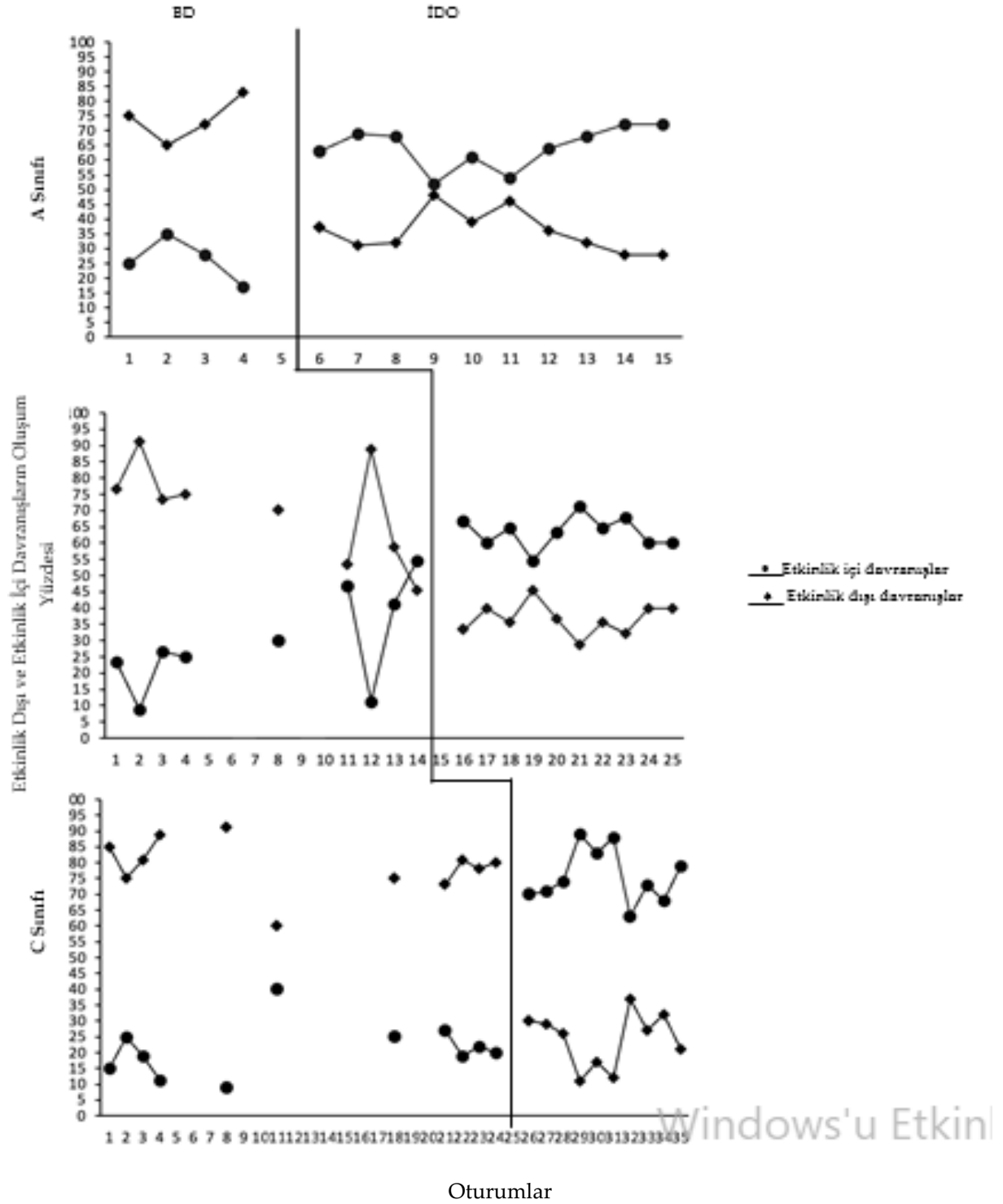
A, B ve C Sınıfının Etkinlik Dışı Davranışlarının Azaltılması/Yok Edilmesi ve Etkinlik İçi Davranışlarının Artırılması/Güçlendirilmesinde Öğretmenlerin Uyguladığı İDO'nun Etkililiğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uyguladığı İDO'nun A, B ve C sınıfının etkinlik dışı davranışlarının azaltılması/yok edilmesi ve etkinlik içi davranışlarının artırılması/güçlendirilmesi üzerindeki etkileri Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekil incelendiğinde A sınıfında başlama düzeyinde etkinlik dışı davranışların ortalama %73,75 (ranj=%65-%83) etkinlik içi davranışların ise %26,25 (ranj=%17-%35) düzeyinde sergilendiği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde A sınıfından elde edilen verilere göre %28 (ranj=%28-%48) düzeyinde etkinlik dışı davranışlar %72 (ranj=%52-%72) düzeyinde ise etkinlik içi davranışlar sergilenmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %46 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. Öğretmenler tarafından uygulanan İDO'nun etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. A sınıfı için yapılan uygulamada iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Buna göre A sınıfının öğretmeni tarafından uygulanan İDO'nun A sınıf için etki büyüklüğünün "çok etkili" olduğu söylenebilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

B sınıfının başlama düzeyi incelendiğinde etkinlik dışı davranışların ortalama %70 (ranj=%53-%91) etkinlik içi davranışların ise %30 (ranj=%8-%54,9) düzeyinde sergilendiği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde B sınıfından elde edilen verilere göre %36,74 (ranj=%32-%45) düzeyinde etkinlik dışı davranışlar %63,26 (ranj=%54,5-%71,2) düzeyinde ise etkinlik içi davranışlar sergilenmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %12,2 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. Öğretmenler tarafından uygulanan İDO'nun etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. B sınıfı için yapılan uygulamada iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre B sınıfının öğretmeni tarafından uygulanan İDO'nun B sınıfı için etki büyüklüğünün "etkili" olduğu söylenebilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

C sınıfının başlama düzeyinde etkinlik dışı davranışların ortalama %79 (ranj=%60-%91) etkinlik içi davranışların ise %21 (ranj=%11-%40) düzeyinde sergilendiği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde C sınıfından elde edilen verilere göre %24 (ranj=%11-%37) düzeyinde etkinlik dışı davranışlar %76 (ranj=%63-%89) düzeyinde ise etkinlik içi davranışlar sergilenmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %50 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. Öğretmenler tarafından uygulanan İDO'nun etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki

büyüküğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. C sınıfı için yapılan uygulamada iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Buna göre B sınıfının öğretmeni tarafından uygulanan İDO'nun C sınıf için etki büyüklüğünün "çok etkili" olduğu söylenebilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).



Şekil 1. Sınıfların İDO uygulama sürecindeki (başlama düzeyi, İDO) etkinlik dışı ve etkinlik içi davranışlarının oluşum yüzdesi

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Bu Araştırmada Belirlenen Hedef Davranışlara, Kullanılan Yönteme ve Elde Edilen Bulgulara İlişkin Görüşleri (Sosyal Geçerlik)

Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında araştırmaya katılan ve doğrudan uygulamayı yapan üç öğretmenden elde edilen sosyal geçerlik bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	A Sınıfı Öğretmeni			B Sınıfı Öğretmeni			C Sınıfı Öğretmeni		
	E	K	H	E	K	H	E	K	H
	1. Araştırmada arttırılması/güçlendirilmesi hedeflenen etkinlik içi davranışların öğrencileriniz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X	
2. Araştırmada arttırılması/güçlendirilmesi hedeflenen etkinlik içi davranışların öğrencilerinizin akademik becerilerinin gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
3. Araştırmada kullanılan İDO'nun öğrencileriniz arasında olumlu etkileşimi sağladığını/arttırdığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
4. İDO'nun öğrencilerinizin eğitim ortamlarının gerektirdiği öğrenme yaşantılarına katılım becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	X			X			X		
5. Bu çalışmada uygulanan İDO'nun öğrencileriniz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X		
6. Araştırmada kullanılan İDO'nun öğrencileriniz arasında olumsuz etkileşime yol açtığını düşünüyor musunuz?			X			X			X
7. Araştırma da uygulanan İDO'nun sınıf yönetiminize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
8. Araştırma da uygulanan İDO'nun sınıf içi uygun olmayan davranışların kontrolüne harcadığınız zamanı azalttığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
9. Araştırma da uygulanan İDO'nun öğretme faaliyetlerine kullandığınız zamanı arttırdığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
10. Araştırmada öğrencilerinizin etkinlik dışı davranışlarında olumlu yönde değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X		
11. Araştırmada öğrencilerinizin etkinlik içi davranışlarında olumlu yönde değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz?	X						X		
12. Öğrencilerinizin İDO'ya katılmasından memnun musunuz?	X			X			X		
13. Öğrencilerinizin bu araştırmada öğrendikleri İDO sayesinde okul yaşantılarını daha verimli bir biçimde geçirebilecekleri ve eğitim kalitelerinin artabileceği görüşüne katılıyor musunuz?	X			X			X		
14. Öğrencilerinizin İDO oynamaktan memnun olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X		
15. İDO Öğretmen Eğitimi Paketi'nin içeriğini yeterli buldunuz mu?	X			X			X		
16. İDO Öğretmen Eğitimi Paketi'nin süresini yeterli buldunuz mu?	X			X			X		
17. İDO'yu sınıf ortamında kullanmak kolay mı?	X			X			X		
18. Şu an ya da ileride karşılaşacağınız özel gereksinimli öğrencilerinizle de yaptığınız/yapacağınız davranış değiştirme/kazandırma süreçlerinde İDO'yu kullanmayı düşünür müsünüz?	X			X			X		
19. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan diğer öğretmen/uygulamacılara İDO'yu tavsiye eder misiniz?	X			X			X		
20. Farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerle çalışan diğer öğretmen/uygulamacılara İDO'yu tavsiye eder misiniz?	X			X			X		
21. Bu çalışmaya benzer bir çalışma yapılırsa o çalışmada yer almak ister misiniz?	X			X			X		

Tablo 1’de yer alan “Sosyal Geçerlik Formu” bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin İDO uygulamasına ilişkin 21 sorunun tamamında olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşler incelendiğinde öğretmenlerin uyguladıkları İDO’nun öğrencilere katkısına ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar, sınıflarındaki öğrencilerin olumlu etkileşimlerini arttırdığı, öğrenciler arasında herhangi bir olumsuz etkileşime yol açmadığı, öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, öğrenme yaşantılarına katılım becerilerini geliştirdiğini, etkinlik dışı davranışlarında olumlu yönde değişiklik olduğu, öğrendikleri İDO sayesinde okul yaşantılarını daha verimli bir biçimde geçirebilecekleri ve eğitim kalitelerinin artabileceğine yönelik görüşleri ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin İDO oynamaktan memnun olduklarını da ifade etmişlerdir. Diğer yandan bulgular, öğretmenlerin gerçekleştirilen İDO uygulamasının mesleki açıdan sınıf yönetimine katkı sağladığını, sınıf içi uygun olmayan davranışların kontrolüne harcadıkları zamanı azalttığını ve öğretme faaliyetlerine kullandıkları zamanı arttırdığına ilişkin olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bir sınıf yönetimi stratejisi olan İDO’nun sınıf içinde uygulanabilirliğinin kolay olduğuna yönelik olumlu ifadeler de sosyal geçerlik bulguları arasında yer almaktadır. Son olarak bulgularda öğretmenlerin araştırma kapsamında kendilerine verilen İDO Öğretmen Eğitimi Paketi’nin içeriği ve süresini yeterli bulduklarını, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerle çalışan diğer eğitimcilere İDO’yu tavsiye edebileceklerini ve İDO ile ilgili benzer bir çalışmada yer alabileceklerini belirttikleri görülmektedir.

Tartışma

İDO, farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulanmış çok sayıda araştırma ile desteklenen bir davranışsal müdahaledir (Barrish vd., 1969; Flower, McKenna, Bunuan, Muething ve Vega Jr., 2014; Groves ve Austin, 2017; Hodnett, 2022; Joslyn, Donaldson, Austin ve Vollmer, 2019; Köselioğlu, 2020). Bu çalışmada üç sınıftan elde edilen veriler, bir grup izlerliği müdahalesi olan İDO'nun uygulanmasıyla, özel eğitim sınıflarında etkinlik dışı davranışlarda düşüş ve etkinlik içi davranışlarda artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, alternatif okullarda ve özel eğitim sınıflarında İDO kullanımına ilişkin artan alanyazına katkıda bulunmakta ve bulgular bu ortamlarda yürütülen araştırmaların pek çoğuyla tutarlılık göstermektedir (Groves ve Austin, 2017, 2019; Joslyn vd., 2014; Joslyn vd., 2019; Rubow vd., 2018; Salend, Reynolds ve Coyle, 1989; Sy vd., 2016). Ancak, bu araştırmanın sonuçları Breeman vd. (2016) tarafından yürütülen ve İDO'nun özel eğitim sınıflarındaki davranış problemlerini ne iyileştirdiğini ne de kötüleştirdiğini gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Bunun nedeninin mevcut araştırmada ve Breeman vd.’nin (2016) yaptıkları araştırmada farklı ölçüm yaklaşımlarının kullanılmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ve mevcut alanyazının da çoğunda İDO’nun etkililiğini belirlemek üzere doğrudan gözlemler kullanılmıştır. Breeman vd. (2016) ise öğretmen ve öğrenci raporlarını

kullanmıştır. Bu raporlar da İDO uygulamasının başlamasından hemen önce ve öğretim yılının sonunda gerçekleştirilmiştir. Raporların zamanlaması nedeniyle, öğretmenlerin ve öğrencilerin İDO'nun oynandığı belirli dönemlerdeki İDO ile azaltılması hedeflenen davranışlara değil, daha genel davranışlara atıfta bulunmaları olasıdır. Genellikle alanyazında tek denekli deneysel desenleri ve doğrudan gözlemleri kullanan çalışmalar, yalnızca günün belirli zamanlarına (öğretmenin problem davranışların en çok görüldüğünü söylediği zamanlar, örneğin matematik dersi) ilişkin verileri toplamaktadır. Dolayısıyla İDO uygulaması ile değiştirilmesi hedeflenmeyen problem davranışların yanı sıra İDO uygulaması için belirlenen gözlem zamanları dışında ortaya çıkan problem davranışlara ilişkin genellikle veri toplanmaz. Ayrıca, Pennington ve McComas, (2017) araştırmalarında İDO oynandığı zamanlarda (örneğin Türkçe dersinde) öğrencilerin azalan ya da ortadan kalkan davranışlarını İDO'nun oynanmadığı bağlamlara (örneğin, matematik dersine) genelleyemediklerini göstermiştir. Yazarlar bu sonucu araştırma kapsamında toplanan öğretmen raporlarında, İDO ile değiştirilmesi hedeflenmeyen yaygın ve düşük yoğunlukta olan davranış problemleri için İDO'nun etkili bir sınıf yönetimi stratejisi olarak belirtilmemesinin gerekçesi olabileceği şeklinde yorumlamışlardır.

Bu araştırma İDO versiyonlarından İDO-Tepkinin Bedelinin öğretmenler tarafından özel eğitim okullarındaki öğrencilerin etkinlik dışı davranışlarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bu sonucu alanyazında İDO-Tepkinin Bedelini uygulayan (Köselioğlu, 2020; Patrick vd., 1998; Sprute vd., 1990) ve İDO'nun diğer versiyonlarıyla karşılaştıran araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Tanol vd. (2010) anaokulu sınıflarında, Lee vd. (2017) ve Silva ve Wiskow (2020) genel eğitim sınıflarında İDO-Tepkinin Bedeli ve İDO-Olumlu Pekiştirmeyi, Silva'nın (2019) ise genel eğitim sınıflarında İDO ve İDO Tepkinin Bedelini karşılaştırdıkları çalışmalarda her iki versiyonun da öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada benzer düzeyde etkili olduğunu göstermişlerdir.

Araştırmanın etkililik verileri incelendiğinde İDO'nun uygulama süresinin on oturumla sınırlı olması ve öğretmenlerin İDO'yu ortalama %83 düzeyinde doğrulukla uygulamaları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin uyguladıkları İDO'nun kısa sürede özel eğitim uygulama okulunda bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, İDO'nun öğretmenler tarafından alternatif okullarda (Sy vd., 2016) ve özel eğitim sınıflarında (Groves vd., 2022) başarıyla uygulanabileceğini gösteren ve öğretmenlerin düşük oranda uygulama bütünlüğüne sahip olmasına rağmen öğrencilerin problem davranışında önemli azalmaların görüldüğü (Joslyn ve Vollmer, 2020) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte tutuklu çocuk suçluların bulunduğu bir okulun beş sınıfında öğretmenler tarafından uygulanan İDO'nun, beş sınıftan üçünde açık uygulama etkileri gözlenirken ikisinde düşük düzeyde

değişikliklerle birlikte belirsiz etkiler gözlemlendiği (Joslyn ve Kronfli, 2021), araştırma bulgularını genişletmektedir.

Araştırmada üç sınıf için etkililik verileri ayrı ayrı incelendiğinde öğretmenlerin uyguladıkları İDO sonrasında A ve C sınıflarında on oturum sonunda etkinlik dışı davranışlar ortalama %30'un altına düşerken B sınıfının %38 düzeyinde kalmasının yani A ve C sınıfına göre İDO'nun sınırlı etkiye sahip olmasının iki nedenden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Birincisi her ne kadar tüm katılımcı öğretmenlere %95 doğruluk oranıyla İDO eğitimi yapılmış olsa da katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma geçmişleri sınıflarında İDO'yu yüksek doğrulukla uygulamalarını etkilemiş olabilir. Nitekim İDO uygulama güvenilirliği verilerine bakıldığında A ve C sınıfı öğretmenlerinin ortalama %80'in üzerinde doğruluk oranıyla İDO'yu uyguladıkları görülürken B sınıfı öğretmenin sınır (%80) düzeyde uyguladığı bulunmuştur. Diğer bir neden de B sınıfındaki bazı katılımcı öğrencilerin problem davranışlarının hem sınıftaki hem de diğer sınıflardaki öğrencilerden daha çok/şiddetli olması dolayısıyla bu öğrencilerin bireysel olarak davranış özelliklerinin daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılarak bireysel davranış sağaltım planı gerektirmesinden kaynaklı olabilir.

Öğretmenlerin uyguladıkları İDO oturumları video kayıtları izlendiğinde, etkinliğine başlamayan öğrencinin yanında oturan takım arkadaşı tarafından etkinliği gösterilerek ve etkinliğiyle ilgilenmesini ifade eden işaretlerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Yine İDO oynamaya başlamadan önce öğrencilerin birbirlerinin omuzlarına ellerini atarak "ödülü biz kazanacağız", söylemlerinde buldukları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler, gerçekleştirilen İDO uygulamasında olumlu akran rekabetinin ve akranlar arası olumlu iletişimlerin gerçekleştiğini düşündürmektedir (Embry, 2002; Hegerle, Kesecker ve Couch, 1979; Wiskow vd., 2019). Ayrıca bu araştırma videolarından elde edilen gözlemsel veriler, Groves ve Austin'in (2019), alternatif eğitimde ve kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin uyguladıkları İDO'nun olumlu akran etkileşimlerini artırabileceğini gösteren araştırma sonuçları ve Köselioğlu'nun (2020) okul öncesi kaynaştırma eğitiminde uygulanan İDO'nun çocuklar arasında olumlu akran rekabeti ve akranlar arası olumlu iletişimlerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada İDO'yu uygulayan öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik verileri incelendiğinde öğretmenlerin öğrendikleri ve uyguladıkları İDO'nun sınıf yönetimine katkı sağladığı, uygulanabilir olduğu ve İDO'yu farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerle çalışan eğitimcilere tavsiye edebilecekleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Tingstrom'un (1994), genel ve özel eğitim öğretmenleriyle birbirine bağımlı bir grup izlerliği türü olan İDO'nun kabulünü değerlendirdiği iki paralel çalışmada İDO'nun bireysel temelli stratejiler kadar kabul edilebilir olduğu ve kabul edilebilirlik ile kullanım arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bununla birlikte araştırmada elde edilen sosyal geçerlik bulguları Krull vd.'nin (2009) İDO'nun uygulamasının kolay olduğunu gösterdiği araştırma bulgularını ve Joslyn ve Kronfli'nin (2021) öğretmenlerin uyguladığı İDO sonrasında öğretmenlerin müdahaleyi tercih ettiği ve etkili bulunduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarını desteklemekte ve genişletmektedir. Ayrıca İDO'nun çeşitli versiyonları ile İDO-Tepkinin Bedelini karşılaştıran araştırmalarda da her ne kadar bazı öğretmenler İDO-Tepkinin Bedeli yerine yalnızca İDO-Olumlu Pekiştirmeyi tercih ettiklerini bildirseler de (örneğin, Tanol vd., 2010), pek çok araştırmadaki katılımcı öğrenci ve öğretmenler İDO tepkinin bedelini daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir (örneğin, Lee vd. 2017; McGoey ve DuPaul, 2000, Silva, 2019; Silva ve Wiskow, 2020).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin uyguladıkları İDO'nun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, sınıfların birinci öğretmenlerinin İDO uyguladıkları ilk oturumdan itibaren öğrencilerin etkinlik dışı davranışlarında önemli düzeyde düşüş ve etkinlik içi davranışlarında artış olduğu belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verileri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrendikleri ve uyguladıkları İDO stratejisinin sınıf yönetimine katkı sağladığı, uygulanabilir olduğu ve farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerle çalışan eğitimcilere tavsiye edebilecekleri ve benzer bir çalışmada yer alabilecekleri görülmektedir. Bunların yanı sıra araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından kendilerine verilen "İDO Öğretmen Eğitimi Paketi"nin içeriğini ve süresini yeterli bulduklarını belirttikleri görülmektedir.

Bu araştırma, MEB'e bağlı bir özel eğitim okulunun birinci kademesinde bulunan üç sınıf, bu sınıflarda görev yapan öğretmenler ve sınıflarındaki zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrencilerle sınırlıdır. Bununla birlikte bu araştırmada İDO öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okuma yazma dersinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularını genişletmek için farklı eğitim kademesindeki, farklı tanı gruplarıyla, farklı ortamlarda ve farklı uygulamacılarla yinelenabilir. Bu araştırmada öğretmenlere verilen eğitim sonucunda öğretmenlerdeki değişimlere yönelik uygulama güvenilirliği dışında veri toplanmamıştır. Sonraki araştırmalar öğretmenlerdeki değişimi de değerlendirebilirler. Ayrıca okuldaki doğal aralar nedeniyle İDO uygulamaları on oturumla sınırlandırılmıştır. Daha uzun süreli çalışmalarla İDO'nun öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerindeki etkisi araştırılabilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları İDO-Tepkinin Bedeli versiyonunun etkililiği araştırılmıştır. İDO'nun diğer versiyonları "İDO-Artı Başarı, İDO-Gizem Güdöleyicileri, İDO-Pekiştirme, İDO- İyi Davranış Arttırıcı" ile de uygulama yapılabilir. Son olarak araştırma bulguları doğrultusunda İDO'nun özel eğitim okullarında öğretmenler tarafından uygulamalarının yaygınlaştırılması için hizmet içi eğitim konuları arasına alınması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119-124. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-119>
- Breeman, L. D., van Lier, P. A., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., ... & Tick, N. T. (2016). Effects of the Good Behavior Game on the behavioral, emotional, and social problems of children with psychiatric disorders in special education settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 156-167. <https://doi.org/10.1177/1098300715593466>
- Coronado-Hijón, A. (2009). Assessment of an educational behavioral management program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 72(2), 805.
- Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Wehby, J., & Dupéré, V. (2011). Improving attention and preventing reading difficulties among low-income first-graders: A randomized study. *Prevention Science*, 12(1), 70-79. <https://doi.org/10.1007/s11221-010-0182-5>
- Embry, D. D. (2002). The Good Behavior Game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(4), 273-297.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 2017-254). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbaş, D. & Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). *Uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega Jr, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research*, 84(4), 546-571. <https://doi.org/10.3102/00346543145367>
- Galbraith, L. A. & Normand, M. P. (2017). Step it up! Using the good behavior game to increase physical activity with elementary school students at recess. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 856-860. <https://doi.org/10.1002/jaba.402>
- Groves, E. A. & Austin, J. L. (2017). An evaluation of interdependent and independent group contingencies during the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50, 552-566. <https://doi.org/10.1002/jaba.393>
- Groves, E. A. & Austin, J. L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analysis in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 3-16. <https://doi.org/10.1002/jaba.513>
- Groves, E. A., May, R. J., Rees, R. E., & Austin, J. L. (2022). Adapting the good behavior game for special education classrooms. *Psychology in the Schools*, 59(5), 1015-1031. <https://doi.org/10.1002/pits.22496>

- Hegerle, D. R., Kesecker, M. P., & Couch, J. V. (1979). A behavior game for the reduction of inappropriate classroom behaviors. *School Psychology Review*, 8(3), 339-343. <https://doi.org/10.1080/02796015.1979.12086510>
- Hodnett, J. M. (2022). *The impact of teachers' treatment fidelity to the Good Behavior Game on problem behaviors exhibited within a self-contained classroom setting* (Doctoral dissertation, University of South Florida).
- Huber, H. (1979). The value of a behavior modification programme, administered in a fourth grade class of a remedial school. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 28, 73-79.
- Joslyn, P. R., Vollmer, T. R., & Hernández, V. (2014). Implementation of the good behavior game in classrooms for children with delinquent behavior. *Acta de Investigación Psicológica*, 4, 1673-1682. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(14\)70973-1](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70973-1)
- Joslyn, P. R., Donaldson, J. M., Austin, J. L., & Vollmer, T. R. (2019). The good behavior game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52, 811-815. <https://doi.org/10.1002/jaba.572>
- Joslyn, P. R. & Vollmer, T. R. (2020). Efficacy of teacher-implemented Good Behavior Game despite low treatment integrity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 465-474. <https://doi.org/10.1002/jaba.614>
- Joslyn, P. R., Vollmer, T. R., & Kronfli, F. R. (2019). Interdependent group contingencies reduce disruption in alternative high school classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 28, 423-434. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09321-0>
- Joslyn, P. R. & Kronfli, F. R. (2021). Teacher-implemented Good Behavior Game with detained juvenile offenders. *Education and Treatment of Children*, 44(4), 269-274. <https://doi.org/10.1007/s43494-021-00052-4>
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University.
- Kosiec, L. E., Czernicki, M. R., & McLaughlin, T. F. (1986). The Good Behavior Game: A replication with consumer satisfaction in two regular elementary school classrooms. *Techniques*, 2, 15-23.
- Köselioğlu, D. (2020). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıfta iyi davranış oyunu (İDO) uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Krull, J., Paal, M., & Hintz, A. (2009). Effects of the Good Behavior Game on disruptive behavior during lunch break in a special school for students with EBD in Germany. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(7), 491-502.

- Lee, K., Penrod, B., & Price, J. (2017). A comparison of cost and reward procedures with interdependent group contingencies. *Behavior Modification*, 41(1), 21–44. <https://doi.org/10.1177/0145445516650964>
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology: An Official Publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 38(6), 869–882, <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>
- Maag, J. W. (2019). Why is the good behavior game used for bad behavior? Recommendations for using it for promoting good behavior. *Beyond Behavior*, 28(3), 168-176. <https://doi.org/10.1177/1074295619870258>
- McGoey, K. E. & DuPaul, G. J. (2000). Token reinforcement and response cost procedures: Reducing the disruptive behavior of preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 15(3), 330-342. <https://doi.org/10.1037/h0088790>
- MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete, 26184. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=24736&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- Patrick, C. A., Ward, P., & Crouch, D. W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 143-156.
- Pennington, B. & McComas, J. J. (2017). Effects of the Good Behavior Game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50, 176–180. <https://doi.org/10.1002/jaba.357>
- Pérez, V., Rodríguez, J., De la Barra, F., & Fernández, A. M. (2005). Efectividad de una estrategia conductual para el manejo de la agresividad en escolares de enseñanza básica. *Psykhé (Santiago)*, 14(2), 55-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200005>
- Phillips, D. & Christie, F. (1986). Behaviour management in a secondary school classroom: Playing the game. *Maladjustment & Therapeutic Education*, 4(1), 47–53.
- Rubow, C. C., Vollmer, T. R., & Joslyn, P. R. (2018). Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(2), 382-392. <https://doi.org/10.1002/jaba.455>
- Ruiz-Olivares, R., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2010). Reduction of disruptive behaviors using an intervention based on the Good Behavior Game and the Say-Do-Report Correspondence. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1046-1058. <https://doi.org/10.1002/pits.20523>

- Saigh, P. A. & Umar, A. M. (1983). The effects of a good behavior game on the disruptive behavior of Sudanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 339-344.
- Salend, S. J., Reynolds, C. J., & Coyle, E. M. (1989). Individualizing the Good Behavior Game across type and frequency of behavior with emotionally disturbed adolescents. *Behavior Modification*, 13, 108-126. <https://doi.org/10.1177/01454455890131007>
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244.
- Silva, E. (2019). *Evaluating the effects of and preference for positive and negative punishment in the Good Behavior Game*. (Doctoral dissertation). <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/4f16c3659> sayasından erişilmiştir.
- Silva, E. & Wiskow, K. M. (2020). Stimulus presentation versus stimulus removal in the Good Behavior Game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 2186-2198. <https://doi.org/10.1002/jaba.709>
- Smith, S., Barajas, K., Ellis, B., Moore, C., McCauley, S., & Reichow, B. (2021). A meta-analytic review of randomized controlled trials of the good behavior game. *Behavior Modification*, 45(4), 641-666. <https://doi.org/10.1177/0145445519878670>
- Sprute, K. A., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (1990). Effects of a group response cost contingency procedure on the rate of classroom interruptions with emotionally disturbed secondary students. *Child & Family Behavior Therapy*, 12(2), 1-12. http://dx.doi.org/10.1300/J019v12n02_01
- Sy, J. R., Gratz, O., & Donaldson, J. M. (2016). The good behavior game with students in alternative educational environments: Interactions between reinforcement criteria and scoring accuracy. *Journal of Behavioral Education*, 25(4), 455-477.
- Tanol, G., Johnson, L., McComas, J., & Cote, E. (2010). Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students. *Journal of School Psychology*, 48(5), 337-355.
- Tawney, J. W. & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus, OH: Merrill
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar içinde* (s. 2017-254). Ankara: Anı.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar G. (2006). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Güvenirlilik içinde* (s. 66-68). Ankara: Nobel.
- Tingstrom, D. H. (1994). The good behavior game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools*, 31(1), 57-65. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199401\)31:1<57::AID-PITS2310310108>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199401)31:1<57::AID-PITS2310310108>3.0.CO;2-K)

Van Lier, P. A., Muthén, B. O., van der Sar, R. M., & Crijnen, A. A. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(3), 467.

Wiskow, K. M., Matter, A. L., & Donaldson, J. M. (2019). The Good Behavior Game in preschool classrooms: An evaluation of feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis, 52*(1), 105-115. <https://doi.org/10.1002/jaba.500>

Extended Summary

As a classroom management strategy, the Good Behavior Game (GBG) has been used for many years to reduce/eliminate inappropriate behaviors and increase/strengthen appropriate behaviors (Rubow, Vollmer, and Joslyn, 2018; Wiskow, Matter, and Donaldson, 2019). In recent years, the use of GBG by behavioral researchers has begun to be expanded to new groups and settings, particularly alternative schools where students exhibit serious problem behaviors (e.g., Krull, Paal, and Hintz, 2009; Galbraith and Normand, 2017; Joslyn, Vollmer, and Hernández, 2014; Rubow et al., 2018). In addition to these studies, there are also studies aiming to teach GBG practice to teachers (e.g. Sy, Gratz and Donaldson, 2016; Groves and Austin, 2019; Joslyn and Vollmer, 2020; Joslyn and Kronfli, 2021). These studies have shown that teacher implementation of GBG can be effective in alternative education and special education classrooms and have explored the diversity and dependent variables in the implementation process that may increase social validity. In addition, research shows data on the integrity of practice by explaining how the teacher training methods used can be done technologically. In conclusion, research has shown that teachers can effectively implement GBG, a group follow-on-based classroom management strategy with extensive empirical support despite low implementation integrity.

Since 1969, the effectiveness and ease of use of GBG and its application types in terms of classroom management have been demonstrated in the international literature (e.g., the USA and England) and are still being researched. Although existing research provides a solid body of evidence that IBS is effective internationally and in schools with different student characteristics, almost all of the research has been conducted in the developed countries. Research on GBG use in the developing countries is more limited and includes a series of longitudinal studies in an elementary school in Santiago, Chile (Pérez, Rodríguez, De la Barra, and Fernández, 2005) and a study in a classroom in Sudan (Saigh and Umar, 1983). These studies support the conclusion that GBG is effective across countries, cultures, languages and socio-economic lines. However, further research in schools with diverse student populations in the developing countries would support the conclusion that GBG is an effective tool and a more humane alternative to corporal punishment regardless of culture, socioeconomic status, and availability of resources. This research focused on examining the impact of

teachers working together in a classroom in special education schools in Türkiye on students' in-class behavior. In this sense, the current research is considered important as it is thought to contribute both to the Turkish literature, which has only one study on GBG, and to the international literature by revealing the application of GBG in a different country with different cultural characteristics. In addition, considering that GBG is a classroom management strategy and that these strategies must be implemented independently by teachers and assistant teachers, it is thought that there is a need to demonstrate more effective teacher practices of GBG in special education schools. In this regard, the aim of this research is to examine the effect of "GBG" applied by teachers on managing the in-class behavior of students with intellectual disabilities. Based on this purpose, answers were sought to the following questions. (1) Is GBG applied by teachers effective in reducing/eliminating out-of-activity behaviors and increasing/strengthening in-activity behaviors of students with intellectual disabilities in the classroom? (2) What are the opinions of the teachers who have participated in the study regarding the target behaviors determined in this research, the method used and the findings obtained?

In this study, the "Multiple Probe Model Between Participants with Probe Trials", one of the single-subject experimental designs, was used (Tawney and Gast, 1984). The dependent variables of the study are the level of non-activity (speaking without taking the floor, looking around and paying attention to the surroundings, wandering around the classroom, not following the instructions) and in-activity (speaking by taking the floor, being interested in the activity, sitting in the desk, following the instructions) behaviors of the students with intellectual disabilities in the classroom. The independent variable is the GBG classroom management strategy implemented by teachers. Six teachers [there are legally two teachers in each classroom (MEB, 2018)] and students of three different classes attending the primary school level of a special education practice school in Ankara affiliated to the Ministry of National Education participated in the research. Five different measurement tools were used in the study to evaluate effectiveness, inter-observer reliability, application reliability and social validity. 15-minute video recordings were taken from the teachers' regular reading and writing lessons at the baseline and probe sessions. Within the scope of the research, the application process consisted of the application of the "GBG Teacher Training Package" by the researchers to the teacher pairs who would apply GBG in their classes, preparation of the environment and materials, and GBG implementation. To evaluate the effectiveness of GBG, the collected data were analyzed graphically by processing it into a line graph. Their effectiveness was evaluated by making trend, level and stability calculations on the graph of the data.

When the findings regarding the effect of GBG applied by teachers on the in-class behavior of the students with intellectual disabilities were examined, it can be said that the effect size of GBG

applied by A and C class teachers was "very effective" and was effective for B class (Scruggs and Mastropieri, 2001). Social validity data collected from the teachers who implemented the application also showed that GBG was an effective and easy-to-implement classroom management strategy.

Data from three classrooms in this study revealed that there was a decrease in non-activity behaviors and an increase in in-activity behaviors in special education classrooms with the implementation of GBG, a group monitoring intervention. These results contribute to the growing literature on the use of GBG in alternative and special education classrooms, and the findings are consistent with much of the research conducted in these settings (Groves and Austin, 2017, 2019; Joslyn et al., 2014, Joslyn et al., 2019; Rubow et al., 2018; Salend, Reynolds, and Coyle, 1989; Sy et al., 2016). However, the results of this study are not consistent with the results of Breeman et al.'s (2016) study, which showed that GBG neither improves nor worsens behavior problems in special education classrooms. This may be due to the use of different measurement approaches in the current study and the study by Breeman et al. (2016).

As a result, it gave the impression that GBG applied by the primary teachers of the classes was effective in reducing the out-of-activity behaviors and increasing/strengthening the in-activity behaviors of students with intellectual disabilities. Social validity data collected from the teachers who implemented the application also showed that GBG was an effective and easy-to-implement classroom management strategy. In line with these findings, it is recommended to include GBG among the subjects of MEB in-service teacher training and to conduct further long-term research with different student groups.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmanın uygulamasının yürütüldüğü özel eğitim uygulama okulu müdürü Sayın Ali Kaptanoğlu'n'a, katılımcı öğretmenlerimize ve sevgili öğrencilerimize sonsuz teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 02.11.2021 tarih ve 17 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Ruh Sağlığı Çalışanlarının Psikolojik Danışma Kuram Belirleme Sorunlarının İncelenmesi

Examination of Mental Health Professionals' Problems on Psychological Counseling Theory Determination

Ali Güllü

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Ali Güllü </p> <p>Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, aligullu@ksu.edu.tr</p>	<p>Ruh sağlığı alanında eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanda hizmet verilmektedir. Özellikle kişisel-sosyal alanda verilen hizmetlerde bir psikolojik danışma kuramını yol gösterici olarak temel alma gerekliliği söz konudur. Bu çalışmanın amacı; ruh sağlığı alanında çalışma hayatına başlayan alan çalışanlarının terapi sürecinde temel aldıkları psikolojik danışma kuramlarını belirleyerek lisans eğitimleri sürecinde içerik bakımından zenginleştirilmesi veya seçmeli ders olarak açılması gereken psikolojik danışma kuramlarının belirlenmesine katkı sağlayacak çözüm önerileri geliştirmektir. Bu çalışmayla ruh sağlığı alanında çalışanların psikolojik danışma kuram tercihleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmaya ruh sağlığı alanında bir kuruluşta çalışan 370 rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı ve psikoloji lisans programı mezunu katılmıştır. Veriler, ruh sağlığı alanı çalışanlarının üye olduğu sosyal medya ve iletişim platformlarında Google dokümanı olarak hazırlanan anket paylaşımı yoluyla ve gönüllülük esasına göre ankete katılanlardan mesleğini hâlihazırda yapanların cevaplarından elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, bilişsel davranışçı, çözüm odaklı, eklektik ve birey merkezli modellerin en çok tercih edilen psikolojik danışma kuramları olduğu, kuramların sıralamasında küçük değişiklikler olsa da mezun olunan program ve çalışılan kuruma göre bu dört psikolojik danışma modelinin aynı kaldığı bulunmuştur. Bulgular tartışılmış ve araştırmacılara ve program yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.</p>
Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler</p> <p>Ruh sağlığı çalışanları Psikolojik danışma kuram tercihleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Psikoloji</p> <p>Keywords</p> <p>Mental health professionals Theoretical orientation preferences Psychological Counseling and Guidance Psychology</p> <p>Makale Geçmişi</p> <p>Geliş: 17.04.2024 Kabul: 17.06.2024</p>	<p>In the field of mental health, services are provided in educational, professional and personal-social areas. Especially in the services provided in the personal-social field, there is a need to base on psychological counseling theory as a guide. The purpose of this study is to determine the psychological counseling theories that field workers who have started their careers in the field of mental health base their therapy process on, and to develop solution proposals that will contribute to the determination of psychological counseling theories that should be enriched in terms of content or offered as an elective course during their undergraduate education. This study attempted to reveal the psychological counseling theory preferences of mental health professionals. 370 guidance and psychological counseling undergraduate program and psychology undergraduate program graduates working in an organization in the field of mental health participated in this research. The data were obtained from the survey prepared as a Google document that shared on social media and communication platforms which mental health professionals were members, and from the answers of those who participated in the survey on a voluntary basis and were currently working in their profession. As a result of the research, it was found that cognitive behavioral, solution-oriented, eclectic and person-centered models were the most preferred psychological counseling theories, and although there were minor changes in the order of the theories, these four psychological counseling models remained the same depending on the program graduated from and the institution where they worked. In this study, findings were discussed and recommendations for researchers and curriculum developers were presented.</p>

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf Güllü, A. (2024). Ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik danışma kuram belirleme sorunlarının incelenmesi. *TEBD*, 22(2), 869-885. <https://doi.org/10.37217/tebd.1470017>

Giriş

Ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerini sürdürmeye başlamadan önce psikolojik danışma uygulamaları için kendilerine yol haritası sunacak temel bir psikolojik danışma kuramı belirlemiş olmaları beklenir. Kuramsal yaklaşım nedir sorusuna en kapsamlı cevabı veren Poznanski ve McLennan'a (1995) göre, kuramsal yaklaşım, birtakım temel varsayımları içerir. Bunlar bir danışmanın, (a) danışanın deneyimi ve davranışı ile ilgili bir hipotez oluşturması (b) belirli tedavi müdahalelerinin temellerini izah etmesi ve (c) devam etmekte olan terapötik süreci değerlendirmesi için kuram temelli bir çerçeve sağlar. Liao, Quinlan ve Mohi (2022) ruh sağlığı alanında çalışanların kuramsal yönelimlerinin olmasının gerekli olduğunu, bu konuda özellikle süpervizörlerin etkili olduğunu savunmaktadır.

Ruh sağlığı çalışanlarının kendilerine uygun bir psikolojik danışma kuramına karar vermesinde/seçmesinde belirleyici olan faktörler; değerler, kişilik özellikleri, davranışlar, öngörüler ve süpervizörlerdir (Halbur ve Halbur, 2014). Ruh sağlığı uzmanlarının mezun olduktan sonra danışanlarıyla kuracakları terapötik süreçte, rol yapma gereği duymadan kendileri olarak bulunabilmeleri ancak kendi özelliklerine uygun bir kuram belirlemiş olmalarıyla mümkün olabilecektir. Bu nedenle ruh sağlığı çalışanı adaylarının lisans eğitimleri sürecinde kendilerini kişilik özellikleri, değerleri, önyargıları konularında değerlendirebilmeleri oldukça önemli görünmektedir (Halbur ve Halbur, 2014). Hansen ve Freimuth'a (1997) göre, bir ruh sağlığı uzmanının terapi sürecini planlayabilmesi, teknik ve yöntemlere karar verebilmesinde belirleyici olan faktör terapi/psikolojik danışma kuramıdır.

Bilindiği gibi, üniversitelerde alınan lisans eğitimleri ile iş yaşamında ihtiyaç duyulan becerilerin uyumlu olmadığına ilişkin tartışmalarda; lisans eğitimlerini tamamlayan bireylerin iş yaşamına girdiklerinde işe uyum konusunda zorlandıkları ve gerekli becerileri iş yaşamında yeniden edinmek zorunda kaldıkları, program ayırt edilmeksizin eleştirilmektedir (Göktürk, Aktaş ve Göktürk, 2013; Kızılcıoğlu, 2005; Köylü, 2013; Saçkes, Trundle ve Akman, 2012; Ünal ve Doğanay, 2009). Ruh sağlığı alanında eğitim veren programlar da benzer durumdadır (Avcı, Poyrazlı ve Gençoğlu, 2020; Fırıncı-Kodaz ve Vural-Batık, 2018; Parmaksız ve Gök, 2018; Sevim ve Hamamcı, 1999).

Üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programları ile Psikoloji programlarının müfredatları incelendiğinde, öğrencilerin aldıkları kuramsal teorik ve uygulamalı derslerin sayısı ve kredilerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlı sayıdaki derslerde teorik kuramsal bilgiler kuram sayısı bakımından yoğun, içerik bakımından ise yüzeysel olarak verilebilmektedir. Türkiye'deki üniversitelerdeki PDR programları genel olarak psikolojik danışma kuramları, psikolojik danışma ilke ve teknikleri, mesleki rehberlik ve danışmanlık, bireyle psikolojik danışma ve aile danışmanlığı derslerinden ve psikolojik danışma kuramlarının uygulandığı bireyle

psikolojik danışma ve grupla psikolojik danışma dersinden ibarettir. Sayılan derslerin içeriğine bakıldığında ise pek çok psikolojik danışma kuramıyla ve bu kuramların terapi sürecinde kullandıkları tekniklerle ilgili yüzeysel sayılabilecek bilgiler verildiği, bireyle psikolojik danışma, mesleki rehberlik uygulamaları ve grupla psikolojik danışma dersleri haricindeki derslerde uygulamaya yönelik içeriğin olmadığı görülmüştür (Ankara Üniversitesi, 2024a; Boğaziçi Üniversitesi, 2024; Hacettepe Üniversitesi, 2024). Diğer programlardan farklı olarak yalnızca pozitif psikoloji ve kısa süreli terapi dersleri açılmış birkaç programa rastlanmıştır (Dokuz Eylül Üniversitesi, 2024; Gazi Üniversitesi, 2024). Uygulamalı derslerde de genel olarak Birey-Merkezli Terapiler temel alınarak danışma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Özellikle bilişsel-davranışçı terapi, insanlıcıl terapi, varoluşsal terapi, psikoanalitik terapi, gerçeklik terapisi, Gestalt terapi, Adler terapi, feminist terapi gibi temel terapilere özgü ayrı bir dersin açılmadığı görülmektedir. Uygulamalı derslerdeki bu yaklaşım, mesleğin başlarında yararlı ve cesaret verici olsa da psikolojik danışmanların karşılaştıkları problem çeşitliliği göz önüne alındığında ve özellikle uyarlı bir toplum olan Türk kültüründe birey merkezli yaklaşımla ilerleme kaydedilemediği ve bu nedenle de daha hiyerarşik, yönlendirici ve bilişsel temelli kuramlara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Doğan, 1999).

Psikoloji programı lisans dersleri incelendiğinde, ruh sağlığı alanı çalışanlarının terapi sürecine temel psikolojik danışma kuramı belirlemelerinde yardımcı olacak nitelikteki derslerin kişilik kuramları, psikoterapi kuramları, aile terapisi yaklaşımları, klinik psikoloji, kişilik kuramlarında yeni yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Ankara Üniversitesi, 2024b; Ege Üniversitesi, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) hem üniversitelerin PDR programı mezunlarının hem de Psikoloji programı mezunlarının istihdam edildiği bilinmektedir. Bu iki programın lisans eğitimlerinde almış oldukları dersler, programların kuruluş amaçları nedeniyle farklılıklar göstermektedir. PDR programı lisans dersleri içinde okullarda rehberlik hizmeti verebilecek becerilerin kazandırıldığı dersler yer alırken, Psikoloji programının derslerinde bu tür dersler yer almamaktadır. Psikoloji programı mezunlarının Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevlendirilebilmeleri için formasyon eğitimlerini tamamlamaları ön koşul olarak sunulmaktadır. Formasyon eğitiminde alınan dersler incelendiğinde okullardaki rehberlik hizmetleri uygulamalarının yürütülmesiyle ilgili uygulamalı derslerin bulunmadığı görülmektedir. Haliyle formasyon eğitimlerini tamamlasalar bile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı mezunları gibi bir eğitim almamış olmaktadır. Ayrıca pek çok özel okul bünyesinde formasyon eğitimi almamış Psikoloji mezunlarının istihdam edildikleri de acı bir gerçektir. Tüm bu olumsuzluklarla birlikte Psikoloji programı mezunlarının okullarda rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarını yürütürken Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun olanlarla benzer psikolojik danışma kuramlarını temel alıp almadıkları akla gelen bir sorudur. Bu nedenle bu araştırmada bu sorunun cevabı incelenmiştir.

Ruh sağlığı çalışanları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda görev yapmalarının yanında, Sağlık ve Aile ve Sosyal Hizmetler bakanlıklarına bağlı resmi ve özel kuruluşlarda çeşitli özel kuruluş ve şirketlerde de görev yapmaktadırlar. Bu alan çalışanlarının çalıştıkları kurumun amaç, ihtiyaç ve imkanları çerçevesinde, danışanlarıyla sürdürdükleri terapi sürecinde temel aldıkları psikolojik danışma kuramlarının farklı olması yönünde beklenti mevcuttur. Örneğin aile danışmanlığı merkezinde çalışan bir uzmanın aile sistemleri, feminist, yapısal, yaşantısal, bilişsel-davranışçı vb. terapileri temel almaları beklenebilir. PDR ve Psikoloji mezunları yukarıda sayılan iş kollarının hepsinde çalışabilirler. Bu nedenle alan çalışanlarının lisans eğitimleri sırasında yaptıkları kariyer planlarına uygun beceriler edinmeleri beklenir. Bu becerilerin kazanılması ancak teorik ve uygulamalı lisans eğitimlerinde alacakları derslerle mümkün olabilecektir. Yukarıda da bahsedildiği gibi PDR ve Psikoloji programlarının lisans düzeyindeki dersler çeşitli kurumlara özgü bu becerileri kazandırabilecek çeşitliliğe ve derinliğe sahip değildir. Akla gelen diğer bir soru da bu dezavantajlı durumda olan alan çalışanları terapi sürecinde temel aldıkları psikolojik danışma kuramlarını çalıştıkları kurum ve beklentilere göre mi belirledikleridir. Bu araştırma da bu soruya da cevap aranmıştır.

Alan çalışanlarının lisans derslerinde almış oldukları derslerin danışanlarıyla iyi bir terapötik süreç için yeterli olup olmadığına ilişkin araştırma sonuçları incelendiğinde psikolojik danışma kuramlarını uygulamada kendilerini yetersiz gördükleri görülmektedir (Kellehear, 2014; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012). Bu durumun ruh sağlığı çalışanlarının lisans eğitimleri sürecinde kendi kimlik, yaşam tarzlarına ve çalıştıklarının kurumun beklentilerine uygun bir kuram benimseyememiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ruh sağlığı çalışanlarının, yaşama yönelik tercihlerini ve yaşamdan aldıkları doyumunu, terapötik sürecin içinde kalarak, “kendileri olarak” iletişim kurmaları danışanın kişisel gelişimi açısından önemlidir (Corey, 2008 s. 21). Psikolojik danışma kuramları, ruh sağlığı danışmanlarının terapötik süreç içerisinde danışanlarının sorunlarını anlaması, anlamlandırması, çözüm süreçlerinde danışanlarıyla birlikte yürüyebilmesi ve sürecin sonraki adımında nasıl bir yol izleneceğine ilişkin danışmanlara yol haritası sunması bakımından da önemlidir (Murdock, 2013, s. 3-6; Yeşilyaprak, 2013, s. 80-81). Ruh sağlığı çalışanlarının lisans derslerinin çeşitliliği yanında akademik danışmanlarından aldıkları süpervizyonlar da psikolojik danışma kuram tercihlerini belirlemede etkili olmaktadır (Kozachuk ve Conley, 2020).

Teorik derslerin içerikleri incelendiğinde temel psikoloji kuramları da dâhil olmak üzere pek çok kuramla ilgili bilgi verildiği ancak verilen bilgilerin kuramsal derinliğinin olmadığı görülmektedir (Ankara Üniversitesi, 2024a; Boğaziçi Üniversitesi, 2024; Hacettepe Üniversitesi, 2024; Ege Üniversitesi, 2024). Sınırlı krediyle bu derslerde kuramlarla ilgili derinlemesine bilgi verilebilmesi de mümkün görünmemektedir. Böylesine kısıtlı bir kuramsal eğitim alan öğrenciler meslek hayatına katıldıklarında

farklı problem alanlarıyla karşılaştıklarında kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012).

Ruh sağlığı alanında çalışanların lisans eğitimleri süresince aldıkları dersler dikkate alındığında mesleğe başladıkları ilk zamanlarda karşılaştıkları farklı alanlardaki problemlerde danışanlarına yardım edebilmede kendilerini yetkin hissetmedikleri görülmektedir. Son on yılın müfredatında da görüleceği üzere bireysel ve grupla psikolojik danışma, kariyer, aile ve evlilik öncesi alanlarında alınan kuramsal derslerin sayısı ve saati oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu sınırlı dersler ve saatleri içinde ancak temel psikolojik danışma kuramlarıyla ilgili temel bilgiler verilebilmekte, hem yeni ortaya çıkan psikolojik danışma kuramları ile ilgili bilgi verilememekte, hem de yeterli uygulama imkânı vermeyen genel ve derinlikten uzak bilgilendirme ile sınırlı kalmaktadır. Bu araştırma, bu alandaki sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlaması nedeniyle önemlidir.

Bu çalışmanın amacı; ruh sağlığı alanında çalışma hayatına başlayan alan çalışanlarının terapi sürecinde temel aldıkları psikolojik danışma kuramlarını belirleyerek lisans eğitimleri sürecinde teorik ve uygulamalı derslerin içerik bakımından zenginleştirilmesi veya seçmeli ders olarak açılması gereken psikolojik danışma kuramlarının belirlenmesine katkı sağlayacak çözüm önerileri geliştirmektir. Alanyazın incelendiğinde, ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerini sürdürürken temel aldıkları kuramları belirlemeye yönelik yurt dışı alanyazında sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmış (Gazzola, Smith, King-Andrews ve Kearney, 2010; Norcross, Hedges ve Castle, 2002; Norcross, Karpiak ve Santoro, 2005) ancak Türkiye alanyazınında bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu doğrultuda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerini sürdürürken temel aldıkları kuramlar hangileridir?
2. Ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerini sürdürürken temel aldıkları kuramlar mezun olunan programa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerini sürdürürken temel aldıkları kuramlar çalışılan kuruma göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, verilerin toplanması, verilerin analizi ve etik kurul izni ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ruh sağlığı uzmanlarının benimsedikleri ve terapi sürecinde danışanlarına katkı sağladığına inandıkları temel kuramları derecellemek amacıyla, bir durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel model kullanılmıştır (Arseven, 1994, s. 92).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu farklı illerde ve farklı kurumlarda çalışmakta olan 370 ruh sağlığı uzmanı oluşturmaktadır. Katılımcıların, 268'i (%72,4) kadın, 102'si (%27,6) erkektir. Mezun olunan programa göre dağılımları ise 326'sı (%88,1) Rehberlik ve Psikolojik Danışma (PDR), 44'ü (%11,9) Psikolojidir (Tablo 1).

Tablo 1. Ruh Sağlığı Çalışanlarının Mezun Oldukları Programa Göre Dağılımı

<i>Mezun Olunan Program</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
PDR	326	88,1
Psikoloji	44	11,9

Çalışmaya katılan ruh sağlığı uzmanlarının çalıştıkları kuruma göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ruh Sağlığı Uzmanı Olarak Çalışanlarının Çalıştıkları Kuruma Göre Dağılımı

<i>Çalışılmakta Olan Kurum</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
MEB (Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Lise)	243	65,7
Özel okullar (İlkokul, Ortaokul ve Lise)	25	6,8
Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)	21	5,7
Psikolojik danışma merkezi	24	6,5
Üniversite (Psikolojik Danışman/Psikolog)	18	4,9
Eğitim merkezi	10	2,7
Diğer bakanlıklar	10	2,7
Aile danışma merkezi	8	2,2
Diğer	11	3,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların %65,7'si (N=243) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. %6,8'i (N=25) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ilkokul, ortaokul ve liselerde psikolojik danışman/rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışanların oranı %5,7 (N=21), Psikolojik Danışma Merkezlerinde çalışanların oranı ise %6,5'tir (N=24). Kamu ve özel üniversiteler bünyesinde psikolojik danışman/psikolog olarak çalışanlar katılımcıların %4,9'unu (N=18) oluştururken, kamuya bağlı olarak hizmet veren çeşitli eğitim merkezlerinde çalışanların oranı %2,7'dir (N=10). Millî Eğitim Bakanlığı dışındaki diğer bakanlıklarda çalışanların oranı %2,7 (N=10) ve özel aile danışmanlığı merkezlerinde çalışanların oranı ise %2,2'dir (N=8). Diğer özel kuruluşlarda çalışanlar ise katılımcıların %3'ünü (N=11) oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Ruh sağlığı alanında çalışanlarının üye olduğu sosyal medya ve iletişim platformlarında Google dokümanı olarak hazırlanan anket paylaşılmış ve gönüllülük esasına göre ankete katılanlardan mesleğini hâlihazırda yapanların cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Lisans eğitimine devam eden veya mezun olmuş ancak mesleği ile ilgili çalışmayan 13 katılımcının cevapları değerlendirmeye alınmamıştır.

Verilerin toplanmasında araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilerek gönüllülük esasına göre veri toplanmıştır. 13 çalışmayan katılımcı çıkarıldıktan sonra toplam 370 katılımcıya, cinsiyetleri, mezun oldukları program, çalıştıkları kurum/kuruluş ve mesleklerini sürdürürken kendilerinin benimsedikleri ve terapötik süreçte danışanlarına yardım etmede başarılı sonuçlar aldıkları temel psikolojik danışma kuramının ne olduğu sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 kullanılmıştır. Dağılımların frekans ve yüzdeleri belirlemek amacıyla yüzde analiz yöntemi kullanılmıştır (Arseven, 1994, s. 130).

Bu araştırma kapsamında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 13.03.2024-4376 tarih ve numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın birinci problem cümlesi olarak belirlenen, "Ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerini sürdürürken temel aldıkları kuramlar hangileridir?" sorusunun cevabını almak amacıyla yapılan yüzde analizine ilişkin alınan veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ruh Sağlığı Çalışanlarının Benimsedikleri ve Terapi Sürecinde Danışanlarına Katkı Sağladığına İnanırları Kuramlar

<i>Psikolojik danışma kuramları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Bilişsel Davranışçı (BDT)	123	33,2
Çözüm Odaklı	88	23,8
Eklektik	56	15,1
Birey Merkezli	33	8,9
Freudian (Psikoanalitik)	16	4,3
Adlerian	12	3,2
Varoluşçu	12	3,2
Akılcı Duygusal	7	1,9
Gestalt	7	1,9
Post Modern Terapiler (Bütüncül, İlişkisel, Aktarım odaklı, Pozitif ve Bütüncül psikoterapiler)	7	1,9
Aile Sistemleri	5	1,4
Gerçeklik	4	1,1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılanların %33,2'sinin (N=123) Bilişsel Davranışçı Terapiyi, terapi sürecinde temel yaklaşım olarak aldıkları görülmektedir. Bilişsel Davranışçı Terapiden sonra en çok temel alınan terapinin %23,8 (N=88) ile Çözüm Odaklı Terapi olduğu görülmektedir. Eklektik Terapiyi temel alanların oranı katılımcıların %15,1'ini (N=56) oluşturmaktadır. Bu üç terapiyi sırasıyla Birey-Merkezli Terapi (%8,9; N=33), Freudian (Psikoanalitik) Terapi (%4,3; N=16), Adlerian (Adler) Terapi (%3,2; N=12), Varoluşçu Terapi (%3,2; N=12) izlemektedir. Katılımcıların %8,2'si (N=30) ise Akılcı Duygusal, Gestalt, Post Modern, Aile Sistemleri ve Gerçeklik terapilerini temel aldıkları görülmektedir.

Katılımcılar, Transaksiyonel Analiz (TA) ve Psikodramayı listede yer almasına rağmen terapi sürecinde temel aldığı terapi olarak işaretlememişlerdir.

Çalışmanın ikinci problem cümlesi olarak belirlenen “Ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerini sürdürürken temel aldıkları kuramlar mezun olunan programa göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabını almak amacıyla yapılan yüzde analizine ilişkin alınan veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ruh Sağlığı Çalışanlarının Mesleklerini Sürdürürken Temel Aldıkları Kuramların Mezun Olunan Programa Göre Yüzde Dağılımları

<i>Psikolojik Danışma Kuramları</i>	<i>Program</i>			
	<i>PDR</i>		<i>Psikoloji</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Bilişsel Davranışçı (BDT)	104	31,9	19	43,2
Çözüm Odaklı	83	25,4	5	11,4
Eklektik	49	15,0	7	15,9
Birey Merkezli	32	9,8	1	2,3
Freudian (Psikoanalitik)	11	3,5	5	11,4
Adlerian	12	3,8	0	0,0
Varoluşçu	10	3,1	2	4,5
Akılcı Duygusal	6	1,8	1	2,3
Gestalt	6	1,8	1	2,3
Post Modern Terapiler (Bütüncül, İlişkisel, Aktarım odaklı, Pozitif ve Bütüncül psikoterapiler)	4	1,2	3	6,7
Aile Sistemleri	5	1,5	0	0,0
Gerçeklik	4	1,2	0	0,0

Tablo 4’te hem PDR (%31,9; N=104) hem de Psikoloji (%43,2; N=19) programı mezunlarının temel aldıkları kuramların ilk sırasında Bilişsel Davranışçı Terapinin yer aldığı görülmektedir. PDR programı mezunlarının ikinci sırasında Çözüm Odaklı Terapi (%25,4; N=83) yer alırken, Psikoloji programı mezunlarının ikinci sırasında Eklektik Terapi (%15,9; N=7) yer almaktadır. Üçüncü sırada ise PDR programı mezunlarında Eklektik Terapi (%15,0; N=49), Psikolojide ise Çözüm Odaklı Terapi (%11,3; N=5) olduğu görülmektedir. Birey-Merkezli Terapi (%9,8; N=32) PDR programı mezunlarının dördüncü sırasında yer alırken, Psikoloji mezunlarında Freudian Terapi (%11,4; N=5) yer almaktadır. Diğer kuramları temel aldığını bildirenlerin sayısı hem PDR hem de Psikoloji programı mezunlarında oldukça azdır.

Çalışmanın üçüncü problem cümlesi olarak belirlenen “Ruh sağlığı çalışanlarının, çalışılan kuruma göre mesleklerini sürdürürken temel aldıkları psikolojik danışma kuram tercihleri nelerdir?” sorusunun cevabını almak amacıyla yapılan yüzde analizine ilişkin alınan veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ruh Sağlığı Çalışanlarının Mesleklerini Sürdürürken Temel Aldıkları Kuramlar Çalışılan Kuruma Göre Yüzde Dağılımları

Çalışılan Kurum	Psikolojik Danışma Kuramları											
	Bilişsel Davranışçı	Çözüm Odaklı	Eklektik	Birey Merkezli	Freudian	Adlerian	Varoluşçu	Akılci Duygusal	Gestalt	Post Modern	Aile Sistemleri	Gerçeklik
MEB Resmi	30,5	30,0	16,5	8,2	4,1	3,3	2,5	1,6	1,3	.8	.8	.4
MEB Özel	44,0	24,0	12,0	4,0	4,0	4,0	0	4,0	0	0	0	4,0
Rehberlik araştırma merkezi	38,1	9,5	9,5	14,2	0	9,5	4,8	4,8	4,8	4,8	0	0
Psikolojik danışma merkezi	50,0	4,2	8,3	8,3	8,3	0	8,3	0	4,2	8,3	0	0
Üniversiteler	27,8	0	22,2	16,7	5,6	0	5,6	0	5,6	0	5,6	10,9
Eğitim merkezleri	50,0	10,0	30,0	10,0	0	0	0	0	10,0	0	0	0
Diğer bakanlıklar	20,0	40,0	10,0	0	0	0	0	10,0	10,0	10,0	0	0
Aile danışma merkezi	25,0	12,5	0	12,5	12,5	12,5	0	0	0	0	25,0	0
Diğer	36,3	0	9,1	18,2	9,1	0	18,2	0	0	9,1	0	0

Tablo 5 incelendiğinde, sırasıyla Bilişsel Davranışçı (%30,5; N=74), Çözüm Odaklı (%30,0; N=73), Eklektik (%16,5; N=40) ve Birey Merkezli (%8,2; N=20) terapilerin MEB resmi okullarında temel alınan terapilerin ilk dört sırasında yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde MEB'e bağlı özel okullarda da ilk üç sıra aynıdır (Bilişsel Davranışçı (%44,0; N=11), Çözüm Odaklı (%24,0; N=6) ve Eklektik (%12,0; N=3). Psikolojik danışma merkezlerinde (%50,0; N=12) ve eğitim merkezlerinde (%50,0; N=5) çalışanların yarısının Bilişsel Davranışçı Terapiyi temel aldıklarını ifade ettikleri, aile danışma merkezlerinde çalışanların yarısının da Aile Sistemleri Terapisini (%50,0; N=2) temel aldıkları görülmektedir. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışanların üçte birinden fazlasının da Bilişsel Davranışçı Terapiyi (%38,1; N=8) temel terapileri olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Tartışma

Ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerini sürdürürken terapi sürecinde rol yapma gereği duymadan (olmadığı gibi görünmeye çalışmadan) kendileri olarak sürece katılarak danışanlarının gelişimine katkı sağladığına inandıkları psikolojik danışma kuramlarının belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın ışığında aşağıda tartışılmıştır. Ancak yapılan yurt içi alanyazın çalışmalarında benzer araştırma sonuçlarına rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulgular yurt dışı alanyazın sınırlı sayıda araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara baktığımızda ruh sağlığı çalışanlarının mesleklerini sürdürürken terapi sürecinde rol yapma gereği duymadan kendileri olarak sürece katılarak danışanlarının gelişimine katkı sağladığına inandıkları psikolojik danışma kuramlarının belirlenmesine yönelik soruya verilen cevapların frekanslarına bakıldığında bilişsel davranışçı terapinin en çok tercih edilen terapi olduğu görülmektedir. Bilişsel davranışçı terapiyi sırasıyla çözüm odaklı, eklektik ve birey

merkezli terapilerin izlediği görülmektedir. Bu dört terapi modeli haricindeki diğer terapileri tercih edenler sınırlı sayıdadır. Ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik danışma kuram tercihlerine ilişkin yapılan araştırmalarda bilişsel davranışçı ve eklektik terapiyi tercih edenlerin sayısının fazla olduğu, insancıl ve diğer duyu odaklı terapiler ve post modern terapileri tercih edenlerin sayısının ise giderek azaldığı sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Austad, Sherman, Morgan ve Holstein, 1992; Garfield, 1994; Kazantzis ve Deane, 1998; Menon, ve Rubin, 2011; Norcross vd., 2002; Norcross vd., 2005; Norcross, Sayette ve Martin-Wagar, 2021). Bununla birlikte birey merkezli terapinin en çok tercih edilen model olduğu onu eklektik ve bilişsel davranışçı terapinin takip ettiği sonucuna ulaşan araştırma sonucu ile sıralama bakımından değişiklik göstermektedir (Gazzola vd., 2010). Bu değişimin psikolojik danışma kuramlarından beklentilere ilişkin zaman içindeki değişimler, araştırmalarda çalışma grubunu oluşturan meslek gruplarının farklılığı ve ruh sağlığı çalışanları arasında psikolojik danışma kuramlarının popülerliklerinin değişmesinin olası nedenler olduğu düşünülmektedir.

Mezun olunan programa göre ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik danışma kuramlarını tercih etme sıralamasına ilişkin ortaya çıkan araştırma bulgusunda, tercihlerdeki ilk dört sırada yer alan terapilerin aynı olduğu sadece çözüm odaklı ile eklektik terapinin sıralamasının yer değiştirdiği görülmektedir. Bu bulgunun karşılaştırılabileceği yerli ya da yabancı alanyazında yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilişsel davranışçı ve çözüm odaklı terapilerin ruh sağlığı alanında çalışanlar arasında popüler modeller olması, çeşitli sorun alanlarıyla karşılaşan alan çalışanlarının danışanlarına daha fazla yardım edebilme amacıyla farklı psikolojik danışma kuramlarının yönelimi, teknik ve yöntemlerini kullanmak istemelerinden doğan eklektik modele yönelimin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca lisans eğitimlerinde özellikle bireysel psikolojik danışma uygulaması derslerinde birey merkezli modelin temel alınıyor olması nedeniyle mezun olunan programa göre ilk dört psikolojik danışma kuramı tercihlerinin aynı kaldığı düşünülmektedir.

Çalışılan kuruma göre ruh sağlığı çalışanlarının tercih ettiği modellerin belirlenmesine ilişkin ortaya çıkan araştırma bulgusunda, çalışılan kuruma bağlı olarak ruh sağlığı çalışanlarının ilk dört psikolojik danışma kuram tercihlerinin aynı kaldığı görülmektedir. İncelenen yurt içi ve yurt dışı alanyazında, çalışılan kuruma göre tercih edilen psikolojik danışma kuramlarını inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak çalışılan kuruma göre ilk dört psikolojik danışma kuramında değişikliğin olmaması alan çalışanlarının kurumların amaç ve beklentilerini karşılayabilmeleri için psikolojik danışma kuram tercihlerini belirleyebilmelerine yardım edebilecek olan mezuniyet sonrası alan eğitimleri almamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmaya katılanların %74,5'inin (N=298) MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda çalıştığı ve özellikle PDR programı lisans eğitiminde okullarda sürdürülen rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamalarına yönelik eğitime ağırlık

verildiğinden mezun olduktan sonra kendilerini geliştirecek, psikolojik danışma kuram tercihlerini gözden geçirecek eğitime katılma ihtiyacı duymamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ruh sağlığı çalışanlarının terapi sürecinde danışanlarının gelişimine katkı sağladığına en çok inandıkları psikolojik danışma kuramının bilişsel davranışçı terapi olduğu görülmektedir. Bilişsel davranışçı terapiyi sırasıyla çözüm odaklı, eklektik ve birey merkezli terapilerin izlediği görülmektedir. Bu dört psikolojik danışma modeli haricindeki diğer terapileri tercih edenlerin sayısı sınırlı kalmıştır.

Bulgular ve tartışmalar ışığında araştırmacılara ve program yapıcılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Ruh sağlığı çalışanlarının lisans düzeyinde psikolojik danışma kuramları bakımından yeterli bilgiye sahip olmamaları uygulamada mesleklerini idame ettirirken benimseyecekleri kuramları seçmeleri ve benimsemeleri açısından sıkıntı yaşayacakları düşünülmektedir. Bu durumun nedenlerinden birinin üniversitelerin müfredatında kuramları ihtiva eden derslerin azlığı ve bu derslerin içeriklerinin kuramlar bakımından yüzeysel kalması olabilir. Bu nedenle üniversitelerde lisans düzeyinde kuramlara özel seçmeli dersler açılabilir.
2. Üniversitelerin ilgili programlarında yeni açılacak seçmeli derslerin uygulamada en çok kullanılan kuramları içermesi ilk etapta yeterli olacağı düşünülmektedir. Uygulamada en çok kullanılan kuramların sırası araştırma gruplarını oluşturan alan çalışanlarının meslek alanlarına ve bölgelere göre farklılık gösterse de aynı kuramlar etrafında dönmektedir. Bu kuramlar, Bilişsel Davranışçı, Çözüm Odaklı, Eklektik ve Birey Merkezli terapilerdir.
3. Üniversitelerde hâlihazırda verilmekte olan ve içeriğinde psikolojik danışma kuramlarına yer verilen derslerin bir kısmını daha önceden almış olmaları, öğrencilerin daha detaylı öğrenmek ve meslek hayatlarında benimsemek isteyecekleri kuramlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır. Lisans eğitiminin 4. yılı, öğrencilerin ağırlıklı olarak uygulamalı dersler aldığı ve onları meslek hayatına hazırlayan yıldır. Bu nedenle bu araştırmada verilmesi önerilen seçmeli derslerin, lisans eğitiminin 7. ve 8. yarıyıllarında açılması, derslerden beklenen etkinin daha görünür olmasını sağlayacaktır.

Kaynaklar

Arseven, A. (1994). *Alan araştırma yöntemi: İlkeler, teknikler, örnekler*. Ankara: Gül.

Ankara Üniversitesi. (2024a). Course List and Crediting. http://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=4528&bot=2170 sayfasından erişilmiştir.

- Ankara Üniversitesi. (2024b). Programlar. <https://www.ankara.edu.tr/programlar/2/446/1455-52> sayfasından erişilmiştir.
- Austad, C. S., Sherman, W. O., Morgan, T., & Holstein, L. (1992). The psychotherapist and the managed care setting. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23(4), 329–332. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.23.4.329>
- Avcı, D., Poyrazlı, Ş., & Gençoğlu, C. (2020). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) lisansüstü eğitimine ilişkin bir değerlendirme: PDR lisansüstü öğrencilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 175-213. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.756760>
- Boğaziçi Üniversitesi. (2024). Undergraduate Program. https://bogazici.edu.tr/tr_TR/Content/Akademik/Lisans_Katalogu/Egitim_Fakultesi/Egitim_Bilimleri_Bolumu sayfasından erişilmiştir.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis.
- Doğan, S. (1999, Eylül). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler*. V. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulmuş bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5294/1456> sayfasından erişilmiştir.
- Dokuz Eylül Üniversitesi. (2024). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ders Yapısı ve Kredileri. https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2023-2024g/tr/bolum_1105_tr.html sayfasından erişilmiştir.
- Ege Üniversitesi. (2024). Psikoloji Bölümü Müfredatı. <https://psikoloji.ege.edu.tr/files/psikoloji/icerik/mufredat.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Fırıncı-Kodaz, A. & Vural-Batık, M. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik algılarına etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 902-929. <https://doi.org/10.26466/opus.425811>
- Garfield, S. L. (1994). Eclecticism and integration in psychotherapy: Developments and issues. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 1(2), 123–137. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1994.tb00015.x>
- Gazi Üniversitesi. (2024). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Lisans Ders Programı. <https://webupload.gazi.edu.tr/upload/100/2022/7/4/16036620-1f83-4ad8-b550-ec2120c02435-2021-lisans-programipdr.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gazzola, N., Smith, J. D., King-Andrews, H. L., & Kearney, M. K. (2010). Professional characteristics of canadian counsellors: results of a national survey. *Canadian Journal of Counselling / Revue Canadienne de Counseling*, 44(2), 83–99.

- Göktürk, İ. E., Aktaş, M. A., & Göktürk, Ü. (2013). Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokullarının eğitim sürecinde uygulama açısından karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(4), 1-8.
- Hacettepe Üniversitesi. (2024). PDR Anabilim Dalı Ders Programı. https://pdr.hacettepe.edu.tr/programlar/23-24_Guz_Lisans.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Halbur, D. A. & Halbur, K. V. (2014). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramsal yöneliminizi geliştirme*. (B. E. Tekinalp & Ş. Işık-Terzi, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Hansen, N. E. & Freimuth, M. (1997). Piecing the puzzle together: A model for understanding the theory-practice relationship. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 654-673. <https://doi.org/10.1177/0011000097254008>
- Kazantzis, N. & Deane, F. P. (1998). Theoretical orientations of New Zealand psychologists: An international comparison. *Journal of Psychotherapy Integration*, 8(2), 97-113. <https://doi.org/10.1023/A:1023236406807>
- Kellehear, K. J. (2014). The theory-practice gap: Well and truly alive in mental health nursing. *Nursing and Health Sciences*, 16, 141-142. <https://doi.org/10.1111/nhs.12156>
- Kızılcıoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132-140.
- Kozachuk, L. A. & Conley, A. H. (2020). Development-oriented situational supervision: a leadership approach to supervision in counselor education. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2020.1835586>
- Köylü, M. (2013). Türkiye’de yüksek din öğretimi: Nicelik mi nitelik mi? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35(35), 21-44. <https://doi.org/10.17120/omuifd.54598>
- Liao, T., Quinlan, E. & Mohi, S. (2022). Factors influencing the theoretical orientations of early career psychologists. *Clinical Psychologist*, 26(1), 23-33. <https://doi.org/10.1080/13284207.2021.2022434>
- Menon, G. M. & Rubin, M. (2011). A survey of online practitioners: Implications for education and practice. *Journal of Technology in Human Services*, 29(2), 133-141. <https://doi.org/10.1080/15228835.2011.595262>
- Murdock, N. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (F. Akkoyun, Çev.). Ankara: Nobel.
- Norcross, J. C., Hedges, M. & Castle, P. H. (2002). Department of Psychology, University of Scranton. *Psychotherapy: Theory/Research/Practice/Training*, 39(1), 97-102. <https://doi.org/10.1037//0033-3204.39.1.97>

- Norcross, C., Karpiak, P., & Santoro, S. O. (2005). Clinical psychologists across the years: The division of clinical psychology from 1960 to 2003. *Journal of Clinical Psychology, 61*(12), 1467-1483. <https://doi.org/10.1002/jclp.20135>
- Norcross, J. C., Sayette, M. A., & Martin-Wagar, C. A. (2021). Doctoral training in counseling psychology: Analyses of 20-year trends, differences across the practice-research continuum, and comparisons with clinical psychology. *Training and Education in Professional Psychology, 15*(3), 167-175. <https://doi.org/10.1037/tep0000306>
- Parmaksız, İ. & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(47), 247-265. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.359595>
- Poznanski, J. J. & McLennan, J. (1995). Conceptualizing and measuring counselors' theoretical orientation. *Journal of Counseling Psychology, 42*(4), 411-422. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.4.411>
- Saçkes, M., Trundle, B. A. K. C., & Akman, B. (2012). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik fen eğitimi dersi: lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi için bir model önerisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6*(2), 1-26.
- Sevim, S. & Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 2*(12), 39-46. <https://doi.org/10.17066/pdrd.42206>
- Tuzgöl Dost, M. & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 389-407.
- Ünal, O. & Doğanay, M. (2009). Lisans düzeyindeki muhasebe eğitiminin etkinliği: Sayıştay özelinde ampirik bir çalışma. *Sayıştay Dergisi, 74*, 117-138.
- Yeşilyaprak, B. (2013). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.) *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (4. baskı) içinde (s. 1-41) Ankara: Pegem.

Extended Summary

Mental health professionals are expected to choose a basic psychological counseling theory that will provide them road maps for psychological counseling before they start their careers. Stating whether supervisors are particularly have influence in regards of determining the theoretical orientations of psychologists, Liao, Quinlan, and Mohi (2022) emphasize the necessity of the theoretical orientations of the students in the field of mental health.

After graduation, mental health professionals will be able to be themselves, without feeling the need to play a role, in the therapeutic process they will establish with their clients, only if they have

determined a theory that suits their own characteristics. Therefore, it seems very important for mental health worker candidates to be able to evaluate themselves regarding their personality traits, values, and prejudices during their undergraduate education (Halbur and Halbur, 2014, p. 3).

When the curricula of universities' Guidance and Psychological Counseling programs and Psychology programs were examined, it was seen that the number and credits of theoretical and practical courses taken by students were limited. In this limited number of courses, theoretical information can be given intensively in terms of the number of theories but superficially in terms of content. It was seen that the courses that would help mental health professionals to determine the basic psychological counseling theory for the therapy process were personality theories, psychotherapy theories, family therapy approaches, clinical psychology, and new approaches in personality theories (Ankara Üniversitesi, 2024b; Ege Üniversitesi, 2024).

In addition to working in public and private schools affiliated with the Ministry of National Education, mental health professionals also work in public and private institutions affiliated with the Ministries of Health, Family and Social Services, and various private organizations and companies. When the research results were examined regarding whether the courses taken by field workers in their undergraduate courses were sufficient for a good therapeutic process with their clients, it was seen that they found psychological counseling theories inadequate in practice (Kellehear, 2014; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012). It is thought that this situation arises from the fact that mental health professionals have not been able to adopt a theory appropriate to their own identity and lifestyle during their undergraduate education. As can be seen in the curriculum of the last decade, the number and hours of theoretical courses taken in the fields of individual and group psychological counseling, career, family and pre-marriage are quite limited. This research is important because it contributes to identifying problems in this field and developing solution proposals.

The purpose of this study is to determine the psychological counseling theories that field workers who have started their careers in the field of mental health base their therapy process on, and to develop solution proposals that will contribute to the determination of psychological counseling theories that should be enriched in terms of content or offered as an elective course during their undergraduate education. However, similar research results were not found in domestic literature studies. Therefore, the findings obtained from the research were compared with the limited number of research results in foreign literature.

In this study, answers were sought to the questions of which theories mental health professionals base their careers on and whether their theory preferences change depending on the program they graduated from or the institution they work for.

In this study, a descriptive model was used with the aim of revealing a situation in order to rate the basic theories that mental health professionals interiorize and believe to contribute to their clients in the therapy process (Arseven, 1994, p. 92).

The research group of this study consisted of 370 mental health experts working in different provinces and different institutions. Of the participants, 268 (72.4%) were female and 102 (27.6%) were male. Their distribution according to the program they graduated from was 326 (88.1%) in Guidance and Psychological Counseling and 44 (11.9%) in Psychology.

The data were obtained from the survey prepared as a Google document that was shared on social media and communication platforms which mental health professionals were members, and from the answers of those who participated in the survey on a voluntary basis and were currently working in the profession. Participants were asked about their gender, the program they graduated from, the institution/organization they worked for, and the basic psychological counseling theory they interiorized while pursuing their profession and achieved successful results in helping their clients in the therapeutic process. SPSS 22.0 was used to analyze the data.

In the analysis of the data collected to determine the theories on which mental health professionals based their profession, it was found that the 33.2% of the participants chose Cognitive Behavioral Therapy, 23.8% chose Solution Focused Therapy, 15.1% chose Eclectic Therapy and 8.9% of them preferred Person-Centered Therapy.

According to the psychological theory preferences of the mental health professionals by the program they graduated from, Cognitive Behavioral Therapy came first in the list of basic educational theories of both Guidance and Psychological Counseling and Psychology program graduates, followed by Solution Focused Therapy and Eclectic Therapy in Guidance and Psychological Counseling program and Eclectic Therapy and Solution Focused Therapy in Psychology program.

In compliance with the psychological counseling theory preferences of mental health professionals, Cognitive Behavioral, Solution-Focused, Eclectic and Person-Centered therapies are in the top four of the therapies that are used on public schools of the Ministry of National Education. It was seen that half of the employees in psychological counseling centers and training centers used Cognitive Behavioral Therapy, and half of those working in family counseling centers used Family Systems Therapy. It was understood that more than one third of those working in guidance research centers considered Cognitive Behavioral Therapy as their main therapy method.

When we looked at the frequencies of the answers given to the question about determining the theories that mental health professionals believed that they were the best for contributing to their client's development, it was seen that cognitive behavioral therapy was the most preferred therapy. It was seen that cognitive behavioral therapy was followed by solution-focused, eclectic and person-centered

therapies, respectively. There are a limited number of people who prefer the therapies other than these four therapy models. Similar research results supporting this finding are available in foreign literature (Austad, Sherman, Morgan, and Holstein, 1992; Garfield, 1994; Kazantzis and Deane, 1998; Menon, and Rubin, 2011; Norcross, Hedges, and Castle, 2002; Norcross, Karpiak, and Santoro, 2005; Norcross, Sayette, and Martin-Wagar, 2021). The order varied, with research finding that client-centered therapy was the most preferred model, followed by eclectic and cognitive behavioral therapy (Gazzola, Smith, King-Andrews, and Kearney, 2010). It is thought that the possible reasons for this change are changes over time regarding expectations from psychological counseling theories, differences in the professional groups that make up the study group in research, and changes in the popularity of psychological counseling theories among mental health professionals.

In the light of the findings and discussions, some suggestions are offered to researchers and curriculum developers. Due to the scarcity and lack of depth of theoretical and practical courses that provide mental health professionals with knowledge and skills about psychological counseling theories at the undergraduate level, it is thought that it would be appropriate to open elective courses specific to the most preferred theories at the undergraduate level in the Guidance and Psychological Counseling and Psychology programs of universities.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Araştırma makalesinin okunması, dil yönünden kontrol edilmesinde Mügem GÜLLÜ'ye teşekkür ediyorum.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 13.03.2024-4376 tarih ve sayılı onayı ile yürütölmüştür.

İlkokul Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Evaluation of the Fourth Grade Mathematics Curriculum in Primary School according to the Views of Teachers

Cumhur Sancaktar Selamet, Eda Gürlen

Yazar Bilgileri

Cumhur Sancaktar Selamet 
Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim,
sancaktarselamet@gmail.com

Eda Gürlen 
Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim,
edaerdem@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Araştırmada, uygulanmakta olan İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi ve programın geliştirilmesine ilişkin olarak birtakım öneriler sunmak amacıyla, İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirilmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak üzere nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Beylikdüzü'nde devlet okulunda görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda CIPP program değerlendirme modelinin dört alt boyutuna ilişkin toplam 14 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, bağlam boyutunda, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek, günlük hayatta kullanılabilir nitelikte olması gerektiği, girdi boyutunda, ders kitaplarının eğlenceli içeriklere sahip olması durumunda öğrenmeleri üzerinde olumlu etki ettiği, süreç boyutunda, programın yoğunluğuna göre ayrılan zamanın yetersiz olduğu ve ürün boyutunda ise programın problem çözme becerilerine katkı sağladığını, zihinsel beceriler ve akıl yürütme becerilerine olumlu fayda sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada, gelecekte ortaya çıkabilecek öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte bir program hazırlanması, kaynakların öğrencilerin konuya ilişkin günlük hayatta kullanacağı örneklerle yer verilecek şekilde yeniden düzenlenmesi, haftalık ders programında matematik dersine ayrılan sürenin artırılması, farklı ülkelerde uygulanan matematik öğretim programı ile aynı sınıf seviyesinde ülkemizde uygulanan matematik programı karşılaştırılması yapılarak olumlu katkı sağlayabilecek unsurların programa dahil edilmesi için önerilerinde bulunulabilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Program değerlendirme
CIPP program değerlendirme modeli
Öğretmen görüşleri
Nitel araştırma

Keywords
Curriculum evaluation
CIPP curriculum evaluation model
Teachers' opinions
Qualitative research

Makale Geçmişi
Geliş: 10.02.2024
Kabul: 21.05.2024

ABSTRACT

In the research, it is aimed to evaluate the 4th Grade Mathematics Curriculum in Primary School according to Stufflebeam's CIPP evaluation model in order to determine its effectiveness and to put forward some suggestions for its improvement. This study was designed as a phenomenology study, one of the qualitative research designs, which aimed to reveal the views of primary school teachers on the context, input, process, and product dimensions of the 4th Grade Mathematics Curriculum. The study group consisted of 12 primary school teachers working in a public school in Beylikdüzü, Istanbul. A semi-structured interview form was developed to collect the data of the study. In the interview form, there were 14 open-ended questions related to the four sub-dimensions of the CIPP curriculum evaluation model. The data were analyzed through content analysis. In the study, it was concluded that it was necessary for the content to be applicable in daily life in order to improve students' problem-solving skills in terms of context and that having fun content in textbooks had a positive impact on learning in terms of input. Moreover, it was found that there was insufficient time allocated due to the intensity of the curriculum in terms of process and that the curriculum contributed to problem-solving skills and had a positive impact on cognitive and reasoning abilities in terms of output. The research presents recommendations such as developing a curriculum that can meet future student needs, revising resources to include examples relevant to students' daily lives, increasing the time allocated to mathematics in the weekly schedule, and making comparisons between the mathematics curricula in Türkiye and other countries at the same grade level to incorporate elements that can positively contribute to the curriculum.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Selamet, C. S. & Gürlen, E. (2024). İlkokul Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *TEBD*, 22(2), 886-918. <https://doi.org/10.37217/tebd.1434207>

Giriş

Eğitim, bireylere bilgi ve alışkanlıklar kazandıran, bireylerin kişiliğini oluşturan, onlara birtakım davranışları kazandıran ve bireylerin sahip oldukları yeteneklerini geliştirerek bu yetenek ve ilgiler doğrultusunda onları bir meslek sahibi yaparak topluma bireylerin entegre olmasına olanak sağlayan, aynı zamanda çağın yeniliklerine açık olmayı gerektiren bir süreçtir (Kemertaş, 1999). Eğitim, önceden belirlenmiş olan istendik davranışların bireylere kazandırma sürecidir ve eğitim süreci sonunda oluşan gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikteki ürünlerdir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bireylerin belirlenen bu istendik davranışlara ulaşabilmesi için eğitimin belirli bir plan çerçevesinde yürütülmesi gerekir. Eğitimin nitelikli olabilmesi için, eğitim sürecinin nitelikli bir öğretim programı çerçevesinde planlı bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir.

Kısakürek (2019), eğitim programlarının hazırlanması, eğitim programından ne beklendiği ve ne anlaşıldığı ile yakından ilişkili olduğu için belirli bir eğitim programı tanımından hareket etmekten daha çok modern kavramı üzerinde durmanın daha yararlı olacağını ifade etmektedir. Oliva ve Gordon'a (2019) göre program, okul içindeki ve okul dışındaki öğrenci deneyimlerinin tümüdür. Program öğretim yaşantıları bünyesinde toplanan ve bir rehber öncülüğünde eğitim ve öğretim kurumlarının amaçları ve ilkeleri doğrultusunda öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin belirli bir süre içinde gerçekleşmesinin planlandığı bir cetveldir.

Alanyazında, eğitim programları ile ilgili yapılmış tanımlar incelendiğinde, genellikle eğitim programının bir süreç olduğu, takip edilecek sürecin belirli bir düzen çerçevesinde olması gerektiği üzerinde durulduğu karşımıza çıkmaktadır. Okul içinde ve dışındaki tüm faaliyetleri kapsayan eğitim programlarının kuramsal olarak hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin belirli bir düzen içerisinde olması gerektiği vurgulanmıştır.

Program Değerlendirme

Değerlendirme, karar vermek için bilgilerin toplandığı bir süreçtir. Worthen ve Sanders değerlendirmeyi program, uygulama, proje, ürün, amaç veya bir eğitim programının etkililiği, kalitesi veya değerinin biçimsel olarak ortaya çıkarılması şeklinde ifade etmiştir. Stufflebeam değerlendirmeyi, faydalı bilgileri bulma, alternatif kararlarını değerlendirme ve bunları betimleme süreci olarak tanımlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Program değerlendirme, çeşitli ölçme araçları vasıtası ile eğitim programının etkinliği hakkında kararlar vermemize yardımcı olacak veriler toplayarak elde edilen bu veriler ile programın etkinliğini gösterecek işaretçi olan ölçülerle karşılaştırmalar yaparak yorum yapma ve program etkinliği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1995).

Erden (1995), eğitim süreci boyunca değerlendirmenin iki amaçla yapıldığını ifade etmektedir:

1. Programın uygulandığı öğrenci grubunun başarısını değerlendirerek ders ya da derslerin hangi öğrenciler tarafından tekrar ele alınması gerektiği hakkında karar vermek,
2. Uygulanmakta olan eğitim programının ne kadar etkili olduğu hakkında karara varabilmek ve programın varsa aksayan yönlerini ve aksayan kısmının hangi öge veya öğelerinden kaynaklandığını belirlenerek gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlamaktır.

Bu çalışmada, İlkokul Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi yapılarak öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin neler olduğu ve uygulanan öğretim programının varsa aksayan yönlerini ve bu aksaklığın hangi öğelerden kaynaklandığını öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek amaçlanmaktadır.

Stufflebeam'in context (bağlam), input (girdi), process (süreç), product (ürün) program değerlendirme modeli, uygulanmakta olan programların uygulanması sürecinde hataları belirlemek ve düzeltmek, mevcudu test etmek, gerekli durumlarda yeni önerilerde bulunmak ve etkili uygulamaları belirleyerek bunların korunmasını sağlamayı amaçladığından bu çalışmada Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modeli kullanılmıştır.

Stufflebeam'in CIPP Program Değerlendirme Modeli

Program değerlendirme çalışmalarında eğitimciler tarafından geliştirilen hem nitelik hem de niceliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri kullanılmaktadır. Söz konusu program değerlendirme modellerinin bir kısmı geniş kapsamlı programı değerlendirme projeleri sonucunda ortaya konulmuş olan modellerdir. Program değerlendirme modelleri program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılıklar göstermektedir. Program geliştirmedeki çeşitliliklerden dolayı programların değerlendirilmesi tek bir model düşünülerek yapılması mümkün değildir. Bu kısımda araştırmanın yapıldığı Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modeline kısaca değinilmiştir.

Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modeli, sistemlerin, kurumların, projelerin, programların ve personel ürünlerinin özetleyici ya da biçimlendirici değerlendirmesinde kullanılan bir program değerlendirme modelidir. Bu program değerlendirme modelinin en önemli amacı kullanılan programın niteliğini ortaya çıkarmaktan daha çok programın devamlı olarak geliştirilmesine olanak sağlamaktır. Stufflebeam değerlendirme modelini bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarında ele almıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Bağlam değerlendirmede, karar verici kişilerin programın amaçları ve önceliklerini belirleme, bu amaç ve öncelikler doğrultusunda elde edilen çıktılar hakkında değerlendiricilerin yargıda bulunmalarına olanak sağlayacak gereksinimlerin değerlendirilmesini temele alır. Bağlam değerlendirmede amaç programın amaçlarının ne olması gerektiğine karar vermektir. Aynı zamanda kaynaklar ile amaçlar arasındaki uyumluluk ve tutarlılık ile bunların arasındaki sorunların çözümüne

programın yeterli olup olmadığına karar vermedeki önemli faktördür (Stufflebeam, 2003). Bağlam değerlendirme, toplumun ihtiyaçlarını, varlıklarını ve kaynaklarını anlamaya yardımcı olan bir tür ihtiyaç değerlendirmesi olarak hizmet eder. Bağlam değerlendirme sonunda elde edilen bilgiler daha sonra, toplumun belirli gereksinimlerine uygun ve duyarlı programlar geliştirmek için kullanılır (Mertens ve Wilson, 2018).

Programın girdisi programın uygulandığı ortamın özellikleri, çevrenin fiziksel ve psikososyal özelliklerini kapsar. Fiziksel özellikler, programın bireyler için uygunluğu, program hizmetlerini sunmak için gerekli olan materyal kaynaklarının bulunabilirliği ve fiziksel özelliklerin uygunluğunu içerir. Psikososyal özellikler ise programın organizasyon kültürü, program uygulayıcıları arasındaki çalışma ilişkileri, normlar ve politikalar gibi sosyal, siyasi ve ekonomik bağlamını içerir (Mertens ve Wilson, 2018). Girdi değerlendirmede ise, programın öğelerinin değerlendirilmesi, ihtiyaçların karşılanabilmesi ve programın amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan planların, uygulamada kullanılacak yaklaşımların ve personel görevlendirmelerinin ve program maliyetinin değerlendirilmesini kapsar. Program girdilerinin değerlendirilmesi ile program hakkında karar vericilerin planladıkları çözüm stratejilerinin belirlenmesi ve kaynak seçimi gibi konularda kararlar alınmasını sağlar (Stufflebeam, 2003).

Süreç değerlendirme, hangi bireyin hangi program bileşenlerini ne kadar aldığını doğru bir şekilde yansıtmalıdır. Süreç değerlendirmede, programın nasıl uygulandığı, uygulama sürecinin nasıl ilerlediği ve programın yasal prosedürler ve etik ilkeler doğrultusunda yürütülüp yürütülmediği ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların neler olduğuna ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı aşamadır (Stufflebeam, 2003). Programın planlandığı şekilde nasıl uygulandığı ve programın gerçekleşme sürecinin değerlendirildiği, programın asıl hedeflerine ve amaçlarına ne kadar uygun bir şekilde uygulandığını gösteren ve programın etkilerini değerlendirmede önemli rol oynayan aşamadır (Mertens ve Wilson, 2018).

Ürün değerlendirme, programın genel ve özel çıktılarının incelenmesi, uygulanan programın etkisinin değerlendirilmesi, beklenen çıktılarının ölçülmesi, beklenmeyen çıktılarının tahmin edilmesi ve etkili bir maliyetin yürütülmesi amaçlanmaktadır. Ürün değerlendirmede, kısa ve uzun dönemde programdan beklenen ve beklenmeyen ürünlerin neler olduğunu ve programın düzenlenmesi aşamasında alınacak kararlarda katkı sağlaması amaçlanır (Stufflebeam, 2003). Program değerlendiriciler, programın uygulanması sırasında, program hedeflerinin ne ölçüde ele alındığı ve başarılı olduğuna ilişkin geri bildirim sağlar ve programın sonunda, programın tüm başarılarını belirlemeye ve değerlendirmeye yardımcı olurlar (Mertens ve Wilson, 2018).

Turgut (1983), her eğitim programının başlangıçta denencel niteliğe sahip olduğunu belirterek, program taslağının hangi sonuçları verebileceği hakkında daha önceki program

değerlendirme verilerine bakılarak karar verilebilse de uygulanan program hakkında kesin bir yargıya ulaşabilmek için söz konusu program taslağının uygulanarak öğrencilerdeki davranış değişikliklerini ortaya çıkardıktan sonra sonuca varılabileceğini ifade eder. Turgut'a (1983) göre, programlar bilimsel ilkelere uygun olacak biçimde tasarlanmış olsalar bile denenceler manzumesi olmaktan ileriye geçmezler. Bundan dolayı programların uygulama performanslarının da ortaya konulması gerekir (Ertürk, 2018).

Programın tasarlanması, programın uygulanması için bir kılavuz niteliğindedir. Belirli ölçütler ışığında hazırlanan program tasarısının uygulama aşamasındaki niteliğinin de yüksek olması beklenir. Ancak, hazırlanan program tasarısı, program geliştirme ilkeleri çerçevesinde hazırlanmış olsa dahi her öğrenci için ya da çeşitli nedenlerden dolayı her zaman etkili olmayabilir. Bu durum programın denencel olmasını beraberinde getirir. Dolayısıyla programın değerlendirilmesini zorunlu kılar. Programın etkililiği hakkında karar verebilmek ve yargıda bulunabilmek için programın uygulama sürecini gözlemlemek ve sürece ilişkin verilerin toplanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesi gerekir.

Programlar değerlendirilirken tasarı ile ürünün uyumuna bakılır. Bu bağlamda temele "Tasarlanan gerçekleşti mi?" sorusu alınır. Diğer bir ifadeyle, program değerlendirme çalışmalarında temel olan, öğrencilerde gözlenen davranışlar ile denenceler ile ortaya konulan durum arasındaki uyumdur. Bu amaçla, programdaki hedeflerin ulaşılabilir olup olmadığı, ortaya çıkan öğrenci davranışları ile hedeflerin birbirini destekler nitelikte olup olmadığı ve sağlanan öğretim hizmetinin etkili olup olmadığı ortaya çıkarılması gerekir.

Araştırmanın Amacı

Tasarı olarak ortaya konulan bir programın değeri, programın uygulama aşamasındaki başarısı ile ortaya çıkar. Programa ilişkin yapılan değerlendirme çalışmaları aynı zamanda program geliştirme çalışmalarına da katkı sağlar. Bundan dolayı İlkokul Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın da diğer programlar gibi sürekli olarak değerlendirilmesi gerekir. Yapılan program değerlendirme çalışmaları ile uygulamada olan programın eksik veya yanlış kısımları tespit edilebilir ve bu bağlamda program geliştirilmesine yönelik birtakım çalışmalar yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesine ilişkin yapılmış bazı çalışmalar olduğu görülecektir. Pektaş (2012), İlkokul Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın ikinci dönemdeki hedef davranışlarının ulaşılabilirlik düzeylerini ortaya çıkarmak, Bal ve Artut (2013), İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programı'nın uygulama aşamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek, Temli-Durmuş ve Yusufoglu (2016), Siirt ilinin Kurtalan ilçesinde görev yapan 4. sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Turan ve Tabak (2021), İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi

Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Yine Aslan ve Çıkar (2017), sınıf öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu Tyler'ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirilme çalışması yürütmüştür. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB, 2020), 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Matematik Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla çalışma yürütmüş ve elde ettiği sonuçları öğretim programlarını değerlendirme raporunda paylaşmıştır. Söz konusu program değerlendirme çalışmasında sınıf düzeylerinin ayrı ayrı değerlendirme değil, Matematik Dersi Öğretim Programı'nın tümüne ilişkin bir değerlendirme yapılmış ve sadece öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Alanyazında, Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi çalışmalarının yakın zamanda yapılmadığı, yakın zamanda gerçekleştirilen çalışmaların ise sınırlı boyutta ele alındığı ve uygulanan 4. Sınıf Matematik Öğretim Programı'nın Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi çalışmalarına rastlanılmadığından, uygulanan İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin program değerlendirme modelinin alt boyutları bağlamında öğretmenlerin sahip olduğu görüşlerin neler olduğunun belirlenmesi ve 4. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesine yönelik birtakım önerileri ortaya koyabilmek, uygulanan 4. Sınıf Matematik Öğretim Programı'nın Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirme çalışmasının alanyazındaki eksikliği kapatması ve değerlendirme çalışmalarına katkı sağlaması amacıyla bu çalışmanın yapılması bir gereklilik olarak görülmektedir.

Programların değerlendirilmesi çalışmalarında paydaşların değerlendirme sürecinde görüşlerinin alınması çeşitli amaçlara hizmet edebilir. Sonuçların geçerliliğine veya kapsamlılığına ek olarak, paydaş katılımı, sonuçlara neden ulaşıldığı hakkında daha fazla bilgi verir ve bu bilginin daha sonraki çalışmalarda kullanımını artırabilir. Ayrıca sonuçların yorumlanmasında, değerlendirme kapasitesi oluşturabilir. Değerlendiricinin rolü, paydaşların çoklu bakış açılarının var olduğunu ve bu bakış açılarını ayırmanın ve kullanmanın yollarını bulmalarına yardımcı olabilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2010). Öğretmenlerin, programın günlük uygulamasını deneyimleyen ve etkilerini gözlemleyen kişiler olmaları, onların görüşlerinin programın gerçek etkilerini daha doğru bir şekilde yansıtabilmesi, öğrencilerle doğrudan etkileşim halinde oldukları, programın öğrenciler üzerindeki etkilerini değerlendirme konusunda önemli bir perspektife sahip olmaları, programın öğrenci odaklı olup olmadığını anlamak için değerli bir kaynak olmaları, programın uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunları ve zorlukları belirleyebilmeleri, programın iyileştirilmesi veya güçlendirilmesi

için önemli ipuçları sağlayabilmesi, programın öğrenci başarısı, motivasyonu, ilgi düzeyi ve genel etkinliği gibi önemli alanlardaki etkilerini değerlendirebilmeleri, programın genel etkisini anlamak için önemli ipuçları verebilecek kaynak olmaları ve değerlendirmenin kapsamlı, doğru ve etkili olmasını sağlayacağından 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesinde öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla araştırmada;

- İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın CIPP program değerlendirme modelinin bağlam boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın CIPP program değerlendirme modelinin girdi boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın CIPP program değerlendirme modelinin süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın CIPP program değerlendirme modelinin ürün boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Creswell (2013) olgubilim araştırmalarının bir olgu veya kavram ile ilgili birkaç kişinin deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkarmayı hedeflediğini belirtmektedir. Olgubilim araştırmalarındaki amaç, bize yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları uygun bir araştırma zeminine oturtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşme yöntemi ile bireylerin tutumları, niyetleri, yorumları, düşünceleri, deneyimleri, tepkileri ve zihinsel algıları gibi gözlenemeyenlerin anlaşılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme türleri alanyazında yapılandırılmış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış görüşmeler olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır (Menduhoğlu, 2016). Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalarda derinlemesine ve ayrıntılı bilgi edinebilmek amacıyla daha az yapılandırılmış, daha çok açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları tercih edilmektedir (Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014). Bu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin tutumları, yorumları, düşünceleri ve algıları gibi gözlenemeyenin anlaşılması, araştırma sorularına derinlemesine yanıt bulmak ve araştırmacı tarafından öngörülme görüşlere ulaşabilmek amacıyla veri toplama yöntemlerinden görüşme

yöntemi kullanılmış, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış bireysel öğretmen görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Beylikdüzü'nde devlet okulunda görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir olması dikkate alınmıştır. Görüşme formuyla görüşleri alınan öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Görüşmeler yürütülürken, konuya ilişkin bilgi almayı sağlayabilecek kişileri seçmek için amaçlı örnekleme kullanılır. Amaçlı örneklemede amaç, bir konudaki bilgi sahibi uzmanlar veya değerlendirme sorusuna cevap verebilecek grupları temsil eden kişileri seçmektir (Fitzpatrick vd., 2010). Olgubilim araştırmalarda bir kişiden 325 kişiye kadar katılımcıların yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır (Creswell, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2018) örnekleme dahil edilecek birey sayısının genellikle 10'u geçmemesi gerektiğini belirtirken, Wilson (2015) ise katılımcı sayısının 6 ile 20 arasında değişebileceğini ancak örneklem sayısı ile ilgili katı bir kural olmadığını ifade etmiştir. Görüldüğü gibi alanyazında olgubilim araştırmalarına yönelik katılımcı belirleme sayısında farklılık göze çarpmaktadır. Araştırmacı görüşmelerden elde edilen bilgilerin kendini tekrarladığı zamanlarda ve mevcut katılımcılardan alınan bilgilerin doyuma ulaştığı düşünülen katılımcıya kadar veri toplama süreci devam edebilir (Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen görüşme verilerinde doyuma ulaşıldığı düşünüldüğünden katılımcı sayısı 12 ile sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında görüşmelerin yapıldığı okul, araştırma sürecinde erişimi açısından uygun bir konumda bulunması, okulda görev yapan okul yönetimi ve öğretmenlerinin iş birliği sağlama konusunda olumlu tavır sergilemeleri, daha önce okulla kurulan ilişkiler ve deneyimlerin, araştırma sürecinde iş birliği ve veri toplama konusunda kolaylık sağlayacağı, araştırma sürecinin etkin ve başarılı olmasına katkı sağlayacak niteliklere sahip olması çerçevesinde değerlendirilerek seçilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı öğretmenler ise, araştırma konusunda derin bir uzmanlığa ve geniş bir deneyime sahip olmaları dolayısıyla araştırma konusunun daha kapsamlı ve derinlemesine ele alınmasını sağlayacak nitelikte olmaları, farklı öğretim yöntemlerini kullanmaları, okuttıkları sınıflardaki öğrenci profilleri ve mesleki deneyimleri açısından çeşitlilik göstermeleri, öğretmenlere erişimin kolay olması dolayısıyla araştırma sürecinin verimli ve zamanında ilerlemesine katkı sağlaması, öncesinde öğretmenlerle kurulan ilişkilerin güvenilir veri toplama süreci ve iş birliği için sağlam bir temel oluşturması, araştırmanın başarılı ve etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamaları açılarından değerlendirilmiş ve gönüllü öğretmenler arasından seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme program uygulayıcısı olan 12 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Görüşme formu hazırlanması

sürecinde program değerlendirme modelinin boyutları dikkate alınmış ve görüşme formunun temel ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme formu hazırlanma sürecinde araştırmacı tarafından araştırma problemine yönelik öğretmenlere sorulabilecek olası sorular listelenmiştir. Soruların açık, anlaşılır olmasına ve soruların yönlendirici ve farklı yorumlara neden olmayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu taslağı, program geliştirme uzmanlarının yanı sıra nitel araştırma alanlarında çalışmış alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra iki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Taslak görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlere yöneltilmiş, soruların öğretmen tarafından anlaşılabilirliği, soru sırasının uygunluğu, kısa cevaplar verilmesine neden olabilecek soru cümlelerinin varlığı, soruların araştırma probleminin ortaya çıkarmayı amaçladığı görüş dışında farklı bir yoruma neden olup olmadığı, olası sonda soruların eklenebilirliği ve tüm soruların bitiminde harcanan toplam süre bağlamında değerlendirilmiş ve yapılan düzenlemeler sonrasında görüşme formu son halini almıştır. Son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda CIPP program değerlendirme modelinin 4 alt boyutuna ilişkin toplam 14 açık uçlu soru bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde değerlendirme modelinin bağlam boyutuna ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla üç, girdi boyutuna ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla iki, süreç boyutuna ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yedi ve ürün boyutuna ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla iki adet soru yöneltilmiştir. Hangi görüşme sorularının değerlendirme modelinin hangi boyutunda yer aldığı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Veri Toplama Aracının Değerlendirme Modeli Boyutu ile İlişkisi

<i>Değerlendirme modeli boyutu</i>	<i>Görüşme soruları</i>
<i>Bağlam</i>	Sizce programın hitap ettiği 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel ihtiyaç ve sorunları nelerdir? Programın bu ihtiyaçlara cevap verebilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
	Matematik Dersi Öğretim Programı’nın amaçlanan çıktıları ve hedefleri sizce neler olmalıdır?
	4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’nı genel olarak değerlendirdiğinizde programa ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
<i>Girdi</i>	Matematik derslerinde öğrencilerin konuları anlamlı öğrenmelerine yönelik hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Bu yöntemleri kullanma gerekçenizi kısaca açıklayabilir misiniz?
	Matematik Dersi Öğretim Programı’nın, öğrencilerin matematiksel kavramları ve uygulamaları anlamalarını kolaylaştıracak örnekler/ uygulamaları içerip içermediğine ilişkin görüşleriniz nedir? Örnek vererek görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?
	Öğrencilere hangi sıklıkla ve nasıl geribildirimler veriyorsunuz?
<i>Süreç</i>	Matematik Dersi Öğretim Programı’nı konular ve bu konulara ayrılan zaman bağlamında değerlendirir misiniz?
	Öğretim programında öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediğini düşündüğünüz unsurlar var mıdır? Varsa bu unsurların giderilmesi için nasıl revize edilmesi gerektiği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
	Ölçme araçlarının (sınavlar, proje-performans ödevleri vb.) etkililiği ve kullanılabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

	Siz derslerinizde genel olarak hangi ölçme aracını kullanıyorsunuz? Neden?
	Programla ilgili yaşadığı en önemli sorun nedir? Karşılaştığınız bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?
	Matematik Dersi Öğretim Programı'nı uygularken sınıf ortamını değerlendirir misiniz?
	Sizce Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin matematik becerileri üzerindeki etkisi nedir?
Ürün	Matematik Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinin günlük yaşamla ilişkisi hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu konuda programın yeterli olup olmadığı hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Araştırma Süreci

İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile program uygulayıcısı olan 12 öğretmenden görüş alınmıştır. Öğretmenlerle görüşme yapılırken standartlaştırılmış görüşme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konulmuş bir dizi sorulardan oluşan ve her görüşülen bireye bu soruların aynı tarzda sorulmasıdır (Patton, 2014). Bu yaklaşımla duruma göre anlık tavır ve esneklik sınırlanırken, aynı görüşme sorularının sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı biçimde sorulması yoluyla görüşmecinin etkisinin ve öznel yargıların en aza indirgenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2018) amaçlanır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz dönemi bitiminde okul idaresi tarafından belirtilen yerde, öğretmenler ve araştırmacı ile birlikte belirlenen tarih ve saatlerde yüz yüze ve her bir öğretmenle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere görüşme öncesinde araştırmanın amacı açıklanmış, görüşmeden elde edilen verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve başka herhangi bir kurum veya kuruluşla paylaşılmayacağı iletilmiş, verilerin sağlıklı toplanabilmesi ve veri kaybının en aza indirgenmesinin araştırmanın sonuçları açısından önemli olması vurgusu yapılarak görüşmelerin ses kaydının alınması için izin istenmiş ve istediği zaman görüşmeyi sonlandırabileceği belirtilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin de izni ile ses kaydı altına alınmıştır. Her bir öğretmenle yapılan görüşme 14-18 dk aralığında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşme formu ile elde edilen verilerin yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler, araştırma problemi çerçevesinde belirlenen kodlar çerçevesinde betimlenmiş ve bu betimlemeler yorumlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda kodlar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Yorumlamada, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak ve savunulan görüşü desteklemek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3... olacak biçimde kod numaraları verilerek gizlilik sağlanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yazıya dökülmüş, yazıya dökülen veriler bilgisayarda hazırlanan görüşme dökümü formuna aktarılmıştır.

Nitel verilerin analizi iki uzman tarafından yapılmıştır. Kodların oluşturulması aşamasında eğitim programları ve öğretimi alanında nitel çalışmaları bulunan bir uzman ile kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmıştır. Uzman görüşü sonunda oluşturulan kodların güvenilirlik yüzdesi %89 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde Miles ve Huberman modeli kullanılmıştır. Bu model sosyal olguların nedenlerini açıklamaya dönük olan bir modeldir. Bu modele göre sosyal olguların arasında, temellendirilebilir ve olguların birleştirilebilen bir düzene ve ardışıklığa sahip ilişkilerin olup olmadığı sonucuna varılabilir. Miles ve Huberman modeline göre yapılan analizlerde öncelikle verilerin düzenlenmesi veya azaltılması gerekir. Daha sonra verilerin sunulması ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda biçimlendirilmesi gerekir (Miles ve Huberman, 2014). Yapılan bu çalışmada da elde edilen veriler araştırma problemi çerçevesinde azaltılarak sonuçların çözümlenmesi yapıldıktan sonra biçimlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği büyük ölçüde ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine bağlıdır. Bu nedenle program değerlendirme amacıyla veri toplama araçları hazırlandıktan sonra ilk iş ölçme araçlarının güvenlik ve geçerlilik düzeylerinin kontrol edilmesidir (Erden, 1995).

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları nitel araştırmaların araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik gibi kavramların yerine inandırıcılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik gibi kavramlar kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılık, araştırmacının elde ettiği bulguların gerçek durumu yansıtmayı yansıtmadığı ile ilgilidir. Araştırma kapsamında görüşme yöntemi kullanılarak öğretmenlerden veriler toplanmış ve elde edilen bulguların birbirini desteklemesi sağlanarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Creswell ve Miller (2000), araştırmanın inandırıcılığını artırmada katılımcı sayı ve özellikleri, nasıl seçildikleri, kullanılan veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin detaylı bir şekilde açıklanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın yöntem boyutunda çalışma gruplarının nasıl belirlendiği, kullanılan veri toplama aracı ve analiz teknikleri ayrıntılı bir şekilde açıklanarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Aktarılabirlik; ayrıntılı betimleme, araştırmada toplanan ham verilerin belirlenen temalara göre yeniden düzenlenmesi ve yoruma yer verilmeden aktarılmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada aktarılabirliği artırmak için bulgular bölümünde katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler herhangi bir yorum yapılmadan sunulmuş ve temalar sık sık doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesinde süreçle doğrudan ilişkili kişiler çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla, araştırma sürecinin tanımlanması, veri analizinden elde edilen kavramsal çerçevenin betimlenmesi, veri toplama sürecinin ve analizlerinin ayrıntılı biçimde açıklanması önerilmektedir

(Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın “yöntem” ve “bulgular” bölümü yapılandırılırken belirtilen her bir öge ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.

İç geçerliliği sağlamak için araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme aracı ile ilgili farklı gruplardan uzman görüşleri alınmış ve katılımcılarda gönüllük esas alınmıştır. Araştırmanın aşamaları hakkında bilgilendirme yapılması dış geçerliliği için önemlidir. Bunun için veri toplama ve analiz aşamaları ayrıntılı bir biçimde raporlanmıştır. Program geliştirme uzmanlarından görüşler alınarak kapsam geçerliği, Türkçe öğretmenlerinden dil bilgisi açısından görüş ve öneriler alarak da görünüş geçerliği sağlanmıştır. İç güvenilirliği sağlamak için toplanan veriler betimsel bir şekilde verilmelidir. Dış güvenilirliği sağlamak için ise görüşmelerin yapılma şekli, verilerin kaydedilme şekli, dokümanların analiz edilme şekli ve elde edilen sonuçların birleştirilip bir araya getirilip sunulma şekline ilişkin açıklama yapılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda iç ve dış güvenilirliği sağlamak adına görüşmelerin ses kaydı alınarak telefon üzerinden gerçekleştirildiği, daha sonra yazıya geçirilip kontrol edildiği, kodların belirlendiği ve doğrudan alıntılarla sunulduğu gibi ayrıntılar çalışmanın ilgili noktalarında aktarılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı rolü, belirli bir konu hakkında bilgi edinmek için sistematik bir biçimde çalışmayı ifade etmektedir (Kamacı ve Durukan, 2012). Bu bağlamda araştırmacı tarafından araştırma amacına uygun olarak hazırlanan, uzman görüşleri ve pilot uygulama sonrasında son şekli verilen yarı yapılandırılmış bireysel öğretmen görüşme formu ile görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Görüşmeler katılımcılar arasından gönüllü olanlar ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bilimsel etik ilkeler ve davranış kuralları göz önünde bulundurularak özenle yapılmıştır. Araştırmacı, süreci sistematik ve disiplinli bir şekilde yürütmüş, görüşme yeri, gün ve saatlerin belirlenmesinde aktif yer almış, elde edilen verilerin özgün olması, doğru analiz edilmesi, yorumlanması ve sonuçların net bir şekilde raporlanması konularında gerekli hassasiyeti göstermiş ve gerekli sorumlulukları yerine getirmiştir.

Etik

Araştırma Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulunun 05.09.2023 tarih ve E-66777842-399-00003054258 sayılı izni çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma sürecinde araştırma ve yayın etik ilke ve kurallarına uyulmuş olup araştırma gönüllük esasına göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere verilerin bilimsel bir araştırma için kullanılacağı ve kimliklerini açığa çıkaracak bir soru olmadığı bilgisi verilmiştir.

Bulgular

Birinci araştırma sorusuna “İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’nın CIPP program değerlendirme modelinin bağlam boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir:

Dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiksel ihtiyaçlarının neler olduğunu ve program bu ihtiyaçlara cevap verebilmesi için hangi özelliklere sahip olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere “Sizce programın hitap ettiği 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel ihtiyaç ve sorunları nelerdir? Programın bu ihtiyaçlara cevap verebilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel İhtiyaç ve Sorunlarına İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Görüş Veren Öğretmen Kodları</i>
<i>İhtiyaç ve sorunlar</i>	Dersi sevmeye ve istekli olma	7	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11
	Güncel hayatla uyum	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7
	Problem çözme becerilerini geliştirme	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö12
	Başaramama kaygısı	2	Ö5, Ö11
	Aile desteği	2	Ö3, Ö10
	Uygulama fırsatı	1	Ö4
<i>Programın sahip olması gerektiği düşünülen özellikler</i>	Günlük hayat problemleri içermeye	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12
	Temel becerileri kazandırma	4	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8
	Problem çözme becerilerini geliştirme	4	Ö1, Ö6, Ö7, Ö11
	Aktif katılımı teşvik etme	2	Ö6, Ö10
	Analitik düşünceye yönlendirme	2	Ö1, Ö9
	Kişisel katkı sağlama	1	Ö1

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen görüşme sorusu sonucunda iki tema oluşturulmuş ve öğretmenler, Matematik Dersi Öğretim Programı’na ilişkin öğrencilerin ihtiyaç ve sorunları temasına ilişkin 22, programın sahip olmasının gerekli olduğunu düşündüğü özelliklere ilişkin temaya ise 19 görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin dersi sevmeye ve derse karşı istekli olmaya ihtiyacı olduğunu belirten yedi öğretmen bulunmaktadır. Beş öğretmen öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları olaylara paralellik gösterecek bir programa ihtiyaç duyduğunu, beş öğretmen öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek bir programa ihtiyaç duyduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerden altısının programın günlük hayat problemlerini içeren özelliğe sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Dört öğretmen öğrencilerin temel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak bir program olması gerektiğini, dört öğretmen de öğretim programının problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Öğrencilerin matematiksel ihtiyaçları onların dersi sevmeleri ve istekli olmalarıdır. Programın bu ihtiyaca cevap verebilmesi için biraz daha konuların hafifletilmesi, konu sürelerinin uzatılması gerekir. Konular oyunlarla, bulmacalarla, hayatın içinden bol örneklerle, bol etkinliklerle sevdirebilsin, başaramayacağım kaygıları olmasın.”

Ö2: “Çocuklar güncel hayatta kullanabileceklerini düşünmedikleri için haliyle öğrenme istekleri de olmuyor.”

Ö3: “En önemli ihtiyacı zaman sonra evde aile desteği. Anne babanın eğitim seviyesine göre çocuğun evden aldığı destek değişebiliyor aile desteğine ihtiyacı var.”

Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı'nın amaçları ve çıktılarının neler olması gerektiğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere “Matematik Dersi Öğretim Programı'nın amaçlanan çıktıları ve hedefleri sizce neler olmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kod ve temalar ile görüş veren öğretmen kodları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Amaçları ve Çıktılarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Görüş Veren Öğretmen Kodları
Programın Amacı	Temel matematik becerilerini geliştirme	7	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12
	Matematiğe olumlu tutum geliştirme	4	Ö1, Ö5, Ö8, Ö11
Programın Ürünü	Problem kurabilen ve çözebilen	9	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12
	Günlük yaşama uyarlayan	5	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11
	Farklı düşünebilen	3	Ö1, Ö9, Ö12

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen görüşme sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda programın amacı ve programın ürünü olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre Matematik Dersi Öğretim Programı'nın amacı temasına yönelik 11, program ürününün neler olması gerektiğine ilişkin 17 olmak üzere toplam 28 görüş alınmıştır. Öğretmenlerden yedisi programın öğrencilere kazandırması gereken hedeflerin başında temel matematiksel beceriler olduğunu, dördü ise Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayacak hedefleri olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuzu Matematik Dersi Öğretim Programı'nın çıktısı olarak öğrencilerin problem kurma ve problem çözme becerilerini kazanmış bireyler olması gerektiği, beşi program sonunda öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamda uygulaması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri bazı cevaplar aşağıda verilmiştir.

Ö5: “Matematik Dersi Öğretim Programı'nın amaçlanan hedefi okuduğu soruyu beyninde anlamlandırabilmek mantık kurabilen öğrendiklerini günlük yaşamına aktarabilen öğrenciler yetiştirmektir.”

Ö6: “Matematik Dersi Öğretim Programı'nın amaçlanan çıktıları ve hedefleri genellikle öğrencilerin matematikle ilgili bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştirmeye yönelik olmalıdır.”

Ö11: “Toplumumuzda yer edinmiş olan matematik dersi korkusunu aşabilmeli akabinde çocukları hayata hazırlamalı problem çözme yetisini edindirmeli.”

Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’nın geneline ilişkin görüşlerinin ne olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere “4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’nı genel olarak değerlendirdiğinizde programa ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kod ve temalar ile görüş veren öğretmen kodları Tablo 4’te paylaşılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’na İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Görüş Veren Öğretmen Kodları
Programa yönelik	İçeriğin niteliği	7	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11
	Öğrenciye uygunluğu	6	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12
	Kazanımların uyumu	2	Ö4, Ö12
Uygulamaya yönelik	Konulara ayrılan zaman	5	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
	Yönlendiricilik	3	Ö4, Ö6, Ö7

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programa yönelik görüşlerini almak amacıyla kendilerine yöneltilen görüşme sorusundan elde edilen bulgular ile programa bağlı ve uygulamaya bağlı olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Öğretmenler programa bağlı temaya ilişkin 15 görüş, uygulamaya bağlı temaya ilişkin ise 8 görüş olmak üzere toplam 23 görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan yedi öğretmen programın içeriğinin niteliğine ilişkin, altı öğretmen programın öğrenciye uygunluğuna ilişkin, iki öğretmen ise programın kazanımları arasındaki uyuma ilişkin görüş bildirmiştir. Beş öğretmen programın uygulanması sürecinde konulara ayrılan zamana yönelik, üç öğretmen ise programın öğretmenleri yönlendirici nitelikte olduğuna ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin ilgili görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

Ö1: “Kazanımlar bu yaş grubuna uygun, konular ve kazanımlar birbirini tamamlayıcı nitelikte ancak konuların süreleri söz konusu kazanımların kazandırılması için yeterli olmadığını düşünüyorum.”

Ö5: “Güçlü yönleri programın yaş gruplarına göre biraz daha hafifletilmiş olması güzel fakat zayıf yönleri dersiniz kazanımlara ayrılan sürenin çok kısa olduğunu düşünüyorum.”

Ö12: “Programın güçlü taraflarının daha fazla olduğunu düşünüyorum. Yaş grubuna uygun kazanımları var. Daha fazla hafifletilmesi taraftarı değilim. Tek sorun hazırbulunmuşlukları olabiliyor.”

İkinci araştırma sorusuna “İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’nın CIPP program değerlendirme modelinin girdi boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir:

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde öğrencilerin konuyu anlamlı öğrenmelerine yönelik kullandıkları yöntemlerin neler olduğunu tespit etmek amacıyla öğretmenlere “Matematik derslerinde öğrencilerin konuları anlamlı öğrenmelerine yönelik hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?”

Bu yöntemleri kullanma gerekçenizi kısaca açıklayabilir misiniz?" sorusu yöneltmiş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kod ve temalar ile görüş veren öğretmen kodları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Matematik Dersinde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Görüş Veren Öğretmen Kodları
Yöntemler	Somutlaştırma	9	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12
	Dikkat çekme	6	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12
	Problem çözme	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11
	Teknolojik destek	6	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12
	Örneklendirme	4	Ö3, Ö4, Ö6, Ö10
	Senaryo kurma	3	Ö3, Ö4, Ö10
	Not alma	3	Ö4, Ö6, Ö8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri cevaplar 37 görüş altında toplanmıştır. Öğretmenler en çok öğrencilerin konuları somutlaştırılmasını sağlayacak etkinlik ve materyal hazırlayarak dersi daha anlamlı öğrenmelerini sağlamaya çalıştıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Altı öğretmen öğrencilerin konuyu daha anlamlı öğrenmesini sağlamanın en etkili yolunun öğrencilerin dikkatini çekmek olduğunu, altı öğretmen öğrencilerin konuyu anlamlı öğrenebilmesi için problem çözme becerilerine sahip olacak yöntemlere yer verdiğini, altı öğretmen de teknolojinin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlayacak en önemli faktörlerden bir tanesi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö1: "Yeni konulara hazırlıklı gelirim. Önceden hazırladığım karton panolar çeşitli materyaller videolar slaytlar kullanırım. Bazen hayatlarının içinden küçük hikayelerle derse giriş yapar, dikkatlerini çekmeye çalışırım."

Ö3: "Yani mesela hani bazı konularda ön araştırma verebiliyoruz. İşte basit afişler basit materyaller. Mesela geometrik cisimlere geçeceğiz cisimler ve şekilleri öğrenecekler. İşte önce kare, dikdörtgen, üçgen onları tanıyacak. Yani çevresindeki nesnelere onlara eşleştirmeyi evden işte kareye benzeyen şekiller bunlarla basit evler yapabilir."

Ö4: "Aslında konuları işlerken yeni konuya geçeceksem önceden somut bir örneğini götürürüm. Somut nesnelere olur eğer soyut bir nesne ise görselleriyle yaparım. Videolarla da desteklerim."

Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin kavram ve uygulamaları anlamalarını kolaylaştıracak örnekleri içerip içermediğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere "Matematik Dersi Öğretim Programı'nın, öğrencilerin matematiksel kavramları ve uygulamaları anlamalarını kolaylaştıracak örnekler/ uygulamaları içerip içermediğine ilişkin görüşleriniz nedir? Örnek vererek görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?" sorusu yöneltmiş ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulan kod ve temalar ile görüş veren öğretmen kodları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Programdaki Örnekler ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Görüş Veren Öğretmen Kodları
Kaynaklara yönelik	Örnekleme yetersizliği	7	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12
	Kaynakların yetersizliği	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11
Uygulamaya yönelik	Uygulama olanakları	6	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12
	Zaman yetersizliği	3	Ö1, Ö5, Ö9
Programa yönelik	Öğrenci seviyesine uygunluk	1	Ö2

Öğretmenlerle yapılan görüşmede kendilerine yöneltilen soruya ilişkin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgularla üç tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin matematiksel kavram ve uygulamaları anlamalarını kolaylaştıracak örnek ve uygulamaları içerip içermediğini kaynaklara yönelik, uygulamaya yönelik ve programa yönelik değerlendirmişlerdir. İlgili görüşme sorusuna verilen öğretmen cevapları incelendiğinde toplam 23 görüş beyan edilmiş ve öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı'nın yeteri kadar örnek uygulamaları içermediği, programda yer alan etkinliklerin ise uygulama olanaklarının olmadığı ve Millî Eğitim tarafından dağıtılan ders kitaplarının yetersiz olduğu görüşlerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ilgili görüşme sorusuna verdikleri bazı cevaplar ise aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: *"Kitaplardaki örnekler bazen yetersiz kalabiliyor ne hazırladığım ek çalışmalarla kavramalarını sağlıyorum."*

Ö6: *"Programın matematiksel problem çözmeye becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri daha kapsamlı olabilir."*

Ö10: *"...Matematik dersinde kullanmamız için Millî Eğitim tarafından gönderilen ders kitaplarında konulara ilişkin çok fazla örnek etkinlikler ve uygulamalar içermiyor sadece birkaç örnekle geçiştirilmiş."*

Üçüncü araştırma sorusuna "İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın CIPP program değerlendirme modelinin süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilere hangi sıklıkla geri bildirimler verdiğini ortaya çıkarmak için "Öğrencilere hangi sıklıkla ve nasıl geribildirimler veriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kod ve temalar ile görüş veren öğretmen kodları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Geri Bildirim Verme Sıklığı ve Biçimine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Görüş Veren Öğretmen Kodları
Geri bildirim verilme sıklığı	Ünite sonu	8	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12
	Konu sonu	6	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11
	Test	4	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9
Geri bildirim verilme biçimi	Ödev kontrolü esnasında	4	Ö4, Ö5, Ö10, Ö12
	Soru cevap	3	Ö2, Ö3, Ö8
	Öz değerlendirme	2	Ö6, Ö8

Öğretmenlerin hangi sıklıkla ve nasıl geri bildirim verdiklerine ilişkin yöneltilen görüşme sorusundan elde edilen bulgulardan iki tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda toplam 27 görüş alınmış ve öğretmenlerin sekizi ünite sonunda, altısı ise konu sonlarında öğrencilere geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilere test aracılığıyla ve verdikleri ödevleri kontrol ettikleri esnada geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ilgili görüşme sorusuna verdikleri bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Ö1: "Her dersin sonunda bazen birkaç soru ile her konu bitiminde minik değerlendirmelerle her ünite bitiminde bütün değerlendirme türlerini kapsayan genel değerlendirmeler yaparak geri bildirimler alıyorum."

Ö5: "Hemen hemen her dersin sonunda içinde konu bitiminde ve mutlaka ünite sonlarında yaptığım test ve soru çözümleriyle geri bildirim alıyorum."

Ö8: "Öğrencilerin matematiğe karşı ilgilerinin kaybolmaması için özellikle her konu sonunda onlara yapıcı ve motivasyonlarını artıracak biçimde geri bildirimler vermeye çalışıyorum."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı'na konular ve bu konulara ayrılan zamana ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "Matematik Dersi Öğretim Programı'nu konular ve bu konulara ayrılan zaman bağlamında değerlendirir misiniz?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin tümü programda yer alan kazanımlara ayrılan sürenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Konular bence biraz daha arındırılarak hafifletilmesi ve konulara ayrılan zamanlar uzatılmalı."

Ö3: "Derse ayrılan süre yetersiz, bazı diğer derslerden kullanmak zorunda kalıyorum."

Ö11: "Sınıflarımızın kalabalık olduğundan dolayı bazı konuları yetiştirmekte zorlanıyoruz. Özellikle kesirler konusuna daha fazla vakit ayırmamız gerekli."

Öğretmenlerin öğretim programında öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediklerini düşündükleri kısımlarını ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere "Öğretim programında öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediğini düşündüğünüz unsurlar var mıdır? Varsa bu unsurların giderilmesi için nasıl revize edilmesi gerektiği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kod ve temalar ile görüş veren öğretmen kodları Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğrencilerin Başarılarını Olumsuz Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Görüş Veren Öğretmen Kodları
Olumsuz Etkiler	Yetersiz örnek	5	Ö1, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12
	Aile desteği	4	Ö3, Ö5, Ö8, Ö10
	Zaman yetersizliği	3	Ö2, Ö6, Ö7
	Kazanımların zorluğu	2	Ö1, Ö9
	Programın tek olması	2	Ö4, Ö12

Öğretmenler kendilerine yöneltilen görüşme sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde toplam 16 görüş ortaya çıkmış ve öğretim programında yer alan örneklerin yetersiz olması ve öğretim programına ayrılan sürenin yetersiz olması öğrencilerin başarılarını olumsuz etkileyen en önemli faktörler olarak gösterilmiştir. Ayrıca programda yer alan kazanımların zor olması ve öğrencilerin bu zorluğu giderecek aile desteğini yeteri kadar alamaması başarılarını olumsuz etkileyen diğer faktörler arasında gösterilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

Ö1: "Programda öğrencilerin başarılarını olumsuz etkileyen en önemli unsur konularla ilgili bol etkinlik örneklerinin yetersiz olması."

Ö5: "Genel anlamda örnekler az ve örneklerin öğrencileri daha fazla düşündürmeye yönelik revize edilebilir."

Ö12: "Kitaplarda örnekler yetersiz. Kaynak kullanmamız da yasak olduğundan dolayı elimizden geldiğince kendimiz örnekler uyguluyoruz. Eee aileler de bizlere destek olsa daha hızlı yol alırız ailelerden beklediğimiz desteği göremiyoruz."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje performans görevleri ve ödevler gibi ölçme araçlarının etkililiği ve kullanılabilirliği hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarabilmek için öğretmenlere "Ölçme araçlarının (sınavlar, proje-performans ödevleri vb.) etkililiği ve kullanılabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

Ö3: "Program daha çok ölçme ve değerlendirme ile ilgili etkinliklere yer vermeli. Biz zaman zaman kendimiz fotokopi hazırlıyoruz ve farklı kaynaklardan yararlanmak zorunda kalıyoruz."

Ö4: "Her birey ayrı ayrı ve kendi ilgileri doğrultusunda değerlendirilmeli. O zaman daha nitelikli ölçme ve değerlendirme yapılabileceğini düşünüyorum."

Ö7: "Program, öğrenci ilerlemesini takip edebilmek adına öğretmenlere daha düzenli rapor sağlayabilecek nitelikteki etkinliklere yer vermelidir. Böylelikle öğretmen öğrencilerin gelişimini daha yakından takip eder ve gerekli durumlarda öğrencilere destek sağlar."

Öğretmenlerin hangi ölçme araçlarını daha sıklıkla kullandıklarını ortaya çıkarmak için araştırmaya katılan öğretmenlere "Siz derslerinizde genel olarak hangi ölçme aracını kullanıyorsunuz? Neden?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kod ve temalar ile görüş veren öğretmen kodları Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Matematik Dersinde Kullandıkları Ölçme Araçlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Görüş Veren Öğretmen Kodları
Ölçme araçları	Ödevlendirme	5	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10
	Ders içi performans	5	Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12
	Test	5	Ö1, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12
	Sözlü değerlendirme	4	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8
	Beyin fırtınası	2	Ö9, Ö11
	Not aldırma	2	Ö4, Ö6
	Bireysel değerlendirme	2	Ö6, Ö8

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerden 25 görüş toplanmıştır. Öğretmenlerin benzer ölçme araçları kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri bazı cevaplar aşağıda paylaşılmıştır.

Ö5: "Test ve sözlü ölçme aracı beyin fırtınası yöntemini kullanmaya çalışıyorum."

Ö6: "Öğrencilerin öğrendikleri konuları defterlerin notları aldırıyorum. Öğrenciyi deftere not alırken eksiklerini ve varsa kavram yanlışlarını görmeme yardımcı oluyor."

Ö9: "Öğrencilerin belirli bir konuyu anlamaları ve uygulamaları için ödevler veriyorum. Öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlamak için sorular soruyorum. Böylelikle öğrencinin ne kadar anladığını görüyorum."

Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması esnasında karşılaştıkları sorunları tespit edebilmek amacıyla öğretmenlere "Programla ilgili yaşadığı en önemli sorun nedir? Karşılaştığımız bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin görüşme sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kod ve temalar ile görüş veren öğretmen kodları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı'nı Uygulaması Esnasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Görüş Veren Öğretmen Kodları
Programa yönelik	Zaman yetersizliği	5	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9
	Uygulama yetersizliği	4	Ö5, Ö6, Ö9, Ö12
	Programın yoğunluğu	2	Ö3, Ö10
Programın ürününe yönelik	Matematiğe karşı tutumu etkilemesi	4	Ö1, Ö5, Ö8, Ö11

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde toplamda 16 görüşün olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin beşi uygulama esnasındaki en büyük sorunun zaman yetersizliği olduğunu, dört öğretmen örnek uygulamaların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir ve öğretmenler programın yoğunluğu ve öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının programın uygulanması esnasındaki sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ilgili görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

Ö3: "Benim oğlum dördüncü da sınıfa gidiyor ben matematikle ilgili bir alanda çalışmayacaksam diyor bu kadar ağır matematiğe gerek diyor."

Ö5: "Bence en önemli sorun verilen programla beklenen dönütün örtüşmesi bu yüzden öğrenmenin pekişmesi için ekstra sorularla takviye etmeye çalışıyorum."

Ö6: "Soyut kavramları materyallerle somutlaştırabilmemiz lazım. Güncel hayattan örnekler verebilmemiz lazım."

Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı uygulanırken sınıf ortamı ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Matematik Dersi Öğretim Programı'nı uygularken sınıf ortamını değerlendirir misiniz?" sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kod ve temalar ile görüş veren öğretmen kodları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması Esnasında Sınıf Ortamına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	Görüş Veren Öğretmen Kodları
Sınıf ortamı	Aktif katılımlı	8	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12
	İstekli kılma	7	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11
	Materyal destekli	6	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin program uygulanırken sınıf ortamını değerlendirdiği toplam 21 görüş belirtilmiş ve öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı uygulanırken öğrencilerin aktif katılımını sağladıkları görüşün en fazla belirtilen görüş olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin derse aktif katılımında istekli

olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler tekdüze anlatım yerine materyal kullanımının da sınıf ortamını olumlu yönde etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda paylaşılmıştır.

Ö1: *“Derslerinde öğrenci katılımını sağlamaya çalışırım. Materyaller kullanırım zorlanan öğrencilerle birebir ayrı çalışmalar yaparım.”*

Ö3: *“Öğrenciler derse katılmayı çok istiyorlar yani hani aktif olmayı çok istiyorlar matematik dersinde.... ben bu konuyu çok iyi anladım ben yapabilirim diyen de kalkmak istiyor hiç anlamayan da kalkmak istiyor.”*

Ö7: *“Öğrenciler genel itibarıyla matematik dersinde daha çok soru çözmek tahtaya kalkmak istiyorlar tahtaya kalktığında soruyu yaptığında daha mutlu hissediyorlar kendilerini.”*

Dördüncü araştırma sorusuna “İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’nın CIPP program değerlendirme modelinin ürün boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir:

Matematik Dersi Öğretim Programı’nın öğrencilerin matematiksel becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere “Sizce Matematik Dersi Öğretim Programı’nın öğrencilerin matematik becerileri üzerindeki etkisi nedir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan kod ve temalar ile görüş veren öğretmen kodları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı’nın Öğrencilerin Matematiksel Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Görüş Veren Öğretmen Kodları</i>
<i>Tutumaya yönelik</i>	Olumlu tutum geliştirme	8	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12
	Matematiğe değer verme	4	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9
<i>Beceriye yönelik</i>	Problem çözme	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11
	Zihinsel becerilere fayda sağlama	5	Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12
	Akıl yürütme	5	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10

Matematik Dersi Öğretim Programı’nın öğrencilerin matematiksel becerileri üzerine etkisi bağlamında öğretmenler iki temaya ilişkin toplam 28 görüş bildirmiş ve sekiz öğretmen Matematik Dersi Öğretim Programı’nın öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdiği, problem çözme becerilerine katkı sağladığı, zihinsel beceriler ve akıl yürütme becerilerine olumlu fayda sağladığı görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin ilgili araştırma sorusuna verdiği cevaplardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: *“Öğrencilerin matematik derslerini sevmesiyle, ilgi duyulması matematik becerileri üzerindeki problem çözme akıl yürütme ve matematiğe değer verme etkileri çok büyüktür.”*

Ö5: *“Matematik dersi doğru yaklaşım ve yöntemlerle verilirse çocuğun problem çözme ve akıl yürütme becerisini inanılmaz derecede besleyen destekleyen bir derstir.”*

Ö6: *“Matematik Dersi Öğretim Programı öğrencilerin matematikle ilgili temel kavramları oluşturması problem çözme yeteneklerini geliştirme günlük yaşamla bağlantı kurması açısından olumlu katkılar sağlaması gerektiğini düşünüyorum”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinin günlük yaşamla ilişkisi hakkında görüşlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlere "Matematik Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinin günlük yaşamla ilişkisi hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu konuda programın yeterli olup olmadığı hakkında düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

Ö1: "Matematik dersi hayatın içindedir. Bunları verebildiğimiz zaman çocuklarımızı hayatta başarılı kılarız."

Ö2: "Matematik dersi zaten o kadar hayatın içindedir. Çocuklara da sürekli söylüyorum mesela bir çarpma pazarla bağlantılıyorum marketle bağlantılıyorum ya da herhangi bir ders alanındaki bir olayla bağlantılıyorum."

Ö3: "... Dördüncü sınıftan başlayarak kırılıyor ortaokulda çocuk iyice kopuyor matematikte çünkü günlük hayatta kullanması gerekenin dışına çıkıyor."

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada CIPP program değerlendirme modelinin bağlam boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek, günlük hayatta kullanılabilir nitelikte, öğrendiği bilgileri uygulama fırsatı sunacak ve öğrencilerin matematiği sevmeye ve matematiğe karşı istekli olma gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgular Yeşilyurt (2012), Albayrak (2017) ve Güzel, Bakır ve Yılmaz (2023) bulguları ile örtüşmektedir. Yeşilyurt (2012), yaptığı çalışmada öğretim programının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi gerektiğini; Albayrak (2017), Matematik Dersi Öğretim Programı'nın birey ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerektiğini ve öğretim programında yer alan konuların da bu ihtiyaçları karşılayacak doğrultuda belirlenmesi gerektiğini; Güzel vd. (2023), Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin yaş seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırmamızda elde edilen Matematik Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinde yer alan örnek uygulamaların ve matematiksel kavramların öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırıcı nitelikte olmadığı sonucu Güzel vd. (2023) ve Ünal'ın (2017) elde ettiği araştırma bulguları ile örtüşürken, Turan ve Tabak (2021), Çakır ve Kılınç (2016) ile Bal ve Artut'un (2013) bulguları ile örtüşmemektedir. Güzel vd. (2023), öğretmenlerin görüşlerine göre Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan hedeflerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını kısmen karşılar nitelikte olduğu; Ünal (2017), Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan uygulamalarının programın hedeflerine ulaştırma ve öğrencilerin bu bağlamdaki ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmadığını ifade etmekteyken; Turan ve Tabak (2021), programında yer alan kazanımların öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda olduğunu; Çakır ve Kılınç (2016), çalışmalarında, öğretmenlerin, programda yer alan kazanımların programın hedeflerini gerçekleştirecek nitelikte,

programın öğrencilerin ihtiyaçları karşılayacak nitelikte ve öğrencilerin gelişimlerine uygun olduğunu; Bal ve Artut (2013), Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde ve öğrencilerin gelişimi açısından yeterli olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiği başaramama kaygısını taşıdıkları ve öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konulara ilişkin aile desteğinden yararlanamama gibi sorunları olduğu, Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirecek özelliğe sahip olması gerektiğidir. Aslan ve Çıkar'ın (2017) araştırmasında, öğretmen, öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunların programın öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkilediği bulgusu ve Temli-Durmuş ve Yusufoglu'nun (2016) programın içeriğinin yoğun olması kazanımların kısa süre içinde öğrencilere kazandırılma zorunluluğunu beraberinde getirdiğini ve kısa sürede işlenmesi gereken konuların tam olarak öğrenciler tarafından anlaşılmasının öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olduğunu belirttiği bulguları araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

CIPP program değerlendirme modelinin girdi boyutuna ilişkin araştırmada, Matematik Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinde yer alan örnek uygulamaların ve matematiksel kavramların öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırıcı nitelikte olmadığı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan ders kitaplarında öğrencilerin konuları anlamasını kolaylaştıracak nitelikte örneklere yer verilmediği, yer alan örneklerin ise kalabalık sınıf ortamlarında uygulama olanağı bulunmadığı ve zamanın yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular ile Aslan ve Çıkar (2017), Keleş, Koç ve Haser (2007), Dane, Doğar ve Balkı (2004), Güneş ve Baki (2011), Turan ve Tabak (2021), Yazıcı (2009), Güneş (2008), Bal ve Artut (2013), Güzel vd. (2023), Tabuk, Pasmaz ve Çanakçı (2023), Afacan ve Bircan'ın (2023) bulguları ile örtüşmektedir. Aslan ve Çıkar (2017), öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilerin düzeylerine uygun olduğunu, ancak kazanım sayısının fazla olması dolayısıyla kazanımlara ayrılan sürenin yeterli olmadığını; Keleş vd. (2007), Millî Eğitim tarafından hazırlanan ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekmediğini; Dane vd. (2004), ders kitaplarının öğretmenlerin sadece sunuş yoluyla öğretim yapılmasına uygun olduğu ve farklı yöntem ve teknikler uygulamaya elverişli olmadığını; Güneş ve Baki (2011), matematik dersi saatinin öğrencilerin kazanımlara ulaşmasının önündeki en büyük engellerden biri olduğunu, okulun altyapısının yetersiz olması, sınıfların kalabalık olmasının öğrencilerin kazanımlara ulaşmasının önündeki diğer sorunlar olduğunu; Turan ve Tabak (2021), sınıf öğretmenlerinin matematiğe ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz olması ve okuldaki öğretim materyallerinin yetersizliği nedeniyle tüm öğrencilerin programın hedeflediği kazanımlara ulaşmasını engellediğini; Yazıcı (2009), ders kitaplarının yetersiz olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde farklı yayın evleri tarafından hazırlanan

kaynaklara yöneldiğini; Güneş (2008), öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz görmesi, matematik dersine ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz olması gibi nedenlerin öğretim programının uygulanmasındaki bazı sorunlar olduğunu; Bal ve Artut (2013), ders kitaplarında yer alan konuların yüzeysel olarak ele alındığını; Güzel vd. (2023), Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması aşamasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunları zamanın yetersizliği, sınıfların kalabalık olduğunu; Tabuk vd. (2023), ilkokul matematik ders kitaplarında ders araçlarının (ölçü kabı, iğneli tahta, tangram vb.) yetersiz kaldığını; Afacan ve Bircan (2023), kitaplardaki etkinliklerin güncel olmaması ve yetersizliği, kitapların öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmaması ve öğretim programı için ayrılan sürenin az olması öğrenci başarılarının önündeki engeller olarak belirtilmişlerdir.

Araştırmada, Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde, programda yer alan ölçme araçlarının öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini kolaylaştırıcı nitelikte olup olmadığı değerlendirilmiş ve öğretmenlerin çeşitli ölçme araçlarını kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretim programında yeteri kadar ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmediğinden dolayı öğretmenlerin kendi çabaları ve mesleki tecrübelerinden yararlanarak öğrencileri değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Güneş ve Baki (2011), Sönmez-Ektem, Erben-Keçici ve Pilten (2016), Çakır ve Kılınç (2016), Ünal (2017) ve Bayar'ın (2023) araştırmalarından elde edilen bulgular bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Güneş ve Baki (2011), yaptığı çalışmasında öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini bilmediği, bu bilgi eksikliğinin öğretmenlerin araştırma, inceleme, proje ve performans değerlendirme şekillerini değil de kendi gözlem ve test türü sınavlar gibi geleneksel ölçme yöntemlerini daha sıklıkla kullandığı; Sönmez-Ektem vd. (2016), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olması, velilerin ev ödevlerini yapmaları ve programda yer alan ölçme değerlendirme uygulamalarının zaman alması dolayısıyla zorlandıklarını; Acar ve Anıl (2009), çalışmalarında öğrencilerin programın uygulanması esnasında sürece yönelik yapılan değerlendirmenin öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiğini belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecinde süreç odaklı değerlendirmenin öğrenci gelişimlerini takip etmeye olanak sağladığını; Çakır ve Kılınç (2016), öğretim programında yer alan değerlendirme ölçütlerinin öğretmenler tarafından karmaşık bulunduğunu ve bu değerlendirme ölçütlerinin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu; Ünal (2017), öğretmenlerin programda yer alan ölçme değerlendirme etkinliklerinin programın hedeflerini ölçecek nitelikte bulmadığını, ölçme araçlarının öğrencilerin daha çok problem çözme becerilerini artıracak, sürecin değerlendirilmesine olanak sağlayacak, test gibi geleneksel yöntemler yerine öğrencileri bireysel değerlendirebilecek niteliğe sahip olması gerektiği görüşünde olduğunu; Bayar (2023), programda ölçme değerlendirme konusunun üzerinde durulduğunu ancak ölçme değerlendirme etkinliklerine yeteri kadar yer verilmediğini belirtmektedirler.

Araştırmada, öğretmenlerin, programın uygulanması sürecinde birçok problemle karşılaşılıyor olmalarına rağmen matematik dersinde öğrencilerin motivasyonunu arttırmak, öğrencileri daha istekli olmaları ve matematiğe karşı tutumlarının olumsuz yönde gelişmemesi için öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak ders ortamı yarattıkları, bu ortamı oluşturmak için de konu öncesinde çeşitli materyaller hazırlayarak derse hazırlıklı gelmenin yanında ücretli teknolojik platformları kullanarak öğrencilerin matematiksel ihtiyaçlarını karşılama gayreti içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Temli-Durmuş ve Yusufoglu'nun (2016) matematik dersi soyut kavramları da içerdiğinden, matematik dersi öğretim sürecinde öğretim teknolojilerinin kullanılmasının önemine vurgu yapması; Yenilmez ve Girit'in (2013) matematik dersinde teknolojinin kullanılması öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasına yardımcı olacağına dikkat çekmesi bulguları, araştırmadaki, öğretmenlerin bilgisayar destekli teknolojik platformları kullanarak öğrencilerin matematiksel ihtiyaçlarını karşılama gayreti içerisinde oldukları bulgusunu, Güzel vd.'nin (2023) öğretmenlerin matematik dersinde kullandıkları yöntemlerin drama, problem çözme, ders içi materyal kullanma, sunuş yoluyla öğretim yapma, teknoloji kullanımı, soru cevap yöntemi ve yaparak yaşayarak öğrenme stratejilerini kullandıkları; Bayar'ın (2023) öğretmenlerin programı uygularken kazanımlara uygun materyalleri bulmakta zorlandıkları ancak matematik dersinde materyal kullanımının öğrencilerin soyut konuları somutlaştırılmasını sağlayarak daha anlamlı öğrenmelerine katkı sağladığı; Akyalçın vd.'nin (2023) çalışmasında öğretmenlerin; materyal kullanımının çok büyük faydasının olduğu, monoton bir ders işlemektense dersin daha eğlenceli hale getirildiği, çocukların belleklerinde kalıcı iz bırakacağı ve materyal kullanımı ile sınıfın yarısından çoğunun diğer bir ifadeyle öğrencilerin tamamına yakınının öğrendiği, rakamların öğrencilerin pek ilgisini çekmediği ancak materyallerle oyunlaştırıldığında veya görselleştirildiğinde çocukların daha kolay öğrendiği bulguları, araştırmadaki, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonunu arttırmak, öğrencileri daha istekli olmaları ve matematiğe karşı tutumlarının olumsuz yönde gelişmemesi için öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak ders ortamı yaratma gayreti içinde olmaları bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak öğretmenlerin öğrencilerin daha istekli olmalarına ve öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumsuz yönde gelişmemesi için öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak ders ortamı yaratmaları gerektiği bulgusu ile, Aslan ve Çıkar'ın (2017) çalışmasında öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanmadıkları ve öğretmenlerin soru cevap ve düz anlatım yöntemini ağırlıklı olarak kullandıkları; Gündoğdu, Albayrak, Ozan ve Çelik'in (2012) öğretmenlerin düz anlatım ve soru cevap yöntemini matematik derslerinde en çok kullandıkları yöntemler olduğu; Güneş ve Baki'nin (2011) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere bolca soru çözdükleri ve düz anlatım tekniğini kullandıkları sonucu ile öğrenciler tarafından temin edilebilen ders materyallerinin yetersizliği dolayısıyla öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak düz

anlatım yöntemini tercih etmek zorunda olduklarını ifade ettiği sonucu; Aksu'nun (2007) öğretmenlerin programın uygulanması aşamasında öğrencilerin derste aktif katılımını sağlayacak çalışmalar yapmadığı; Turan ve Tabak'ın (2021) ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında yetersiz kalması nedeniyle öğretmenlerin öğrenci merkezli program anlayışından uzaklaşarak öğretmen merkezli program anlayışına yönelerek daha çok sunuş yoluyla öğretim yöntemini tercih ettikleri sonucu; Toptaş, Bodur ve Usluoğlu'nun (2019) öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezi öğretim yöntemlerini kullandıklarını belirttiği araştırma bulguları birbiri ile örtüşmemektedir. İncelenen bu araştırmalardan hareketle öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı öğrenci merkezli öğretim anlayışından uzaklaşarak öğretmen merkezli öğretim anlayışına yöneldiği ifade edilebilir.

CIPP program değerlendirme modelinin ürün boyutuna ilişkin araştırmada, öğretim programının öğrencilere problem çözme becerilerini kazandıracak ve zihinsel becerilerine katkı sağlayacak nitelikte olmadığı, programın öğrencilerde matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme ve matematiğe değer verme olgusunun oluşmasını sağlamak amacıyla hazırlanmaya çalışıldığını ancak Matematik Dersi Öğretim Programı'nın bu haliyle program hedeflerini gerçekleştirebilecek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, programın farklı düşünme becerilerini kazandırabilecek ve günlük hayatla ilişkilendirilebilecek nitelikleri sağlamada da yetersiz olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgular ile Güzel vd.'nin (2023) Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin yaş seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği ve öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların sayısının fazla olduğu ve kazanımların niteliğinin de üzerinde düşünülmesinin gerekli olduğunu belirttiği araştırma sonucu birbirini destekler niteliktedir. Ancak Turan ve Tabak'ın (2021) sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Matematik Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirdikleri çalışmalarında elde ettikleri, Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin problem çözme becerileri ve araştırma becerileri ihtiyacını karşılar nitelikte olduğu, aynı zamanda programın öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olduğunu belirttiği araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir; program gelecekte ortaya çıkabilecek öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması için yeniden gözden geçirilebilir. Öğrencinin merkezde olduğu, teorik yönleri ile uygulamaların dengeli olduğu ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanıyacak biçimde drama ve canlandırma gibi kendini ifade edebilecekleri yöntemlere yer verilebilir. Okullarda öğrencilerin kendi öğrenme materyallerini tasarlayabilecekleri matematik sınıfları oluşturulabilir. Öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanması teşvik edilebilir. Farklı değerlendirme yöntemlerini içeren alternatif

değerlendirme araçları hazırlanıp öğretmenlere tanıtılabilir. Yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olarak da İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı hakkında öğrenci velilerinin görüşlerinin ne olduğu hakkında çalışmalar yapılabilir. Farklı sınıf düzeylerinde Matematik Dersi Öğretim Programı CIPP değerlendirme modeli ile değerlendirilebilir. Farklı ülkelerde uygulanan matematik öğretim programı ile aynı sınıf seviyesinde ülkemizde uygulanan matematik programı karşılaştırılması yapılarak olumlu katkı sağlayabilecek unsurların programa dahil edilmesi için önerilerde bulunulabilir. Kazanımların yoğun olması konuların yetişmesini zorlaştırdığı için programda yer alan kazanımların sayısı azaltılabilir. Öğretmenlerin öğretim programının yoğunluğundan dolayı bazı konuları yetiştiremediği ve konuları yetiştirmek için farklı derslerden alarak matematik dersini daha fazla işledikleri sonucundan hareketle matematik dersi için ayrılan süre arttırılabilir.

Kaynaklar

- Acar, M. & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/799616> sayfasından erişilmiştir.
- Afacan, P. & Bircan, M. A. (2023). İlkokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlık nedenlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2661127> sayfasından erişilmiştir.
- Aksu, H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1495/18091> sayfasından erişilmiştir.
- Akyalçın, F., Şener, İ., Nacar, M., Nacar, K. B., Polat, T., Polat, Ö., ... & Görcü, F. (2023). İlkokul matematik dersi öğretiminde materyal kullanımına yönelik öğretmen görüşleri (Kayseri örneği). *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(24), 291-317. <http://doi.org/10.5281/zenodo.8077944>
- Albayrak, M. (2017). 1990 ve 2017 ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 685-701. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487236> sayfasından erişilmiştir.
- Altunay, E., Oral, G. & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80. <https://doi.org/10.19126/suje.37750>

- Aslan, M. & Çıkar, İ. (2017). 4. sınıf matematik öğretim programının Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 172-196. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.373149>
- Bal, A. P. & Artut, P. D. (2013). İlköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 152-163. https://jasstudies.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=268466580_41BalAytenP%C4%B1nar-vd-801-812.pdf&key=26970 sayfasından erişilmiştir.
- Bayar, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik programını uygulamalarıyla karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(1), 44-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3616244> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry: Theory into practice*. 39(3), 124-130. <https://www.jstor.org/stable/1477543> sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, S. & Kılınc, H. H. (2016). İlköğretim 4. sınıf matematik dersi programına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 112-124. <https://doi.org/10.21764/efd.97596>
- Dane, A., Doğar, Ç. & Balkı, N. (2004). İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67141> sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme* (2. b.). Ankara: Pegem.
- Ertürk, S. (2018). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge.
- Fitzpatrick, J. L, Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2010). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. USA: Pearson.
- Gündoğdu, K., Albayrak, M., Ozan, A. & Çelik, A. (2012). Müfettişlerin ilköğretim matematik öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 21-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399495> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, G. (2008). *Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının öğretme öğrenme ortamına yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, G. & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 192-205. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87397> sayfasından erişilmiştir.

- Güzel, Ü., Bakır, A. & Yılmaz, S. (2023). Temel eğitimde matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(47), 2355-2364. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68572>
- Kamacı, E. & Durukan, E. (2012). Araştırma görevlilerinin eğitimde tablet bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma (Trabzon örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 203-215. <https://doi.org/10.7884/teke.72>
- Keleş, Ö., Koç, Y. & Haser, Ç. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 715-736. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223322> sayfasından erişilmiştir.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri: Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen.
- Kısakürek, M. A. (2019). Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1), 2017-244. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000922
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.
- Menduhoğlu, H. B. (2016). Perceptions of workforce diversity in high schools and diversity management: Qualitative analysis. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 199-217. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.2886>
- Mertens, D. M. & Wilson, A. T. (2018). *Program evaluation theory and practice*. London: The Guilford.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oliva, P. F. & Gordon, W. R. (2019). *Developing the curriculum* (9. b.). USA: Pearson.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2018). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research evaluation methods: Integrating theory and practice*. California: Sage.
- Pektaş, Y. (2012). *İlköğretim dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sönmez-Ektem I., Erben-Keçici, S. & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*

- Dergisi*, 17(3), 661-680. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487508> sayfasından erişilmiştir.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. T. Kellaghan, & D. L. Stufflebeam (Ed.), *International handbook of educational evaluation* içinde (s. 31-62). The Netherlands: Kluwer.
- Tabuk, M., Pusmaz, A. & Çanakçı, O. (2023). İlkokul matematik ders kitaplarında ders araçlarının kullanımı. *Educational Academic Research*, 50, 117-125. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3414105> sayfasından erişilmiştir.
- Temli-Durmuş, Y. & Yusufoglu, S. (2016). İlkokul 4. sınıf matematik öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 685-704. https://turkishstudies.net/turkishstudies?Fmod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=176244179_34Temli-Durmu%C5%9FYeliz-vd-egt-685-704.pdf&key=19781 sayfasından erişilmiştir.
- Toptaş, V., Bodur, B. N. & Usluoğlu, B. (2019). İlkokul öğretmenlerinin matematik dersindeki ölçme ve veri işleme öğrenme alanına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20[Özel Sayı], 1167-1181. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555143>
- TTKB. (2020). Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu. Ankara: MEB. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Turan, A. & Tabak, S. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ilkököl 4. sınıf matematik dersi öğretim programına (2018) yönelik görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 463-491. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.659479>
- Turgut, F. (1983). *Program değerlendirme*. Ankara: Atatürk Kitapları.
- Ünal, M. (2017). Preferences of teaching methods and techniques in mathematics with reasons. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 194-205. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129415.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Nursing Standard*, 29(34), 38-43. <https://doi.org/10.7748/ns.29.34.38.e8821>
- Yazıcı, E. (2009). İlköğretim matematik dersi 6.sınıf öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yenilmez, K. & Girit, D. (2013). İlköğretim (6-8) matematik dersi öğretim programındaki yeni alt öğrenme alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(2), 385-419. <https://doi.org/10.7822/egt164>

Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(9), 377-395. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182984> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yüksel, İ. & Sağlam, H. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Summary

Evaluation is a process of gathering information to make decisions. Worthen and Sanders defined evaluation as the formal determination of the effectiveness, quality or value of a program, practice, project, product, objective, or curriculum. Stufflebeam defines evaluation as the process of finding useful information, evaluating alternative decisions and describing them (Ornstein and Hunkins, 2018).

Stufflebeam's CIPP model is a curriculum evaluation model for the summative or formative evaluation of systems, institutions, projects, programs, and staff products. The most important aim of this curriculum evaluation model is to enable the continuous improvement of the curriculum rather than reveal the quality of the curriculum used. Stufflebeam handles the evaluation model in the dimensions of context, input, process, and product evaluation (Yüksel and Sağlam, 2012).

In this study, it is aimed to evaluate the Fourth-Grade Mathematics Curriculum of Primary School based on Stufflebeam's CIPP curriculum evaluation model and to decide about the effectiveness of the curriculum and to determine the problematic aspects of the curriculum, if any, and to determine which problematic aspects are caused by which elements.

Evaluation studies on curriculum also contribute to curriculum development studies. Therefore, the 4th Grade Primary School Mathematics Curriculum should be evaluated continuously like other curricula. With the curriculum evaluation studies, the missing or inaccurate parts of the curriculum in practice can be identified, and in this context, some studies can be carried out for curriculum development. For these reasons, it is seen as a necessity to evaluate the 4th Grade Mathematics Curriculum according to Stufflebeam's CIPP evaluation model in order to determine its effectiveness and to put forward some suggestions for its development.

This study is a qualitative research that aims to reveal the views of primary school teachers on the context, input, process and product dimensions of the 4th Grade Mathematics Curriculum. In this study, interview technique enabling to understand the unobservable aspects such as teachers' attitudes, intentions, comments, thoughts, experiences, reactions and mental perceptions (Yıldırım and Şimşek, 2018) was used.

The study group of the research consisted of 12 primary school teachers working in a public school in Beylikdüzü, Istanbul. The teachers whose opinions were obtained through the interview form were determined by purposive sampling method and being convenience was taken into consideration in determining the study group. A semi-structured interview form was prepared to collect the data of the study. In the process of preparing the interview form, the dimensions of the curriculum evaluation model and the basic principles of the interview form were taken into consideration.

Content analysis was used to interpret the data obtained through the interview form. The data obtained from the interview were described within the framework of the codes determined within the framework of the research problem and these descriptions were interpreted. In the interpretation, direct quotations were used in order to reflect the teachers' views on the curriculum in a striking way and to support the advocated view. Qualitative data were analyzed by two experts. At the stage of creating the codes, an inter-coder reliability analysis was conducted with an expert who had qualitative studies in the field of curriculum and instruction. The reliability percentage of the codes created at the end of the expert opinion was calculated as 89%. Miles and Huberman model was used to analyze the data.

In the interviews with the primary school teachers, three questions were asked to reveal their views on the context dimension of the evaluation model, two questions were asked to reveal their views on the input dimension, seven questions were asked to reveal their views on the process dimension and two questions were asked to reveal their views on the product dimension.

In the study, regarding the context dimension of the CIPP curriculum evaluation model, it was concluded that the Fourth-Grade Mathematics Curriculum should improve students' problem solving skills, be usable in daily life, provide the opportunity to apply the knowledge learned and meet the needs of students to like mathematics and be enthusiastic about mathematics in line with the opinions of primary school teachers. It was also concluded that fourth grade students had problems such as anxiety of not succeeding in mathematics and not being able to benefit from family support in mathematics. In addition, it was concluded that the Mathematics Curriculum should be able to solve the problems that students encounter in daily life, make personal contributions to students, provide students with basic mathematical skills and direct them to analytical thinking.

In the research on the input dimension of the CIPP curriculum evaluation model, it was concluded that the sample applications and mathematical concepts in the content of the Mathematics Curriculum did not facilitate students' understanding, the textbooks distributed by the Ministry of National Education did not include examples that would facilitate students' understanding of the

subjects, and the examples that were included did not have the opportunity to be applied in crowded class environments and the time was not sufficient.

Regarding the process dimension of the CIPP curriculum evaluation model, it was concluded that the primary school teachers provided feedback to the students at the end of each subject and unit by giving them opportunities to evaluate themselves. In addition, it was concluded that the source books used within the scope of the Mathematics Curriculum contained insufficient examples, the achievements were difficult, the students who could not get enough support from their families could not overcome the curriculum alone and these factors were the obstacles in front of the success of the students.

Regarding the product dimension of the CIPP curriculum evaluation model, it was concluded that the curriculum was tried to be prepared in order to contribute to students' problem solving skills and cognitive skills, to develop positive attitudes towards mathematics and to ensure that the phenomenon of valuing mathematics was formed in students, but the Mathematics Curriculum was not sufficient to provide the qualities that could achieve the above-mentioned outcomes, to gain different thinking skills and to be associated with daily life.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcılara teşekkürü bir borç biliriz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşer Bilimler Araştırma Etik Kurulunun 05.09.2023 tarih ve E-66777842-399-00003054258 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının (OKS, SBS, TEOG, LGS) Kelime Sayıları ve Sıklıkları Bakımından İncelenmesi*


Analysis of the Secondary Education Transition Exams (OKS, SBS, TEOG, LGS) in Terms of Word Count and Frequency

Mustafa Yıldız, Hasret Kabaran, Zehra Yaşar Sağlık

Yazar Bilgileri

Mustafa Yıldız 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Sınıf Eğitimi,
myildiz52@gmail.com

Hasret Kabaran 
Doktora Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi, Sınıf Eğitimi,
hasretkabaran@gmail.com

Zehra Yaşar Sağlık 
Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu
Üniversitesi, Sınıf Eğitimi,
zehra.yasaglik@hku.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretime geçiş sınavlarının (OKS, SBS, TEOG, LGS) kelime sayıları ve sıklıkları bakımından incelenmesidir. Çalışmada, ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yer alan kelimeler, hece ve harf sayıları ile en fazla tekrar eden kelimeler incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesinden faydalanılmış, 2008 OKS, 2013 SBS, 2017 TEOG, 2018 LGS ve 2022 LGS sınavlarında yer alan Türkçe, matematik, fen ve teknoloji/fen bilimleri ile sosyal bilgiler/ T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerine ait sınavlar incelenmiştir. Verilerin analizinde MAXQDA ve Excel programları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre; en fazla kelime, hece ve harf sayısının 2018 ve 2022 LGS'de, en az ise 2017 TEOG sınavında olduğu görülmüştür. Soru başına düşen kelime sayıları da 2008 yılından 2018 yılına tüm derslerde belirli oranda artış göstermiştir. Kelime sıklıkları bakımından incelendiğinde Türkçe dersinde cümle, parça ve metin; matematik dersinde santimetre ve alan; fen bilimleri dersinde gaz, bitki ve sıcaklık; sosyal bilgiler/T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde ülke, savaş, Atatürk ve Türk gibi alana özgü kelimelerin öne çıktığı tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Ortaöğretim
Sınav
Kelime

Keywords

Secondary education
Exam
Word

Makale Geçmişi

Geliş: 03.08.2023
Kabul: 09.05.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the word counts and frequencies in secondary education entrance exams (OKS, SBS, TEOG, LGS). In this study, the words used in the secondary education entrance exams, along with their syllable and letter counts, as well as the most frequently repeated words, were analyzed. In the study, document analysis was utilized, and the exams of Turkish, mathematics, science and technology/science and social sciences/the history of revolution and Kemalism courses in 2008 OKS, 2013 SBS, 2017 TEOG, 2018 LGS and 2022 LGS exams were examined. MAXQDA and Excel software were used for data analysis. According to the data obtained as a result of the research, it was seen that the highest number of words, syllables and letters was in 2018 and 2022 LGS and the lowest number was in 2017 TEOG exam. The number of words per question also showed a certain increase in all subjects from 2008 to 2018. When analyzed in terms of word frequency, it was found that the field-specific words became prominent such as sentence, part and text in Turkish lesson; centimeter and area in Mathematics lesson; gas, plant and temperature in science lesson; country, war, Atatürk and Turkish in social studies/the history of revolution and Kemalism lesson.

* Bu araştırma, birinci ve ikinci yazarın 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunduğu sözlü bildirinin genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiş hâlidir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Yıldız, M., Kabaran, H. & Yaşar-Sağlık, Z. (2024). Ortaöğretime geçiş sınavlarının (OKS, SBS, TEOG, LGS) kelime sayıları ve sıklıkları bakımından incelenmesi. *TEBD*, 22(2), 919-943.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1336962>

Giriş

Eğitim sistemlerinde sınavlar önemli bir yer tutmakta ve öğrencilerin geleceklerini şekillendiren önemli dönüm noktaları olmaktadır. Günümüzde öğrencilerin kademeler arası geçişlerinin sağlanmasında merkezî sınavlara başvurulmaktadır. Türkiye’de de ortaöğretime geçişte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, yükseköğretim kurumlarına geçişte ise Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan merkezî sınavlar bulunmaktadır (Kutlu ve Karakaya, 2007). Bu doğrultuda ortaöğretime geçiş sınavlarının öğrencilerin karşılaştıkları ilk merkezî sınav olması nedeniyle eğitim hayatlarında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Türkiye’de öğrencilerin ortaöğretime geçişlerinin sağlanması amacıyla MEB tarafından sırasıyla Anadolu Liseleri Sınavı (AL), Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ve yeniden Liselere Giriş Sınavı (LGS) olmak üzere birçok sınav uygulanmıştır. Geçmişten günümüze ortaöğretime geçişte uygulanan merkezî sınavların hangi sınıf seviyesine uygulanacağı, kapsama aldığı dersler ve içerikleri, sınavın yapısı, sınav süresi, ölçme ve değerlendirme kriterleri, puan hesaplama yöntemleri gibi konularda bir istikrar sağlanamadığı görülmektedir. İlk olarak 1955 yılından 1999 yılına kadar ilkokul 5. sınıfın sonunda uygulanan AL sınavı ile Anadolu liseleri, fen liseleri, Anadolu imam hatip liseleri ve Anadolu öğretmen liselerine öğrenci alımı yapılmaya başlanmıştır. Daha sonra 1999’da zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması ile birlikte sınavlar 8. sınıfın sonuna alınmış ve 2000 yılından 2003 yılına kadar ortaöğretime geçişte LGS ile öğrenci alınmıştır. 2004 yılına kadar LGS olarak anılan sınav daha sonra OKS ismini almıştır. OKS, resmî ve özel fen liselerine, Anadolu liselerine, Anadolu öğretmen liselerine, sosyal bilimler liselerine, Anadolu teknik liselerine, Anadolu sağlık meslek liselerine, Anadolu imam hatip liselerine, imam hatip liselerine, ticaret meslek liselerine, endüstri meslek liselerine, turizm ve otelcilik meslek liselerine ve kız meslek liselerine kayıt öncesi yapılan genel sınavın adıdır (MEB, 2006). OKS’ye ilköğretim 8. sınıf öğrencileri girmektedir ve sınav 6., 7. ve 8. sınıf konularını kapsamaktadır. Süreci ölçmek yerine sonucu ölçen OKS, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan yeni öğretim programının vizyonuna uyum sağlayamadığından (Uzoğlu, Cengiz ve Daşdemir, 2013, s. 78) yerini 2008 yılında SBS’ye bırakmıştır. OKS’den sonra uygulamaya konan SBS’de ise sınava 6., 7. ve 8. sınıfların girmesi şeklinde bir uygulama başlatılmış ancak 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) yapılan açıklama ile üçlü SBS’den vazgeçilmiş ve 2011 yılından itibaren tekli SBS uygulanmaya başlamıştır. Tekli SBS’de yerleştirme puanı, SBS’nin %70’i ile 6., 7. ve 8. sınıf notlarının %30’u hesaplanarak oluşturulmuştur (Çelik, 2011). Mart (2014), SBS’nin öğrenci başarısını kısa bir sürede, tek oturumlu ve telafisi olmayan bir sınavla ölçerek öğrencide ve velilerde kaygı, stres, gerilim, tek hedefe kilitlenme gibi psiko-sosyal açıdan olumsuz tutumlar geliştirdiğini belirtmiştir. SBS’nin 2013 yılında kaldırılmasından sonra

TEOG uygulamasına geçilmiştir. TEOG uygulamasına göre öğrenciler 8. sınıfta birinci ve ikinci dönem merkezî nitelikli ortak bir sınava girmektedirler (Akman, 2017). Bu durum tek oturumda gerçekleştiren sınavların öğrenci ve veliler üzerindeki olumsuz etkisini azaltmıştır. 2017 yılında ortaöğretime geçiş sisteminde yeniden değişikliğe gidilmiş, 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere 2014 yılından itibaren uygulanan TEOG sınavı kaldırılarak yerine yeniden LGS sınavı getirilmiştir.

Merkezî olarak ortaöğretime geçiş için yapılan bu sınavların süreç içerisinde farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Genel amaçları öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleşmelerini belirlemek adına değerlendirme yapmak olan merkezî sınavların zaman içerisinde içerikleri ve süreleri de değişiklik göstermiştir. Tablo 1’de her sınav türünün en son uygulanan sınavlarına ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Yer Alan Dersler ve Soru Dağılımları

2008 OKS		2013 SBS		2017 TEOG (2. Dönem Sınavı)		2022 LGS	
Dersler	Soru Sayısı	Dersler	Soru Sayısı	Dersler	Soru Sayısı	Dersler	Soru Sayısı
Türkçe	25	Türkçe	23	Türkçe	20	Türkçe	20
Matematik	25	Matematik	20	Matematik	20	Matematik	20
Fen ve Teknoloji	25	Fen ve Teknoloji	20	Fen Bilimleri	20	Fen Bilimleri	20
Sosyal Bilgiler	25	Sosyal Bilgiler	20	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	20	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10
		Yabancı Dil*	17	Yabancı Dil*	20	Yabancı Dil (İngilizce)	10
				Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10
Toplam	100	Toplam	100	Toplam	120	Toplam	90

*İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca

Ortaöğretime geçiş sınavlarında yer alan dersler ve soru dağılımları incelendiğinde soru sayılarının ve dağılımlarının yıllara göre farklılaştığı, fen ve teknoloji dersinin adının fen bilimleri olarak değiştiği, sosyal bilgiler dersinin yerine T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin getirildiği, SBS, TEOG ve LGS sınavlarına yabancı dil, TEOG ve LGS sınavlarına din kültürü ve ahlak bilgisi sınavlarının eklendiği görülmektedir.

Ortaöğretime geçişte yapılan merkezî sınavlarda genel anlamda değişiklikler olmakla birlikte öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olmalarının okuduğunu anlamaları ve kelime hazineleriyle doğrudan bağlantısı olduğu söylenebilir. Anlamaya dayalı alıcı dil becerilerinden olan okuma, bireyin sosyal hayatın bir gereği olarak başladığı öğrenim hayatında karşısına çıkan ilk temel öğrenme alanlarından biridir (Demir ve Demiriz, 2019, s. 39). Bireyin öğrenim hayatına başlamasıyla edinilen bu beceri yaşam boyu devam eder ve akademik başarı, kişisel gelişim, sosyal katılım, yurttaşlık gibi

birçok alan için oldukça önemli bir yere sahiptir. Yapılan pek çok araştırma matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji gibi derslerde başarılı olmanın okuduğunu anlama ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Baş ve Şahin, 2012; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014; García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga, Duque ve Elosúa, 2014; Göktaş, 2010; Güngör, 2009; Karadayı-Atalar, 2019; Keskin-Deniz, 2013; Kıvrak, 2014; Kızgın, 2019; Obalı, 2009; Pinto, Martínez ve Jiménez-Taracido, 2016; Şen, 2015; Ural ve Ülper, 2013; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011). Nitekim Güzeller'in (2006) OKS sonuçları kullanılarak yapılan çalışmasında yalnızca Türkçe derslerinde değil, matematik ve fen bilimleri derslerinde de okuduğunu anlama becerisinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Aksoy'un (2017) çalışmasında, TEOG sınavı ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu, okuma alışkanlığı düzeyinin artmasıyla TEOG sınavı puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Özercan (2010) tarafından yapılan çalışmada da okuma stratejileri ve SBS sonuçları arasında önemli ölçüde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama sürecinde birçok faktörün etkisi bulunmaktadır. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri de kuşkusuz okuma metinlerinde yer alan kelimelerdir. Tompkins (2006), metin içerisinde anlaşılmayan her kelimenin okuduğunu anlamanın eksik ilerlemesine sebep olacağını, bu nedenle kelime hazinesinin okuduğunu anlama için bir zorunluluk olduğunu ifade etmiştir. TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilen düzeylerine ilişkin Ceran ve Deniz (2015) tarafından yapılan çalışmada matematik dersi dışında kalan derslere ilişkin soruların cevaplanmasında okuma kazanımlarının etkili olduğu, soruların çoğunun derse ait bilgiye ve kazanımlara ihtiyaç duyulmadan yalnızca okuduğunu anlama ve kelime hazinesi ile çözülebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Metinlerde yer alan kelimelerin bazılarının kullanım sıklığı fazlayken bazılarının belirli bir alana özgü olması nedeniyle sıklığı daha azdır. Sözlü ya da yazılı dilde kelimelerin sayımı sonucunda bir kelimenin kaç kere kullanıldığının belirlenmesi, kelimenin diğer kelimelere oranla daha az ya da çok kullanıldığının sayısal olarak ortaya konması sözcüklerin kullanım sıklığı olarak tanımlanır (Göçen, 2016). Ülkemizde kelime sıklığına ilişkin önemli çalışmalar yapılmıştır. Ölker (2011a), ilk kelime sıklığı çalışmasının 1936 yılında Ömer Asım Aksoy tarafından yapıldığını belirtmiştir. Daha sonra kelime sıklığına ilişkin yapılan çalışmaların sayısı artmıştır (Çetinkaya, 2011; Çıplak, 2005; Çiftçi, 1991; Göz, 2003; Harit, 1971; Kılınçarslan, 2009; Ölker, 2011b). Ölker (2011b), kelime sıklığı çalışmalarının eğitim, psikoloji, işletme ve dil bilimi gibi birçok alanda kullanılmasının mümkün olduğunu belirtmiş ve zaman içinde yapılan çalışmaların dilin geçirdiği değişiklikleri ortaya çıkarabileceğini ifade etmiştir.

Bu bağlamda ilgili alanyazın incelendiğinde ortaöğretime geçişte uygulanan merkezî sınavların içerik ve bağlam (Mutlu ve Akgün, 2016), kazanımlar (Dalak, 2015; Karadeniz, Eker ve Ulusoy, 2015; Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2015) soruların gösterim türleri (Kurnaz

ve Yüzbaşıoğlu, 2013), konu dağılımı (Özel ve Taylan, 2007), paydaş görüşleri (Akman, 2017; Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010; İnceoğlu, 2015; Yener, 2016) gibi farklı yönlerden incelendiği ancak sınavlarda yer alan kelimelere ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunduğu anlaşılmıştır (Gökdemir, 2010; Kahraman, 2013). Konuya ilişkin olarak Gökdemir (2010) 2009 SBS’inde yabancı dil hariç, fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe bölümlerinde bulunan tüm soru ve seçeneklerde yer alan kelimeleri kelime sıklıklarını dikkate alarak incelemiştir. Ancak yapılan çalışmaların güncel olmaması, tek bir sınav veya disiplin üzerinden yapılması, yalnızca kelimelerin incelenip harf, hece ve sınav süresi gibi değişkenlerin göz ardı edilmesi gibi nedenlerle ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda kelimeler açısından çeşitli değişkenlere göre yaşanan farklılıklar araştırılması gereken bir konu olarak görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmanın amacı ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yer alan harf, hece ve kelime sayıları ile en fazla tekrar eden kelimelerin dağılımını incelemektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yer alan derslere göre harf, hece ve kelime sayıları nasıl dağılım göstermektedir?
2. Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların türlerine göre harf, hece ve kelime sayıları nasıl dağılım göstermektedir?
3. Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yer alan derslerde soru başına düşen harf, hece ve kelime sayıları nasıl dağılım göstermektedir?
4. Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yer alan derslerde dakika başına düşen harf, hece ve kelime sayıları nasıl dağılım göstermektedir?
5. Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yer alan derslere ilişkin en fazla tekrar eden kelimeler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yer alan kelimelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma deseni betimsel olarak desenlenmiştir. Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yer alan kelimeler, hece sayıları, harf sayıları ve en fazla tekrar etme durumları açısından incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Bryman (2014), doküman incelemesinin belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir araştırma yöntemi olduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006) ise doküman incelemesinin araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını belirtmiştir. Bu çalışmada da

genel amaç çerçevesinde ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlar belirlenen kriterler açısından incelenmiştir.

Veri Kaynağı Seçimi

Araştırma verileri ortaöğretime geçişte uygulanan sınav kitapçıklarından elde edilmiştir. Sınav kitapçıklarına Millî Eğitim Bakanlığının internet adresinden (<https://www.meb.gov.tr/>) erişilmiştir.

Çalışmaya Dâhil Etme /Hariç Tutma Kriterlerinin Belirlenmesi

İncelenecek çalışmaların belirlenmesi için birtakım dâhil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Bu kriterler şunlardır:

- ✓ Araştırmaya ortaöğretime geçişte uygulanan OKS, SBS, TEOG ve LGS sınavları dâhil edilmiş, diğer sınavlar hariç tutulmuştur.
- ✓ Araştırmaya bu sınavların en son yapılan uygulamaları (2008 OKS, 2013 SBS, 2017 TEOG ve 2022 LGS) ve 2018 LGS sınavı dâhil edilmiş, diğer sınavlar hariç tutulmuştur.
- ✓ Her sınavda ortak olan dört temel ders (Türkçe, matematik, fen ve teknoloji/fen bilimleri ile sosyal bilgiler/T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük) araştırma kapsamında ele alınmış diğer dersler kapsam dışı bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Sınavlarda yer alan kelimelerin analizinin yapılabilmesi için ilk olarak 2008 OKS, 2013 SBS, 2017 TEOG, 2018 LGS ve 2022 LGS soru kitaplarına erişim sağlanmıştır. Pdf formatındaki kitapçıklar ilk olarak Word formatına çevrilmiştir. Kitapçıklarda yer alan kapak, sayfa numarası, üst ve alt bilgi gibi gereksiz bilgiler ayıklanmış ardından salt sorular elde edilmiştir. Her bir derse ilişkin dosya MAXQDA 2020 programına yüklenmiştir. MAXQDA programı ile kelime frekans listeleri çıkarılmıştır (Şekil 1). İlk olarak listeden anlamsız olan kelime, ifade ve semboller ayıklanmış ve en fazla tekrar eden temel kelimeler belirlenmiştir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması nedeniyle aynı köke ait kelimeler birleştirilerek frekans tabloları oluşturulmuştur. MAXQDA programı kullanılarak elde edilen veriler üzerinden Excel programı kullanılarak harf sayıları, hece sayıları ve kelime sayıları hesaplanmıştır.

	Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	%	Derece	Belgeler	Belgeler %
Σ	şekiller	8	31	3,44	1	1	100,00
Σ	uzaklığı	8	30	3,33	2	1	100,00
Σ	kenarı	6	18	2,00	3	1	100,00

Şekil 1. Verilerin MAXQDA programında tutulma şekli

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla ilk olarak 2008 OKS, 2013 SBS, 2017 TEOG, 2018 LGS ve 2022 LGS soru kitapçıkları Word formatına çevrilmiş, gereksiz bilgiler ayıklanmış ve salt sorular elde edilmiştir. Araştırmada veri kaybının önüne geçilmesi amacıyla MAXQDA programından yararlanılmıştır. Veriler iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcı güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arası güvenilirlik katsayısının .98 olduğu görülmüştür. Diğer taraftan çalışmanın yönteminin bütün basamakları ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

Bulgular

Sınavlarda Yer Alan Derslere Göre Harf, Hece ve Kelime Sayıları Dağılımı

Ortaöğretime geçişte uygulanan 2008 OKS, 2013 SBS, 2017 TEOG, 2018 LGS ve 2022 LGS sınavlarının Türkçe, matematik, fen ve teknoloji/fen bilimleri ile sosyal bilgiler/T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerine ilişkin soruları harf, hece, kelime ve toplam kelime bakımlarından ayrı ayrı incelenmiştir.

2008 yılı OKS'de yer alan derslere göre harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2008 Yılı OKS Harf, Hece ve Kelime Sayılarının Derslere Göre Dağılımları

<i>Dersler</i>	<i>Süre</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Toplam Kelime Sayısı</i>
Türkçe		25	6315	2710	539	1016
Matematik	120	25	2725	1171	184	471
Fen ve Teknoloji	dakika	25	6397	2748	412	1114
Sosyal Bilgiler		25	8362	3566	654	1266
Toplam		100	23799	10195	1789	3867

Tablo 2 incelendiğinde dört derse ait toplam 100 sorunun yer aldığı, soru sayılarının her derste eşit olduğu ve sınav süresinin 120 dakika olduğu görülmektedir. Derslere ait kelimelerin analizine göre en fazla harf, hece ve kelime sayısının sosyal bilgiler dersinde en az ise matematik dersinde olduğu, sosyal bilgiler dersinde matematik dersine oranla iki buçuk katından fazla kelime bulunduğu görülmektedir.

2013 yılı SBS'de yer alan derslere göre harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 2013 Yılı SBS Harf, Hece ve Kelime Sayılarının Derslere Göre Dağılımları

<i>Dersler</i>	<i>Süre</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Toplam Kelime Sayısı</i>
Türkçe		23	8419	3596	702	1359
Matematik	120	20	2448	1077	177	409
Fen ve Teknoloji	dakika*	20	6562	2855	396	1103
Sosyal Bilgiler		20	6868	2930	548	1044
Toplam		83	24297	10458	1823	3915

* Bu süre tabloda yer alan dört ders ve 17 yabancı dil sorusu olmak üzere toplam 100 soruya verilen süredir.

Tablo 3 incelendiğinde dört derse ait toplam 83 sorunun yer aldığı, Türkçe dersi hariç soru sayılarının eşit olduğu, OKS sınavına göre soru sayılarının azaldığı, sınav süresinin yabancı dil dersi soruları ile birlikte 120 dakika olduğu görülmektedir. Derslere ait kelimelerin analizine göre en fazla harf, hece ve kelime sayısının Türkçe dersinde en az ise matematik dersinde olduğu, Türkçe dersinde matematik dersine oranla üç katından fazla kelime bulunduğu görülmektedir.

2017 yılı TEOG sınavında yer alan derslere göre harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 2017 Yılı TEOG Sınavı Harf, Hece ve Kelime Sayılarının Derslere Göre Dağılımları

<i>Dersler</i>	<i>Süre</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Toplam Kelime Sayısı</i>
Türkçe	40	20	7022	3009	623	1112
Matematik	40	20	2310	1032	144	387
Fen Bilimleri	40	20	5643	2416	355	923
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	40	20	6055	2599	450	930
Toplam	160	80	21030	9056	1572	3352

Tablo 4 incelendiğinde dört derse ait toplam 80 sorunun yer aldığı, soru sayılarının her derste eşit olduğu, sınav süresinin ise her ders için 40 dakika olmak üzere toplam 160 dakika olduğu görülmektedir. Bu sınav türünde derslerin sınav sürelerinin ayrı olarak belirtildiği göze çarpmaktadır. Derslere ait kelimelerin analizine göre en fazla harf, hece ve kelime sayısının Türkçe dersinde en az ise matematik dersinde olduğu, Türkçe dersinde matematik dersine oranla yaklaşık üç katı kadar kelime bulunduğu görülmektedir.

2018 yılı LGS'de yer alan derslere göre harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. 2018 Yılı LGS Harf, Hece ve Kelime Sayılarının Derslere Göre Dağılımları

<i>Dersler</i>	<i>Süre</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Toplam Kelime Sayısı</i>
Türkçe	75	20	8413	3605	687	1364
Sözel T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	dakika*	10	4520	1921	384	678
Sayısal Matematik	60	20	4890	2109	271	850
Fen Bilimleri	Dakika	20	8061	3438	502	1292
Toplam	135	70	25884	11073	1844	4184

*Bu süre 10 yabancı dil ve 10 din kültürü ve ahlak bilgisi sorusu da dâhil olmak üzere toplam 50 soruya verilen süredir.

Tablo 5 incelendiğinde dört derse ait toplam 70 sorunun yer aldığı, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük sınav sorularının sayısının düştüğü, sınav süresinin sözel ve sayısal dersler için ayrı ayrı belirtildiği, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi soruları ile birlikte tüm sınav süresinin 135 dakika olduğu görülmektedir. Derslere ait kelimelerin analizine göre en fazla harf, hece ve kelime sayısının Türkçe dersinde, harf ve hece sayısının en az T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde,

kelime sayısının ise en az matematik dersinde olduğu görülmüştür. Harf ve hece sayısının T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde en az olmasının soru sayısının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

2022 yılı LGS’de yer alan derslere göre harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. 2022 Yılı LGS Harf, Hece ve Kelime Sayılarının Derslere Göre Dağılımları

<i>Dersler</i>	<i>Süre</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Toplam Kelime Sayısı</i>
Sözel	Türkçe	20	7741	3286	1037	1770
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	75 dakika*	10	3843	1616	488
Sayısal	Matematik	20	3921	1684	521	1207
	Fen Bilimleri	60 dakika	20	7430	3159	910
Toplam		70	22935	9745	2956	5530

*Bu süre 10 yabancı dil ve 10 din kültürü ve ahlak bilgisi sorusu da dâhil olmak üzere toplam 50 soruya verilen süredir.

Tablo 6 incelendiğinde dört derse ait kelimelerin analizine göre en fazla harf, hece ve kelime sayısı Türkçe dersinde iken, harf, hece ve kelime sayısının en az olduğu ders ise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersidir. Bu sonucun T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin soru sayısının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinden sonra harf, hece ve kelime sayısının az olduğu diğer ders matematik dersidir.

Sınavların Türlerine Göre Harf, Hece ve Kelime Sayıları Dağılımı

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların türlerine göre harf, hece ve kelime sayılarının nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiş ve dağılımlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Harf, Hece ve Kelime Sayılarının Sınav Türlerine Göre Dağılımları

<i>Sınavlar</i>	<i>Toplam Soru Sayısı</i>	<i>Süre (dk)</i>	<i>Soru Başına Düşen Süre (dk)</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Toplam Kelime Sayısı</i>
2008 OKS	100	120	1,2	23799	10195	1789	3867
2013 SBS	100	120*	1,2	24297	10458	1823	3915
2017 TEOG	80	160	2	21030	9056	1572	3352
2018 LGS	90	135**	1,5	25884	11073	1844	4184
2022 LGS	90	135**	1,5	22935	9745	2956	5530

*Bu süre dört temel ders (83 Soru) ve 17 yabancı dil sorusu olmak üzere toplam 100 soruya verilen süredir.

**Bu süre dört temel ders (70 soru) ile 10 yabancı dil ve 10 din kültürü ve ahlak bilgisi sorusu olmak üzere toplam 90 soruya verilen süredir.

Tablo 7 incelendiğinde harf, hece ve kelime sayısının en fazla 2018 ve 2022 LGS’de, en az ise 2017 TEOG sınavında olduğu görülmektedir. 2017 TEOG sınavında kelime sayısının az olmasının soru sayısının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. 2008 OKS ve 2013 SBS sınavlarında soru sayısı fazla olmasına rağmen en fazla kelime sayısının 2018 ve 2022 LGS’de olması son yıllarda yapılan sınavlarda daha fazla kelimeye yer verildiğinin bir göstergesidir. Soru başına düşen süreler incelendiğinde 2008 OKS ve 2013 SBS sınavlarında soru başına düşen süre 1,2 dakika, 2018 ve 2022

LGS’de soru başına düşen süre 1,5 dakika ve 2017 TEOG sınavında soru başına düşen süre 2 dakikadır.

Sınavlarda Yer Alan Derslerde Soru Başına Düşen Harf, Hece ve Kelime Sayıları

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda soru başına düşen harf, hece ve kelime sayılarının dağılımı her ders için ayrı ayrı incelenmiştir. Bu doğrultuda ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda Türkçe sorularında soru başına düşen harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Türkçe Sorularında Soru Başına Düşen Harf, Hece ve Kelime Sayısı Dağılımları

<i>Sınavlar</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Ortalama Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Ortalama Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Ortalama Kelime Sayısı</i>
2008 OKS	25	6315	252,6	2710	108,4	1016	40,64
2013 SBS	23	8419	366,04	3596	156,34	1359	59,08
2017 TEOG	20	7022	351,1	3009	150,45	1112	55,6
2018 LGS	20	8413	420,65	3605	180,25	1364	68,2
2022 LGS	20	7741	387,1	3286	164,3	1770	88,5

Tablo 8’deki Türkçe dersi sorularında soru başına düşen harf, hece ve kelime analizlerine göre 2008 yılından 2018 yılına ortalama harf sayısı %66,53, ortalama hece sayısı %66,28, ortalama kelime sayısı %67,81 artış göstermiştir. 2022 yılında 2018 yılına göre ortalama harf ve hece sayısı azalma gösterirken ortalama kelime sayısı artış göstermiştir.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda matematik sorularında soru başına düşen harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Matematik Sorularında Soru Başına Düşen Harf, Hece ve Kelime Sayısı Dağılımları

<i>Sınavlar</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Ortalama Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Ortalama Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Ortalama Kelime Sayısı</i>
2008 OKS	25	2725	109	1171	46,84	471	18,84
2013 SBS	20	2448	122,4	1077	53,85	409	20,45
2017 TEOG	20	2310	115,5	1032	51,6	387	19,35
2018 LGS	20	4890	244,5	2109	105,45	850	42,5
2022 LGS	20	3921	164,6	1684	84,2	1207	60,4

Tablo 9 incelendiğinde matematik dersi sorularında soru başına düşen harf, hece ve kelime analizlerine göre; 2008 yılından 2018 yılına ortalama harf sayısı %124,3, ortalama hece sayısı %125,13, ortalama kelime sayısı %125,58 artış göstermiştir. 2022 yılında harf ve hece ortalamasında 2018’e göre azalma görülürken ortalama kelime sayısında artış gözlenmiştir.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda fen ve teknoloji/fen bilimleri sorularında soru başına düşen harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Fen ve Teknoloji/Fen Bilimleri Sorularında Soru Başına Düşen Harf, Hece ve Kelime Sayısı Dağılımları

<i>Sınavlar</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Ortalama Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Ortalama Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Ortalama Kelime Sayısı</i>
2008 OKS	25	6397	255,88	2748	109,92	1114	44,56
2013 SBS	20	6562	328,1	2855	142,75	1103	55,15
2017 TEOG	20	5643	282,15	2416	120,8	923	46,15
2018 LGS	20	8061	403,05	3438	171,9	1292	64,6
2022 LGS	20	7430	371,5	3159	157,9	1874	93,7

Tablo 10 incelendiğinde fen ve teknoloji/fen bilimleri dersi sorularında soru başına düşen harf, hece ve kelime analizlerine göre 2008 yılından 2018 yılına ortalama harf sayısı %57,52, ortalama hece sayısı %56,39, ortalama kelime sayısı %44,97 artış göstermiştir. 2022 yılında harf ve hece ortalamasında 2018'e göre azalma görülürken ortalama kelime sayısında artış gözlenmiştir.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda sosyal bilgiler/T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük sorularında soru başına düşen harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Sorularında Soru Başına Düşen Harf, Hece ve Kelime Sayısı Dağılımları

<i>Sınavlar</i>	<i>Soru Sayısı</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Ortalama Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Ortalama Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Ortalama Kelime Sayısı</i>
2008 OKS	25	8362	334,48	3566	142,64	1266	50,64
2013 SBS	20	6868	343,4	2930	146,5	1044	52,2
2017 TEOG	20	6055	302,5	2599	129,95	930	46,5
2018 LGS	10	4520	452	1921	192,1	678	67,8
2022 LGS	10	3843	384,3	1616	161,6	679	67,9

Tablo 11'deki sosyal bilgiler/T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularında soru başına düşen harf, hece ve kelime analizlerine göre 2008 yılından 2018 yılına ortalama harf sayısı %35,14, ortalama hece sayısı %34,67, ortalama kelime sayısı %33,89 artış göstermiştir. 2022 yılında harf ve hece ortalamasında 2018'e göre azalma görülürken ortalama kelime sayısında az da olsa artış gözlenmiştir.

Sınavlarda Yer Alan Derslerde Dakika Başına Düşen Harf, Hece ve Kelime Sayıları

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda dakika başına düşen harf, hece ve kelime sayılarının dağılımı her ders için ayrı ayrı incelenmiştir. Bu doğrultuda ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların Türkçe dersi sorularında dakika başına düşen harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Türkçe Sorularında Dakika Başına Düşen Harf, Hece ve Kelime Sayısı Dağılımları

<i>Sınavlar</i>	<i>Süre</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Ortalama Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Ortalama Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Ortalama Kelime Sayısı</i>
2008 OKS	30	6315	210,5	2710	90,3	1016	33,9
2013 SBS	27,6	8419	305	3596	130,3	1359	49,2
2017 TEOG	40	7022	175,6	3009	75,2	1112	27,8
2018 LGS	30	8413	280,4	3605	120,2	1364	45,5
2022 LGS	30	7741	258,0	3286	109,5	1770	59

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe dersi sorularında dakika başına düşen harf, hece ve kelime analizlerine göre; 2008 yılından 2018 yılına ortalama harf sayısı %33,20, ortalama hece sayısı %33,11, ortalama kelime sayısı %34,22 artış göstermiştir. 2022 yılında harf ve hece ortalamasında 2018'e göre azalma görülürken ortalama kelime sayısında artış gözlenmiştir.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların matematik dersi sorularında dakika başına düşen harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Matematik Sorularında Dakika Başına Düşen Harf, Hece ve Kelime Sayısı Dağılımları

<i>Sınavlar</i>	<i>Süre</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Ortalama Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Ortalama Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Ortalama Kelime Sayısı</i>
2008 OKS	30	2725	90,8	1171	30	471	15,7
2013 SBS	24	2448	102	1077	44,9	409	17
2017 TEOG	40	2310	57,8	1032	25,8	387	9,7
2018 LGS	30	4890	163	2109	70,3	850	28,3
2022 LGS	40	3921	98	1684	42,1	1207	30,2

Tablo 13 incelendiğinde matematik dersi sorularında dakika başına düşen harf, hece ve kelime analizlerine göre 2008 yılından 2018 yılına ortalama harf sayısı %79,52, ortalama hece sayısı %134,33, ortalama kelime sayısı %80,25 artış göstermiştir. 2022 yılında harf ve hece ortalamasında 2018'e göre azalma görülürken ortalama kelime sayısında artış gözlenmiştir.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların fen ve teknoloji/ fen bilimleri dersi sorularında dakika başına düşen harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Fen ve Teknoloji/ Fen Bilimleri Sorularında Dakika Başına Düşen Harf, Hece ve Kelime Sayısı Dağılımları

<i>Sınavlar</i>	<i>Süre</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Ortalama Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Ortalama Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Ortalama Kelime Sayısı</i>
2008 OKS	30	6397	213,2	2748	91,6	1114	37,1
2013 SBS	24	6562	273,4	2855	119	1103	46
2017 TEOG	40	5643	141,1	2416	57,5	923	23,1
2018 LGS	30	8061	268,7	3438	114,6	1292	43,1
2022 LGS	40	7430	185,8	3159	78,9	1874	46,9

Tablo 14'teki fen ve teknoloji/ fen bilimleri dersi sorularında dakika başına düşen harf, hece ve kelime analizlerine göre; 2008 yılından 2018 yılına ortalama harf sayısı %26,03, ortalama hece sayısı %25,11, ortalama kelime sayısı %16,17 artış göstermiştir. 2022 yılında harf ve hece ortalamasında 2018'e göre azalma görülürken ortalama kelime sayısında artış gözlenmiştir.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların sosyal bilgiler/T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularında dakika başına düşen harf, hece ve kelime sayılarının dağılımları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularında Dakika Başına Düşen Harf, Hece ve Kelime Sayısı Dağılımları

<i>Sınavlar</i>	<i>Süre</i>	<i>Harf Sayısı</i>	<i>Ortalama Harf Sayısı</i>	<i>Hece Sayısı</i>	<i>Ortalama Hece Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Ortalama Kelime Sayısı</i>
2008 OKS	30	8362	278,7	3566	118,9	1266	42,2
2013 SBS	24	6868	286,2	2930	122,1	1044	43,5
2017 TEOG	40	6055	151,4	2599	65	930	23,3
2018 LGS	15	4520	301,3	1921	128,1	678	45,2
2022 LGS	15	3843	256,2	1616	107,7	679	45,3

Tablo 15 incelendiğinde sosyal bilgiler/T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularında dakika başına düşen harf, hece ve kelime analizlerine göre; 2008 yılından 2018 yılına ortalama harf sayısı %8,11, ortalama hece sayısı %7,74, ortalama kelime sayısı %7,11 artış göstermiştir. 2022 yılında harf ve hece ortalamasında 2018'e göre azalma görülürken ortalama kelime sayısında az da olsa artış gözlenmiştir.

Sınavlarda Yer Alan Derslere İlişkin En Fazla Tekrar Eden Kelimelerin Dağılımı

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda en fazla tekrar eden kelimeler her ders için ayrı ayrı incelenmiştir. Türkçe dersine ait en fazla tekrar eden kelimeler Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Türkçe Dersi En Sık Tekrar Eden Kelimeler

<i>Ders</i>	<i>2008 OKS</i>		<i>2013 SBS</i>		<i>2017 TEOG</i>		<i>2018 LGS</i>		<i>2022 LGS</i>			
	<i>Kelime</i>	<i>f</i>	<i>Kelime</i>	<i>f</i>	<i>Kelime</i>	<i>f</i>	<i>Kelime</i>	<i>f</i>	<i>Kelime</i>	<i>F</i>		
TÜRKÇE	Cümle	15	Parça	12	Cümle	15	Metin	17	Kitap	28	Şehir	4
	Anlam	11	Cümle	10	Metin	14	Cümle	14	İnsan	23	Biçim	3
	Kelime	8	Düşünce	10	Kitap	13	Kitap	12	Roman	19	Dünya	3
	Başarı	7	Metin	8	Eser	9	Teknoloji	10	Metin	17	Eser	3
	Oyun	5	Hayat	6	Yaşam	6	Bağımlılık	6	Bölge	17	Konu	3
	Sözcük	5	Konu	6	Dünya	5	Düşünce	6	Yazar	16	Parça	3
	Duygu	4	Bilgi	4	Okur	5	Kelime	6	Anlatım	15	Sahne	3
	Düşünce	4	Dostluk	4	Orman	5	Geri dönüşüm	5	Okuma	15	Sanat	3
	Parça	4	Oluş	4	Hayat	4	Hayat	5	Cümle	14	Şair	3
	Anadolu	3	Sözcük	4	Anlam	3	Hikâye	5	Şiir	12		
	Anlam	3	Şair	4	Benzetme	3	Anlatım	4	Ülke	11		
	Kitap	3	Toplum	4	Doğa	3	Bilge	4	Zaman	9		
	Paragraf	3	Anlatım	3	Düşünce	3	Sanat	4	Anlam	8		
			Değer	3	Hayal	3	Uzay	4	Sevgi	8		
			Kelime	3	İstek	3	Yaşam	4	Hayat	7		
			Medrese	3	Kişiselleştirme	3	Anlam	3	Düşünce	5		
			Paragraf	3	Kitabe	3	Çevre	3	Sözcük	5		
			Yargı	3	Kuşak	3	Dil	3	Tür	5		
					Okuma	3	Eğitim	3	Cümle	4		
					Yazı	3	Eleştiri	3	Fiil	4		
						Proje	3	Sergi	4			

*3 ve daha fazla tekrar eden kelimeler listelenmiştir.

Tablo 16 incelendiğinde Türkçe dersinde 2008 OKS'de en fazla "cümle, anlam", 2013 SBS'de en fazla "parça, cümle, düşünce", 2017 TEOG'da en fazla "cümle, metin, kitap", 2018 LGS'de ise en fazla "metin, cümle, kitap, çocuk, teknoloji" ve 2022 LGS'de "kitap, insan, roman, metin, bölge, yazar, anlatım, okuma, cümle, şiir, ülke" kelimelerinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu kelimelerin frekanslarının 10 ile 28 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bütün sınavlarda ortak kullanılan kelimeler

olmakla birlikte en sık kullanılan kelime “cümle” kelimesidir. Ayrıca kelime çeşidinin ve frekanslarının özellikle 2022 LGS’de arttığı görülmüştür.

Matematik dersine ait en fazla tekrar eden kelimeler Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Matematik Dersi En Sık Tekrar Eden Kelimeler

Ders	2008 OKS		2013 SBS		2017 TEOG		2018 LGS		2022 LGS					
	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f				
MATEMATİK	Santimetre	14	Santimetre	18	Santimetre	10	Alan	16	Dik	4	Şekil	31	Zemin	8
	Uzunluk	13	Uzunluk	13	Üçgen	7	Metrekare	14	Doğal sayı	4	Uzaklık	30	Çarpan	7
	Sayı	12	Üçgen	9	Eksen	5	Sayı	14	Eşit	4	Kenar	18	Doğru	7
	Bölge	9	Kenar	6	Kenar	5	Santimetre	12	Kütle	4	Sayı	17	Grafik	7
	Dikdörtgen	5	Alan	5	Saat	5	Tablo	11	Lira	4	Toplam	14	Küp	7
	Kenar	5	Kare	5	Uzunluk	5	Dikdörtgen	10	Taban	4	Miktar	13	Üçgen	7
	Toplam	5	Doğru	4	Matematik	4	Bölüm	9	Üçgen	4	Birim	12	Açı	6
	Alan	4	Çap	3	Doğru	3	Kare	9	Blok	3	Nokta	11	Hacim	6
	Koordinat	3	Dik	3	Doğru parçası	3	Toplam	9	Grafik	3	Çizgi	10	Dikdörtgen	5
	Metre	3	Lira	3	Cebirsel	3	Uzunluk	9	Gram	3	Kare	10	Köşe	5
	Lira	3	Saat	3	Denklem	3	Para	8	Köşegen	3	Alan	9	Litre	5
			Yaş	3	Grafik	3	Kenar	8	Tam sayı	3	Parça	9	Ölçü	5
			Yükseklik	3	Metre küp	3	Metre	7			Adet	8	Santimetre	5
			Doğru Parçası	3	Zaman	3	Birim	6			Biçim	8	Daire	4
			Eksen	3			Cisimlerin yüzü	4			Bölge	8	Gram	4
												Eğitim		3

*3 ve daha fazla tekrar eden kelimeler listelenmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde matematik dersinde 2008 OKS’de en fazla “santimetre, uzunluk, sayı”, 2013 SBS’de en fazla “santimetre, uzunluk”, 2017 TEOG’da en fazla “santimetre”, 2018 LGS’de en fazla “alan, metrekare, sayı, santimetre, tablo, dikdörtgen” 2022 LGS’de ise en fazla “şekil, uzaklık, kenar, sayı, toplam, miktar, birim, nokta, çizgi kare” kelimelerinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu kelimelerin frekanslarının 10 ile 31 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bütün sınavlarda ortak kullanılan kelimeler olmakla birlikte en sık kullanılan kelime “santimetre” kelimesidir. Ayrıca kelime çeşidinin ve frekanslarının özellikle 2018 ve 2022 LGS’de arttığı görülmüştür.

Fen ve teknoloji/fen bilimleri dersine ait en fazla tekrar eden kelimeler Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Fen Bilimleri Dersi En Sık Tekrar Eden Kelimeler

Ders	2008 OKS		2013 SBS		2017 TEOG		2018 LGS		2022 LGS					
	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f				
FEN BİLİMLERİ	Gaz	14	Nem	4	Bitki	14	Sıcaklık	18	Bitki	26	Su	38	DNA	7
	Sıcaklık	13	Elektron	3	Ses	13	Sıvı	13	Deprem	10	Levha	30	Düzenek	7
	Bitki	12	Baz	3	Canlı	10	Bitki	9	Sıcaklık	10	Bitki	28	Karbondioksit	7
	Hız	11	Direnç	3	Isı	9	Atık	8	Düzenek	9	Çözelti	26	Sıcaklık	7
	Devre	10	Düzlem aynası	3	Deprem	8	Isı	8	Petrol	9	Hız	24	Elektriksel	6
	Sıvı	10	Isı	3	Cisim	7	Canlı	7	Saf madde	7	Sıvı	23	Alan	5
	Hacim	9	Nem	4	Düzenek	7	Bağ	6	Isı	6	Gözlem	22	Döl	5
	Kütle	9	Elektron	3	Ağırlık	5	Genetik	6	Ses	6	Ortam	18	Fotosentez	5
	Madde	9	Baz	3	Akım	5	Madde	6	Sıvı	6	Tohum	18	Işık	5
	Cisim	8	Direnç	3	Atık	5	Yük (elektrik)	6	Elektroskop	5	Deney	16	Kuşak	5
	Vücut	8	Düzlem aynası	3	Atom	5	Beslenme	5	Madde	5	Renk	16	Metal	5
	Kuvvet	7	Isı	3	Bağ	5	Ses	5	Yük (elektrik)	5	Element	14	Periyodik	5
	Asit	7	Işık	3	Çözelti	5	Çevre	4	Deney	4	Baz	13	Turnusol	5
	Uzunluk	7	Etçil	3	Devre	5	Elektrik	4	Enerji	4	Silindir	12	Amonyak	4
	Çözelti	6	Otçul	3	Madde	5	Işık	4	Bilim	3	Elektron	12	Asit	4
	Enzim	6	Miknatis	3	Termometre	5	Saf madde	4	Fay	3	Isı	11	Atmosfer	4
	Karışım	6	Sürtünme	3	pH	4	Atom	3	Gen	3	Ağırlık	11	Derinlik	4

Zaman	5	Kaynak	4	Bakteri	3	Hipotez	3	Basınç	11	Kütle	4
Düzenek	5	Mayalanma	4	Biyoteknoloji	3	Katı	3	Çubuk	11	Zemin	4
Tepkime	5	Gen	3	Elektriklenme	3	Kuvvet	3	Katı	11	Atom	3
Atom	4	Elektron	3	Element	3	Uzay	3	Yük	11	Birim	3
Fotosentez	4	Enerji	3	Fotosentez	3	Zaman	3	Küre	10	Cisim	3
		Kromozom	3	Katı	3			Tür	10	Denge	3
		Sıcaklık	3	Tohum	3			Nokta	9	Hücre	3
		Üreme	3					Bölge	8	Karbon	3
								Gen	8	Kuvvet	3
								Tüp	8	Molekül	3
								Besin	7		

*3 ve daha fazla tekrar eden kelimeler listelenmiştir.

Tablo 18 incelendiğinde fen ve teknoloji/fen bilimleri dersinde 2008 OKS’de en fazla “gaz, sıcaklık, bitki, hız, devre, sıvı”, 2013 SBS’de en fazla “bitki, ses, canlı, ısı, deprem, cisim”, 2017 TEOG’da ise en fazla “sıcaklık, sıvı, bitki”, 2018 LGS’de en fazla “bitki, deprem, sıcaklık” ve 2022 LGS’de “su, levha, bitki, çözelti, hız, sıvı, gözlem, ortam, tohum, deney, renk, element, baz, silindir, elektron, ısı, ağırlık, basınç, çubuk, katı, yük, küre, tür” kelimelerinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu kelimelerin frekanslarının 10 ile 38 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bütün sınavlarda ortak kullanılan kelimeler olmakla birlikte en sık kullanılan kelimeler “bitki”, “sıvı” ve “sıcaklık” kelimeleridir. Ayrıca kelime çeşidinin ve frekanslarının özellikle 2022 LGS’de arttığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler/T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ait en fazla tekrar eden kelimeler Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi En Sık Tekrar Eden Kelimeler

Ders	2008 OKS		2013 SBS		2017 TEOG		2018 LGS		2022 LGS	
	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Ülke	16	Savaş	13	Atatürk	11	Türk	11	Savaş	30
	Devlet	11	Türkiye	13	Millet	11	Atatürk	12	Devlet	15
	Hak	10	İsyan	8	İnkılap	10	Millet	10	Millet	12
	Toplum	10	Millet	8	Türk	10	Milli	8	Türk	10
	Anadolu	9	Türk	8	Halk	8	Türkiye	8	Birlik	9
	Osmanlı	8	Politika	7	Kanun	8	Ekonomi	6	TBMM	8
	Dağ	7	Devlet	6	Eğitim	7	Savaş	6	Milli	8
	Ekonomik	7	Eşitlik	6	Ekonomi	7	Nüfus	4	İlke	7
	Tarım	7	Atatürk	5	İlke	7	Olimpiyat	4	Kadın	5
	Nüfus	6	Ülke	5	Milli	7	Antlaşma	3	Osmanlı	5
	Sanayi	9	Avrupa	4	TBMM	7	Devlet	3	Bakan	4
	Ticaret	5	Cumhuriyet	4	Atatürkçülük	5	Egemenlik	3	Berberlik	4
	Turizm	5	Egemenlik	4	Bayrak	5	Meclis	3	Dünya	4
	Türk	5	İlke	4	Darülfünun	5	Osmanlı	3	Hak	4
	Askeri	4	Kanun	4	Cumhuriyetçilik	4	Paşa	3	Hükümet	4
	Eğitim	4	Vatandaş	4	Meclis	4	Politika	3	Seçim	4
	Müslüman	4	Antlaşma	3	Medeni Kanun	4	Sosyal	3	Anadolu	3
	Siyasi	4	Bağımsızlık	3	Savaş	4	Ülke	3	Antlaşma	3
	Üretim	4	Demokrasi	3	Askeri	3			Askeri	3
	Atatürk	3	Din	3	Bağımsızlık	3			Atatürk	3
Çocuk Hakları	3	Dünya	3	Devlet	3			Barış	3	
Din	3	Halkçılık	3	Egemenlik	3			Cephe	3	
Kanun	3	Hukuk	3	Eşitlik	3			Egemenlik	3	
Milli	3	İşgal	3	Hükümet	3			Hâkimiyet	3	
Savaş	3	Laiklik	3	Kültür	3			Ordu	3	
Sözleşme	3	Milli	3	Parti	3			Politika	3	
Turist	3	Seçim	3	Siyasi	3			Tarih	3	
Vakıf	3			Taarruz	3			Türkiye	3	
Vatandaş	3							Zafer	3	

*3 ve daha fazla tekrar eden kelimeler listelenmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde sosyal bilgiler/T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde 2008 OKS’de en fazla “ülke, devlet, hak, toplum”, 2013 SBS’de en fazla “Türkiye, savaş”, 2017 TEOG’da en fazla “Atatürk, millet, inkılap, Türk”, 2018 LGS’de en fazla “Türk, millet” 2022 LGS’DE “savaş, devlet, millet, Türk” kelimelerinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu kelimelerin frekanslarının 10 ile 30 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bütün sınavlarda ortak kullanılan kelimeler olmakla birlikte en sık kullanılan kelimeler “Türk”, “savaş” ve “Atatürk” kelimeleridir. Kelime sıklığı bakımından 2022 LGS’de artış görülmekle birlikte kelime çeşidi bakımından 2018 LGS hariç neredeyse bütün sınavların aynı olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretime geçiş sınavlarının (OKS, SBS, TEOG, LGS) kelime sayıları ve sıklıkları bakımından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda (2008 OKS, 2013 SBS, 2017 TEOG, 2018 LGS ve 2022 LGS) yer alan kelimeler, hece sayıları, harf sayıları ve en fazla tekrar etme durumları açısından incelenmiştir.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yer alan derslere ait kelimelerin analizine göre, harf, hece ve kelime sayısının en fazla 2018 ve 2022 LGS’de, en az ise 2017 TEOG sınavında olduğu görülmektedir. Harf, hece ve kelime sayısının en az TEOG sınavında olması soru sayısının diğer sınavlardan daha az olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu durum göz önüne alındığında son yıllarda yapılan sınavlarda daha fazla kelimeye yer verildiği söylenebilir. Ancak bu çalışmada 2013 yılı SBS’de 3915 kelime bulunurken Gökdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada, 2009 SBS’sinde 8. sınıf düzeyinde 4508 kelime bulunmuştur. Bu nedenle, sınavlardaki kelime sayılarında yıllar içerisinde artış ve azalışların olduğu da söylenebilir. 2008 OKS ve 2013 SBS sınavlarında soru sayısı fazla olmasına rağmen en fazla kelime sayısının 2018 ve 2022 LGS’de olması son yıllarda yapılan sınavlarda daha fazla kelimeye yer verildiğinin bir göstergesidir. 2018 ve 2022 yıllarında yapılan LGS sınavlarında kelimelerin diğer yıllara göre artmasının soruların niteliğini etkilediği düşünülmektedir. Biber, Tuna, Uysal ve Kabuklu (2018) tarafından yapılan çalışmada örnek LGS soruları için matematik öğretmenleri; sınavlardaki örnek soruların ezbere yöneltmeyen, bilginin kullanılmasını sağlayan, yorum gerektiren ve TEOG sorularına göre daha ayırt edici sorular olduğunu ifade etmişlerdir. Güler, Arslan ve Çelik (2019) tarafından yapılan benzer bir çalışmada öğretmenlerin, 2018 yılında uygulanan LGS sorularının niteliği bağlamında olumlu görüşlerde buldukları ifade edilmiştir. Diğer taraftan, en fazla harf, hece ve kelime sayısının 2008 yılı OKS’de sosyal bilgiler dersinde; 2013 yılı SBS, 2017 yılı TEOG, 2018 ve 2022 yılı LGS’de ise Türkçe dersinde olduğu görülmüştür. Yine sınavlarda yer alan derslere ait kelimelerin analizine göre en az harf, hece ve kelime sayısının 2008 yılı OKS, 2013 yılı SBS ve 2017 yılı TEOG sınavlarında matematik dersinde olduğu; 2018 ve 2022 yılı LGS’de ise soru

sayısının az olması nedeniyle T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde olduğu görülmüştür. Genel olarak harf, hece ve kelime sayılarının en fazla sözel en az ise sayısal derslerde olduğu söylenebilir.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda soru başına düşen süreler incelendiğinde, 2008 OKS ve 2013 SBS sınavlarında soru başına düşen sürenin 1,2 dakika, 2018 ve 2022 LGS’de 1,5 dakika, 2017 TEOG sınavında ise 2 dakika olduğu tespit edilmiştir. Kelime sayısı bakımından 2017 TEOG sınavında daha az kelime yer almasına karşın soru başına daha fazla süre tanındığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre TEOG sınav süresinin öğrenciler için yeterli olduğu belirtilmektedir (Erol, 2016; Özkan, Satıcı ve Güvendir, 2016). Kelime sıklığı bakımından daha zengin olmasına rağmen soru başına daha az süre tanınan 2018 ve 2022 LGS sınavlarının öğrenciler açısından olumsuz bir durum yaratabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yer alan derslerde soru başına düşen kelime sayılarının 2008 yılından 2018 yılına tüm derslerde belirli oranda artış gösterdiği görülmüştür. Sınavlarda yer alan derslerde soru başına düşen ortalama kelime sayısının 2008 yılından 2018 yılına; Türkçe dersinde %67,81, matematik dersinde %125,58, fen bilimleri dersinde %44,97 ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde ise %33,89 oranında artış gösterdiği belirlenmiştir. 2018 yılında uygulanan sınavda matematik dersi kelime sıklığı ciddi bir artış göstermiştir. Diğer taraftan, dakika başına düşen kelime sayılarının da 2008 yılından 2018 yılına yine tüm derslerde belirli oranda artış gösterdiği görülmüştür. Sınavlarda yer alan derslerde dakika başına düşen ortalama kelime sayısının 2008 yılından 2018 yılına; Türkçe dersinde %34,22, matematik dersinde %80,25, fen bilimleri dersinde %16,17 ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde ise %7,11 oranında artış gösterdiği belirlenmiştir. Soru başına düşen kelime sayısındaki artışa benzer olarak dakika başına da en fazla matematik dersinde artış yaşanmıştır. Bu durum bize 2018 LGS sınavı Matematik dersinde önceki yıllara göre daha fazla söz varlığı unsuru olduğunu göstermektedir. LGS sınavına ilişkin öğretmenler, LGS’nin matematik sorularının, üniversiteye giriş sınavı olan Temel Yetenek Testinden (TYT) daha zor oluşu, matematik sorularının uzun olduğu, akıl yürütme ve muhakemeye dayalı olduğu, öğrencilerin soruları anlayamadıkları için çözemedikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir (Pura, 2020). MEB (2018) tarafından açıklanan 2018 LGS raporunda ise öğrencilerin en düşük başarıyı 6,99 ortalama ile matematik testinde gösterdiği belirtilmiştir. MEB’in (2018, 2019) LGS’ye ilişkin yayınladığı raporlara göre 2018 yılında öğrencilerin %42,89’unun, 2019 yılında ise %40,28’inin matematik sorularını boş bıraktığı ifade edilmektedir. 2019 yılında çözüm olarak 60 dakika olan sayısal alan sınav oturum süresi 20 dakika uzatılarak 80 dakikaya çıkarılsa da öğrencilerin önemli bir oranı matematik sorularını boş bırakmaya devam etmiştir. Matematik sorularının boş bırakılmasına yönelik olarak dakika başına düşen kelime sayısındaki artışın bu durumun nedenlerinden biri olabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda derslere ait en fazla tekrar eden temel kelimeler belirlenmiştir. Türkçe dersinde “metin, cümle, parça, kitap, anlam, düşünce, teknoloji” kelimelerinin, matematik dersinde “santimetre, alan, metrekare, sayı, uzunluk, tablo, dikdörtgen” kelimelerinin, fen ve teknoloji/fen bilimleri dersinde sırasıyla “bitki, sıcaklık, gaz, ses, sıvı” kelimelerinin ve sosyal bilgiler/T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde “ülke, Türkiye, savaş, devlet, Atatürk, millet, Türk, İnkılap, hak, toplum” kelimelerinin en fazla tekrar ettiği tespit edilmiştir. En fazla tekrar eden kelimeler her dersin konu alanına özgü kelimelerdir. Sınavlar arasında ortak olarak kullanılan kelimeler olmakla birlikte her sınav yılında farklı kelimelerin yer aldığı da görülmüştür. Nitekim Kahraman’ın (2013) çalışmasında, fen ve teknoloji dersi ünitelerinde yer alan anahtar kavramlarının bazılarının 2012-2008 yılları arasında incelenen SBS’de kullanım sıklığına sahip olmadığı, bazılarının her yıl kullanıldığı, bazılarının ise belli yıllarda kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan 2018 ve 2022 LGS matematik sınavlarında grafik, şekil ve tablo kelimelerinin sık kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu kelimelerin artması matematik sınavlarında görsel öğelerin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Konuya ilişkin olarak Kablan ve Bozkuş (2021) tarafından yapılan LGS matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelendiği araştırmada, matematik öğretmenleri matematik problemlerinde tablo, grafik ve günlük hayata ilişkin görsellere yer verildiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde ilkökul sekizinci sınıf öğrencileri de matematik problemlerinde görsel, tablo, grafik, örnek formül vb. gibi farklı temsillerin bulunduğunu belirtmişlerdir.

Kelime insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bilgi formu olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 2004). Öğrencilerin zihinsel bir anlamlandırma sürecini gerektirmesi açısından sınavlarda yer alan kelimeler öğrencilerin performansını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öğrencilere bu kelimelerin öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinin sınav performansı üzerinde olumlu etki göstereceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından ve elde edilen bulgulardan yola çıkılarak birtakım önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle Millî Eğitim Bakanlığına yönelik olarak, sınavlarda soru başına tanınan sürenin kelime sıklığı göz önünde bulundurularak ayarlanması ve ders kitaplarında daha fazla kelime çalışmalarına yer verilmesi önerilmektedir. Öğretmenlere yönelik olarak ise, akademik başarı için oldukça önemli olan kelime hazinesini geliştirmeye dönük sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere yer vermeleri gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin özellikle sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik gibi derslerde yeni karşılaştıkları kelimeleri anlamakta zorluk çekebilecekleri bir gerçektir. Öğretmenler, öğrencilerin içerik alanı ders kitaplarını daha etkili bir şekilde anlamaları ve başarılı olmaları için öğretim zamanının bir kısmında dersin konu alanına özgü kavram ve kelimelere yönelik etkinliklere yer vermelidir. Öğrencilerle düzenli kelime çalışmaları yaparak öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri

günlük hayatta ve diğer derslerde kullanmalarını teşvik etmelidir. Kelime bilgisi, temel dil becerileri için son derece önemlidir. Özellikle kelime bilgisinin genişliği ve derinliği, okuma becerisi için önemli bir faktördür. Bu nedenle, kelime öğretiminin kalıcı olması amacıyla belirli bir konu alanına özgü kelimelerin bulunduğu okuma metinleri oluşturulmalı ve kelimelerin birbirleriyle olan ilişkileri bağlam içinde sunulmalıdır. Bu sayede, öğrencilerin kelimelerin anlamlarını bağlamdan yola çıkarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Akman, O. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarına ilişkin 9. sınıf öğrencilerinin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588.
- Baş, G. & Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. & Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına ve yeni sınav sistemine dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (8. b.). New York: Oxford University.
- Ceran, D. & Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.
- Çelik, Z. (2011). 2000'li yıllarda Türk eğitim sisteminin genel görünümü. B. S. Gür (Ed.), *Türkiye'de eğitim içinde* (s. 17-76). İstanbul: Meydan.
- Çetinkaya, F. Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıflarının yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Demir, S. & Demiriz, H. N. (2019). Okuma eğitimi ve sözcük öğretimi. A. Okur & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi içinde* (s. 39-63). Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, H. (2016). TEOG sınavı TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 548-567.
- García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., Duque, G., & Elosúa, M. R. (2014). Executive processes, reading comprehension and academic achievement in 3th grade primary students. *Learning and Individual Differences*, 35, 41-48.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gökdemir, F. (2010). *Seviye belirleme sınavının söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Güler, M., Arslan, Z. & Çelik, D. (2019) Liselere Giriş Sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güzeller, C. (2006). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme sınavının Türkçe dil yeterlilikleri açısından modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 403-412.
- Harit, Ö. (1971). *Samsun ve Ankara illerinin 6-7 yaş çocuklarında kelime hazinesi araştırması*. Ankara: MEB Planlama, Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı.
- İnceoğlu, S. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kablan, Z. & Bozkus, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231.

- Kahraman, E. (2013). *6. 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji derslerinde yer alan kavramların öğretmen kılavuzu kitapları, ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve seviye belirleme sınavı analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karadayı-Atalar, Ü. B. (2019). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarısı arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karadeniz, O., Eker, C. & Ulusoy, M. (2015). TEOG sınavındaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 115-134.
- Kaşıkcı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. & Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 225-232.
- Keskin-Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınçarslan, B. (2009). *Orhan Veli'nin şiirlerinde kelime sıklığı üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kurnaz, M. A. & Yüzbaşıoğlu, M. K. (2013). Ortaöğretim kurumlarına giriş sınav sorularının bazı gösterim türleri arasındaki geçişler açısından incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 267-279.
- Kutlu, Ö. & Karakaya, İ. (2007). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavında kullanılan testlerin faktör yapılarının belirlenmesine ilişkin bir araştırma. *İlköğretim Online*, 6(3), 397-410.
- Mart, M. T. (2014). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi (TEOG) sınavlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage.
- MEB. (2006) Millî eğitim bakanlığı merkezî sistem sınav yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2584.
- MEB. (2018) Liselere geçiş sistemi merkezi sınavla yerleşen öğrenci performansı. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, 3. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2019) Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, 7. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Ilişkin_Merkezi_Sınav.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mutlu, Y. & Akgün, L. (2016). 1998-2013 SBS-OKS sınav sorularının matematik okuryazarlığı ekseninde içerik ve bağlam yönünden değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1769-1780.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ölker, G. (2011a). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları*, 9(9), 45-60.
- Ölker, G. (2011b). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 Arası)*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özel, A. & Taylan, M. (2007). OKS Coğrafya sorularının ilköğretim coğrafya konularına göre dağılımının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 43-52.
- Özercan, M. G. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve okuma stratejilerinin seviye belirleme sınav sonuçlarıyla karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, Y. Ö., Satıcı, D. K. & Güvendir, M. A. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1160-1180.
- Pinto, N. S., Martínez, A. I. M., & Jiménez-Taracido, L. (2016). Learning strategies, reading comprehension and academic achievement in Secondary Education. *Psicología Escolar e Educativa*, 20, 447-456.
- Pura, B. (2020). *Ortaöğretime geçiş sistemi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin serbest zaman okuma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ural, A. & Ülper, H. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(2), 214-241.
- Uzoğlu, M., Cengiz, E. & Daşdemir, İ. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin seviye belirleme sınavı (SBS)'nda yapılan değişiklikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 77-86.

- Ülgen, G. (2004). *Kelime geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yener, M. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) hakkındaki tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.

Extended Summary

Exams have an important place in education systems and are important turning points that shape the future of students. Today, central exams are used to ensure the transition of students between levels. In our country, there are central exams conducted by the Ministry of National Education (MEB) for transition to secondary education and by the Measuring, Selection and Placement Center (ÖSYM) for transition to higher education institutions (Kutlu and Karakaya, 2007). In this respect, it can be said that secondary education transition exams have an important impact on student's educational lives as they are the first central exams they face.

When the related literature is examined, it is seen that the central exams applied in the transition to secondary education are analyzed in terms of content and context (Mutlu and Akgün, 2016), outcomes (Dalak, 2015; Karadeniz, Eker, and Ulusoy, 2015; Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci, and Karamustafaoğlu, 2015), types of presentation of questions (Kurnaz and Yüzbaşıoğlu, 2013), subject distribution (Özel and Taylan, 2007), and stakeholder opinions (Akman, 2017; Gündoğdu, Kızıldaş, and Çimen, 2010; İnceoğlu, 2015; Yener, 2016), but there are limited number of studies on the vocabulary in the exams (Gökdemir, 2010; Kahraman, 2013). Due to the reasons such as the fact that the studies are not up-to-date, are based on a single exam or discipline, examine only vocabulary and ignore variables such as letters, syllables and exam duration, the difference experienced in terms of vocabulary in the exams applied in the transition to secondary education based on several variables has been seen as a subject that needs to be investigated. In this context, the aim of this study is to examine the number of letters, syllables and words in the exams applied in the transition to secondary education and the distribution of the most repeated words.

Document analysis was utilized in the research. Bryman (2014) stated that document analysis is a research method that involves finding, reading, noting and evaluating sources for a specific purpose.

The research data were obtained from the exam booklets applied in the transition to secondary education. Some inclusion and exclusion criteria were determined to determine the studies to be analyzed. These criteria are as follows:

- ✓ OKS, SBS, TEOG and LGS exams applied in the transition to secondary education were included in the research and other exams were excluded.
- ✓ The most recent applications of these exams (2008 OKS, 2013 SBS, 2017 TEOG and 2022 LGS) and 2018 LGS exam were included in the study, other exams were excluded.
- ✓ Four basic courses which are common in each exam (Turkish, mathematics, science and technology/science sciences, and social sciences/the history of revolution and Kemalism) were included in the scope of the study and other courses were excluded.

In order to analyze the words in the exams, firstly, the question books of 2008 OKS, 2013 SBS, 2017 TEOG, 2018 LGS and 2022 LGS were accessed, the file for each course was uploaded to the MAXQDA 2020 software and word frequency lists were created. First, meaningless words, expressions and symbols were removed from the list and the most repeated basic words were identified. Based on the data obtained using the MAXQDA, the number of letters, syllables and words were calculated using the Excel software.

According to the analysis of the vocabulary of the courses in the exams applied in the transition to secondary education, it is seen that the number of letters, syllables and words is the highest in 2018 and 2022 LGS and the lowest in 2017 TEOG exam. The fact that the number of letters, syllables and words is the lowest in the TEOG exam can be associated with the fact that the number of questions is less than the other exams. Considering this situation, it can be said that more words are included in the exams held in recent years. However, in this study, 3915 words were found in the 2013 SBS while in the study conducted by Gökdemir (2010) in 2009, 4508 words were found in the SBS at the 8th grade level. Therefore, it can be said that the number of vocabulary words in the exams has increased and decreased over the years. Although 2008 OKS and 2013 SBS exams had more questions, the fact that the highest number of words was found in 2018 and 2022 LGS is an indication that more words were included in the exams held in recent years. In the 2018 and 2022 LGS exams, it is thought that the increase in the number of words compared to other years affects the quality of the questions.

When the duration per question in the exams applied in the transition to secondary education is examined, it was found that the duration per question was 1,2 minutes in 2008 OKS and 2013 SBS exams, 1,5 minutes in 2018 and 2022 LGS, and 2 minutes in 2017 TEOG exam. Although there were fewer words in the 2017 TEOG exam in terms of word count, it was seen that more time was given per question. According to the opinions of teachers and students in the studies, it is stated that the TEOG exam duration is sufficient for students (Erol, 2016; Özkan, Satıcı, and Güvendir, 2016).

It was observed that the number of words per question in the courses included in the exams applied in the transition to secondary education increased in all courses from 2008 to 2018 to a certain extent. It was determined that the average number of words per question in the courses in the exams increased by 67.81% in Turkish, 125.58% in mathematics, 44.97% in science, and 33.89% in the history of revolution and Kemalism from 2008 to 2018. In the 2018 exam, there was a significant increase in the word frequency in mathematics. On the other hand, it was also observed that the number of words per minute increased significantly in all courses from 2008 to 2018. It was determined that the average number of words per minute in the courses included in the exams increased by 34.22% in Turkish, 80.25% in mathematics, 16.17% in science, and 7.11% in the history of revolution and Kemalism from 2008 to 2018. Similar to the increase in the number of words per question, the highest increase per minute was observed in mathematics. This situation shows that there are more vocabulary elements in the mathematics course in 2018 LGS exam compared to previous years.

In the exams applied in the transition to secondary education, the most repeated basic words of the courses were determined. It was determined that the words "text, sentence, part, book, meaning, thought, technology" were the most repeated words in the Turkish course, "centimeter, area, square meter, number, length, table, rectangle" in the mathematics course, "plant, temperature, gas, sound, liquid" in the science and technology/science course and "country, Turkey, war, state, Atatürk, nation, Turkish, revolution, right, society" in the social studies/ the history of revolution and Kemalism course. The most repeated words were those which were specific to the subject area of each lesson. Although there were common words used across exams, it was also observed that different words were used in each exam year.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Türkiye’de 2018 Fizik Dersi Öğretim Programı’nda Sürdürülebilir Kalkınma: 9. ve 10. Sınıflar

Sustainable Development in the 2018 Physics Curriculum in Türkiye: 9th and 10th Grades

Hasan Şahin Kızılcık, Müge Aygün, Esin Şahin, Osman Türk, Nuray Önder Çelikkanlı, Volkan Damlı

Yazar Bilgileri

Hasan Şahin Kızılcık 

Prof. Dr.,¹

hskizilcik@gazi.edu.tr

Müge Aygün 


Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Sınıf Eğitimi,

muge.akpinar@giresun.edu.tr

Esin Şahin 


Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi,

esahin@comu.edu.tr

Osman Türk 


Dr., Gazi Üniversitesi Vakfı Özel Okulları,

osmanturk6161@gmail.com

Nuray Önder Çelikkanlı 

Dr. Öğr. Üyesi,¹

nurayonder@gazi.edu.tr

Volkan Damlı 

Dr. Öğr. Üyesi,¹

volkandamli@gazi.edu.tr

¹Gazi Üniversitesi, Fizik Eğitimi

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2018 yılında yürürlüğe giren Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı’nın dokuzuncu ve onuncu sınıf ünite ve kazanımlarının sürdürülebilir kalkınma amaçları ile ilişkisini belirlemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi temelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Göstergeleri” isimli dokümanda yer alan sürdürülebilir kalkınma amaçları ve hedefleri ile Fizik Dersi Öğretim Programı dokuzuncu ve onuncu sınıf kazanımları incelenmiştir. Böylece, 17 sürdürülebilir kalkınma amacının toplamda 167 hedefi ile dokuzuncu sınıftaki toplam 83 kazanım arasında ilişki belirlenmiştir. İlişkiler kısa vadede etki/güçlü ilişki, orta vadede etki/orta ilişki ve uzun vadede etki/zayıf ilişki olmak üzere üç düzeyde ele alınmıştır. Araştırmacıların her biri tarafından ilişkiler ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu kodlamaların ortalamaları alınarak nihai ilişki düzeyleri belirlenmiştir. Kazanımlarla sürdürülebilir kalkınma amaçlarının 14’ündeki hedefler arasında çeşitli düzeylerde ilişkiler bulunmuştur. Bu sürdürülebilir kalkınma amaçlarının 10’unun bazı hedefleri ile Fizik Dersi Öğretim Programı arasında güçlü düzeyde ilişkiler vardır. Bu tespit, sürdürülebilir kalkınmanın odağındaki üç temel sistem (dünya ekonomisi, küresel toplum, dünyanın fiziksel ortamı) üzerinde Fizik Dersi Öğretim Programının kısa vadede ortaya çıkabilecek etkilerinin olabileceğini göstermektedir. Sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla kazanımlar arasındaki ilişkiler sayı ve düzey olarak dokuzuncu sınıfta onuncu sınıfa göre daha fazladır. Her iki seviye beraber ele alındığında, Fizik Dersi Öğretim Programının dokuzuncu ve onuncu sınıf kazanımlarının %73’ünün sürdürülebilir kalkınma amaçlarının hedefleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Fizik dersi öğretim programı
Sürdürülebilir kalkınma amaçları
Sürdürülebilir kalkınma için eğitim

Keywords

Physics curriculum
Sustainable development goals
Education for sustainable development

Makale Geçmişi

Geliş: 02.01.2024

Kabul: 27.05.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between the ninth and tenth-grade outcomes of the Secondary School Physics Curriculum, which entered into force in 2018 in Türkiye, and the Sustainable Development Goals. The study was conducted based on document analysis, one of the qualitative research methods. Sustainable development goals and targets included in the document titled "Sustainable Development Goals and Indicators" and Secondary School Physics Curriculum ninth and tenth-grade outcomes were examined. The relationship between a total of 167 targets of 17 goals and a total of 83 outcomes of six units in the ninth grade and four units in the tenth grade was determined. The relationships were analyzed at three levels: short-term impact/strong relationship, medium-term impact/moderate relationship, and long-term impact/weak relationship. The relationships were coded separately by each of the researchers. The final relationship levels were determined by averaging these coding. Relationships at various levels were found between the gains and the objectives in 14 of the 17 goals. There were strong relationships between some of the targets of 10 of these goals and the Secondary School Physics Curriculum. This finding suggests that there may be short-term impacts of the Secondary School Physics Curriculum on the three key systems at the center of sustainable development: the world economy, global society, and the world's physical environment. The number and level of relationships between goals and outcomes were higher in the ninth grade than in the tenth grade. In total, it was found that 73% of the ninth and tenth-grade learning outcomes of the Secondary School Physics Curriculum were related to the targets.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf

Kızılcık, H. S., Aygün, M., Şahin, E., Türk, O., Önder-Çelikkanlı, N. & Damlı, V. (2024). Türkiye’de 2018 Fizik Dersi Öğretim Programı’nda sürdürülebilir kalkınma: 9. ve 10. sınıflar. *TEBD*, 22(2), 944-970. <https://doi.org/10.37217/tebd.1413230>

Giriş

Kalkınma, önceleri ekonomik büyümeyle eşdeğer tutulurken yirminci yüzyılın sonlarında sürdürülebilir niteliğiyle birlikte küresel kapitalizm ve buna bağlı çevre sorunlarıyla birlikte ele alınır olmuştur (Toy, 2022). Günümüzde ise sürdürülebilir kalkınma; ekonomi, toplum ve çevre arasındaki ilişkilere sadece ekonomik kalkınma amacıyla odaklanmamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma, “bugünün ihtiyaçlarını, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınma” olarak tanımlanmaktadır (World Commission on Environment and Development, 1987). Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma anlayışı, sosyal kapsayıcılık ve çevresel sürdürülebilirlikle birlikte gelen saygın yaşam arzusu için çözüm aramaktadır (Bazin, 2012; Sachs, 2019).

Sürdürülebilir kalkınma yaygın bir biçimde benimsenmiş olsa da uygulamada yetersiz kalınabilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2012). 2019 yılına gelindiğinde, kara tabanlı ortamların dörtte üçünün, deniz tabanlı ortamların ise üçte ikisinin insan eliyle değiştirilmesinin yanı sıra bir milyon bitki ve hayvan türünün neslinin tükenme tehlikesinde olduğu görülmüştür (McNeill, 2022).

Sürdürülebilir kalkınma için toplumları harekete geçirme amacıyla 2015 yılında Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi gerçekleştirilmiş ve Türkiye'nin de dahil olduğu 193 ülkenin imzasıyla 2030 Gündemi kabul edilmiştir. 2030 Gündemi için 17 sürdürülebilir kalkınma amacı (SKA) belirlenmiştir (United Nations, 2015). Türkiye, SKA'lara ulaşmayla ilgili 2019 ve 2022 yıllarında yayınlanan raporlarda değerlendirilmiştir. 2019 raporuna göre Türkiye, %68,5 başarı göstermiştir (Sachs, Schmidt-Traub, Kroll, Lafortune ve Fuller, 2019). 2022 raporu performans göstergelerine göre Türkiye'nin SKA'lara ulaşma açısından çeşitli alanlarda istenilen düzeyde (25-34 yaş arası nüfusta yüksek öğretim kazanımı, kentsel ve kırsal alanlarda internet erişimindeki boşluk, akademik dergilerde yayınlanan makale sayısı vb.) veya orta düzeyde (evini yeterince sıcak tutamayan nüfus, yoksulluk oranı vb.) ilerleme kaydettiği, çeşitli alanlarda durağan kaldığı (güvenli bir şekilde yönetilen sanitasyon hizmetlerini kullanan nüfus, plastik atık ihracatı, biyolojik çeşitlilik için önemli olan tatlı su alanlarında korunan ortalama alan vb.) veya gerilediği (trafikte ölüm oranı, üretime dayalı reaktif nitrojen emisyonları, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla açıklanan fen performansındaki değişiklik, türlerin hayatta kalmasına ilişkin Kırmızı Liste indeksi vb.) görülmüştür (Lafortune vd., 2022). 2022 raporuna göre Türkiye'nin performans indeksi %56,7'ye gerilemiştir. İndekslerdeki bu gerilemeyi olumlu yöne çevirebilmek dolayısıyla 2030 hedeflerine ulaşabilmek için 2022 yılının Temmuz ayında, SKA'ların uygulanmasının ulusal düzeyde takip edilebilmesi ve koordinasyonunun sağlanabilmesi amacıyla Ulusal Sürdürülebilir Kalkınma Koordinasyon Kurulu, Strateji ve Bütçe Başkanlığı başkanlığında kurulmuştur (Ulusal Sürdürülebilir Kalkınma Koordinasyon Kurulu ile İlgili 2022/12 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Genelgesi, 2022). İspanya, Danimarka, Letonya gibi AB ülkelerinin 2030 yılı için taahhüt ettikleri, karşılanabilir ve

temiz enerji hedeflerine 2021' yılında ulaştıkları (Walesiak ve Dehnel, 2024) göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin daha somut ve hızlı adımlara ihtiyacı olduğu açıktır.

SKA'lar dört alanda ele alınmaktadır. Bunlar; ekonomik refah, sosyal kapsayıcılık ve uyum, çevresel sürdürülebilirlik ve iyi yönetişimdir (Sachs, 2019). Esasen ilk üç hedefe ulaşmak için dördüncü hedef şarttır. Hükümetlerin fırsat eşitliği sağlama, en savunmasız olanları koruma ile herkes için eğitim ve becerileri artırma kapasiteleri, sürdürülebilir kalkınmayla ilgili kurumların etkin işleyişini belirler (Lafortune vd., 2022). Çünkü çeşitli planlamalarla ve uygulamalarla SKA'lara ulaşmak için gerekli yolları hükümetler açar. Bu yollardan biri de sürdürülebilir kalkınma için hem bireysel hem de toplumsal bakış açısı geliştirebilecek olan eğitimidir. Eğitim, ekonomik, toplumsal ve kültürel hedeflere ulaşmak için insan gereksinimlerini karşılama odaklı bir hizmettir (Toy, 2022). Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKE) ise 2030 Gündeminin ayrılmaz bir unsuru ve tüm SKA'lar için bir kolaylaştırıcıdır (UNESCO, 2020). SKE, bir tanıtım veya bilgi aktarımından öte öğrenilen bilginin davranışa dönüşmesini amaçlamaktadır (Hopkins ve Mckeown, 2002).

Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşebilmesi için konunun herkesi ilgilendirdiği ve herkesin birer karar verici olduğu fark edilmelidir (Bazin, 2012). İş hayatındaki seçimlerimizin yanı sıra toplumsal ve bireysel yaşantımız da geleceğin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Bu kapsamda SKE, bireylerde olumlu tutum geliştirerek ekonomi, çevre ve sosyal düzenle ilgili bilinçli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Bulut ve Çakmak, 2018; Sağdıç ve Şahin, 2015). 2030 Gündemine yönelik SKE ise SKA'lara yönelik girişimlerde, ilgili bütün paydaşları harekete geçirerek beş öncelikli eylem alanına odaklanmayı önerir. Bunlar; politikayı ilerletme, öğrenme ortamlarını dönüştürme, eğitimcilerin kapasitelerini geliştirme, gençleri güçlendirme ve harekete geçirme ile toplulukların eylem ve ilerlemelerini izlemedir (UNESCO, 2020). Politika ilerletmede önemli aktörlerin başında Eğitim Bakanlıkları ile kurumsal, yerel, ulusal, bölgesel ve küresel düzeylerde eğitim politika yapıcılar gelir (UNESCO, 2020). Bu aktörler okullarda kullanılacak öğretim programlarının da belirleyicileridir. Nitekim ekonomik, toplumsal ve çevresel bağlamlarda planların geliştirilmesine ihtiyaç vardır; bu ise öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınmayla ilişki durumuna bağlıdır (Siraj Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2014). Çünkü öğretimi planlama konusunda yol gösterici öğretim programlarıdır (Bulut ve Çakmak, 2018). Eğitim Bakanlıkları ve politika yapıcılar, SKA bağlamında eğitim sistemlerinin amacını gözden geçirmeli ve bu amaçlarla uyumlu öğrenme hedefleri tanımlayarak öğretim programlarına entegre etmelidir (UNESCO, 2020).

Öğretim programları, dersten ve sınıf düzeyinden bağımsız bazı genel amaçlar içerir. Türkiye için Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) genel amaçlar başlığı altında şu ifade yer almaktadır:

"(...) Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve

hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. (...)"

Bu ifadeye göre millî eğitimin genel amaçları sürdürülebilir kalkınmayla oldukça ilişkilidir. Öğretim programlarının da bu genel amaçlar dikkate alınarak geliştirildiği düşünüldüğünde sürdürülebilir kalkınmayla ilişkili olması gerekmektedir. Türkiye’de 2018 yılında yürürlüğe giren öğretim programlarında sadece Teknoloji ve Tasarım Dersi ile Fen Bilimleri Dersinin özel amaçları arasında sürdürülebilir kalkınma kavramına yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b). Bu kavram sadece Fen Bilimleri dersinin kazanımlarında açıkça yer almıştır (MEB, 2018b). İlköğretim düzeyindeki bir araştırmada 2018 öğretim programları, SKA’lar açısından incelenmiş, zorunlu derslerden Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ile İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin bazı kazanımlarının, bazı SKA’larla uyumlu olduğu tespit edilmiştir (Aktaş, Özgür ve Yılmaz, 2020). Başka bir araştırmada, Okul Öncesi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretim programları incelenmiş, içeriklerde sürdürülebilir kalkınmayı işaret eden bazı konuların bulunmasına karşın, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı dışında sürdürülebilir kalkınmayı doğrudan ve net bir şekilde vurgulayan bir programın olmadığı tespit edilmiştir (Bulut ve Çakmak, 2018). 2018 yılında yayınlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı içerisinde; üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar bütün sınıf düzeylerinde farklı oranlarda sürdürülebilir kalkınmaya yer verildiği görülmüştür (Ateş, 2019). İlköğretim düzeyinde Fen Bilimleri Öğretim Programı’nda açıkça yer alan sürdürülebilir kalkınmanın, ortaöğretim düzeyindeki devamlılık durumunun belirlenebilmesi için, fizik, kimya ve biyoloji derslerinin öğretim programlarına bakıldığında, hiçbirinde sürdürülebilir kalkınma kavramına yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2018c, 2018d, 2018e). Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde fen alanlarında öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınmayı kapsama durumlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen sadece iki çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bu iki çalışma da kimya öğretim programını incelemeye yöneliktir (Türkmen, Teksöz ve Boz, 2017; Türkmen, Boz ve Teksöz, 2018). Diğer yandan, sürdürülebilir kalkınmaya odaklanmak yerine öğretim programlarını sadece çevre eğitimi açısından değerlendiren çalışmalar da vardır (Bekdaş, 2019; Öz-Aydın, Ekersoy ve Özkan, 2022; Tanrıverdi, 2009). Ancak bu çalışmaların okul öncesi, ilkokul ve ortaokul programının yanı sıra sadece Biyoloji Dersi Öğretim Programı’nı incelediği görülmüştür. Ayrıca Türkiye’de eğitim-öğretimle ilgili sürdürülebilir kalkınma farkındalığını (Çobanoğlu ve Türer, 2015; Dal ve Okur-Akçay, 2021; Öztürk-Demirbaş, 2015) ve sürdürülebilir kalkınma hakkındaki görüşleri (Çolak, 2012; Er-Nas ve Çoruhlu, 2017) belirlemeyi amaçlayan çalışmaların da yapıldığı, ancak bu çalışmaların hedef kitlelerini ağırlıklı olarak okulöncesi, sosyal bilimler, coğrafya veya ilköğretim fen bilimleri dersleri öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretim programlarında sürdürülebilir kalkınmaya daha fazla yer verilmesi gerektiği çıkarımı yapılabilir. Ülkemizde yürütülmekte olan öğretim programlarının güncellenme süreçlerinde de sürdürülebilir kalkınma

hedeflerinin daha fazla dikkate alınmakta olduğu MEB tarafından oluşturulan; Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi, OECD, UNESCO, UNICEF gibi uluslararası eğitim kuruluşlarının çalışmalarına yönelik hazırlanan raporlardan anlaşılmaktadır (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023a, 2023b). Öğretim programları güncellemeleri sürekli devam eden bir süreçtir, her bir güncelleme sonrası süreç tamamlanmamakta olup, güncelleme süreçleri devamlılık göstermektedir. Bu nedenle öğretim programlarına yönelik olarak geçmişte yapılan tüm çalışmaların değerli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmayla da ortaöğretim fizik dersi öğretim programı açısından gelecekteki olası tüm güncelleme çalışmalarına ışık tutulması hedeflenmektedir.

Fizik dersi; doğası, amaçları ve içeriği itibarıyla SKA'larla ilişkilendirilmesi gereken bir derstir (Nasri, Nasri ve Abd Talib, 2020). Ancak ABD'deki lise sonrası kurumlarda öğrenim gören öğrencilere göre, diğer fen dersleriyle kıyaslandığında fizik dersi sürdürülebilirlik konularını daha az kapsamaktadır (Doscher, Hazari, Potvin ve Klotz, 2015). Esasen öğretmenler fizik dersini sürdürülebilir kalkınmayla derslerini planlarken ilişkilendirebilirler. Nitekim Eğitim Fakültelerinde sürdürülebilirlik konularını içeren pek çok seçmeli ders verilmektedir (Korkmaz, 2020). Ancak öğretmenlerin nitelikli ilişkilendirmelerle ders planlarını bu doğrultuda hazırlayabilmeleri için kendi öğrettikleri disiplinle sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişkilere hâkim olmaları gerekmektedir. Buna karşın eğitim fakültelerinde alan derslerinde sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konulara az yer verildiği görülmektedir (Korkmaz, 2020). Diğer yandan Türkiye'deki fizik öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık durumlarını ortaya koyan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Farklı ülkelerde gerçekleştirilen ilgili çalışmaların olumsuz sonuçlarıyla Türkiye'de de karşılaşılması muhtemeldir. Malezya'daki gibi fizik öğretmenlerinin sürdürülebilirlik anlayışları diğer boyutlarına göre büyük ölçüde çevresel odaklı olabilir (Nasri vd., 2020). Endonezya'daki fizik öğretmeni adayları gibi SKA anlayışları düşük olabilir (Nasrudin, Setiawan ve Rusdiana, 2020) ya da ilgili küresel meseleleri öğretim programına entegre etme ve incelenen sorunlara çözümler sunma konusunda zayıf olabilirler (Jauhariyah, Hariyono, Abidin ve Prahani, 2019). Başka bir ihtimal olarak da Irak'ta olduğu gibi fizik öğretmenleri sürdürülebilir kalkınmaya hâlâ yabancı olabilirler ve SKE'yi fizik öğretimine entegre etmekte zorluk çekebilirler (Gaafer, Jaafer ve Albu-Amer, 2022). Bu nedenlerle hem fizik dersi öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınmayı kapsama durumunun belirlenmesine hem de öğretmenlere yol gösterici ilişkilendirmeler ağının ortaya koyulmasına ihtiyaç olduğu açıktır.

Türkiye'de fizik dersi dokuzuncu ve onuncu sınıf seviyelerinde tüm lise öğrencileri için zorunlu ders olmakla beraber, 11. ve 12. sınıflarda bu dersi sadece fen alanında öğrenim görmeyi seçen öğrenciler almaktadır. SKE'nin tüm öğrencileri kapsamı açısından önemli görülmesi nedeniyle, öğretim programının genele hitap eden kazanımlarını ele almak öncelik arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ortaöğretim düzeyinde fizik dersini tüm öğrencilerin zorunlu olarak aldıkları dokuzuncu ve

onuncu sınıf fizik dersi öğretim programları temele alınmıştır. Böylece bu çalışmanın amacı, Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı (FDÖP) dokuzuncu ve onuncu sınıf ünite ve kazanımlarının SKA'larla ilişkisini belirlemektir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. FDÖP'ün dokuzuncu sınıf ünite ve kazanımlarıyla SKA hedefleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?
2. FDÖP'ün onuncu sınıf ünite ve kazanımlarıyla SKA hedefleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?
3. İki sınıf seviyesi birlikte ele alındığında, SKA hedeflerinin FDÖP dokuzuncu ve onuncu sınıf kazanımlarıyla ilişki düzeyi nedir?

Alanyazında öğretim programlarıyla SKA'lar arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların bazılarında programın özel amaçları, kazanımları, becerileri, değerleri, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme ile uygulama esasları gibi pek çok alt başlık beraber ele alınmıştır (Ateş, 2019; Dere ve Çinikaya, 2023; Mamur ve Köksal, 2016; Yalçın, 2022). Bazılarında ise sadece kazanımları incelenmiştir (Aktaş vd., 2020). Bu araştırma kapsamında sadece SKA'lar ve hedefleri ile üniteler ve kazanımları arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmış; öğretim programındaki beceri, değerler ile ölçme ve değerlendirme gibi diğer boyutlar kapsam dışı bırakılmıştır. Bu çalışmada söz konusu incelemeler kazanımlar ile sınırlı tutulmuş, nitel olarak ilişkinin gücünü ortaya koyacak biçimde üç kategoride ele alınmış ve ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Kazanımların ve SKA'ların ilişkileri değerlendirilirken en güçlü ilişki kurdukları kombinasyonlar belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir araştırma olup bir doküman inceleme çalışmasıdır. Karasar'a (2005) göre doküman analizi, belli bir amaca yönelik olarak dokümanları bularak okuma, dokümanları inceleyip not alma ve değerlendirme işlemlerinden oluşmaktadır. Basılı veya elektronik materyallerin sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Bowen, 2009). Ayrıca dokümanları belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmeyi de içerebilmektedir (Forster, 1994). Araştırma sürecinde iki ayrı doküman kullanılmıştır. Bu dokümanlardan birincisi Birleşmiş Milletler 2015 Ajandasında (United Nations, 2015) belirlenen SKA ve hedeflerin Türkçe olarak yer aldığı, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından hazırlanan "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Göstergeleri" isimli dokümandır (Türkiye Cumhuriyeti Strateji Bütçe Başkanlığı, 2020). Bu dokümandaki SKA ve hedefleri araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu dokümanlardan ikincisi ise Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2018 yılından bugüne uygulanmakta olan FDÖP'dir (MEB, 2018c). FDÖP'teki dokuzuncu ve onuncu sınıf kazanımları araştırma kapsamında incelenmiştir. İncelenen iki doküman, belirlenen ölçütler ve amaç doğrultusunda karşılaştırılmıştır.

İncelenen Dokümanlar

Birleşmiş Milletlerin 2030 Ajandası'nda sürdürülebilir kalkınma için 17 SKA ve toplamda 167 hedef bulunmaktadır (United Nations, 2015). Kısa adlarıyla bu SKA'lar ve hedef sayıları Tablo 1'de görülmektedir (United Nations Development Programme, 2022). Söz konusu ajandada, SKA hedefleri kodlarla sunulmaktadır. Bu kodlarda karşımıza çıkan sayılar sırasıyla SKA numarası ve hedef numarasıdır. Örneğin, 15.4 numaralı hedef SKA15'in 4 numaralı hedefidir ve şöyle açıklanır: "2030'a kadar dağ ekosistemlerinin, sürdürülebilir kalkınma için vazgeçilmez olan faydalarını sağlama kapasitesini geliştirmek için, biyolojik çeşitliliği de içerecek şekilde, muhafazasını sağlamak." (Türkiye Cumhuriyeti Strateji Bütçe Başkanlığı, 2020). Bu çalışmada da bu kodlama sistemi kullanılmıştır. Yani, örneğin SKA 15.4 dendiğinde, SKA15'in 4. hedefi kastedilmektedir.

Tablo 1. SKA'lar ve Hedeflerinin Sayıları

<i>Kısaltma</i>	<i>Başlık</i>	<i>Hedef Sayısı (f)</i>
SKA1	Yoksulluğa Hayır	7
SKA2	Sıfır Açlık	8
SKA3	İyi Sağlık ve Esenlik	12
SKA4	Nitelikli Eğitim	10
SKA5	Cinsiyet Eşitliği	9
SKA6	Temiz Su ve Sıhhi Koşullar	8
SKA7	Karşılabilir ve Temiz Enerji	5
SKA8	Saygın İş ve Ekonomik Büyüme	12
SKA9	Sanayi, Yenilik ve Altyapı	8
SKA10	Azaltılmış Eşitsizlik	10
SKA11	Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	10
SKA12	Sorumlu Tüketim ve Üretim	11
SKA13	İklim Eylemi	5
SKA14	Suyun Altında Yaşam	10
SKA15	Karada Yaşam	11
SKA16	Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	12
SKA17	Amaçlar için Ortaklıklar	19
Toplam		167

FDÖP, Türkiye'de fizik dersine yönelik 9-12. sınıflar için oluşturulmuş ve ilk kez 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya alınan öğretim programıdır (MEB, 2018c). Bu araştırma, sadece programda tanımlı dokuzuncu ve onuncu sınıf ünitelerindeki kazanımları kapsamaktadır. Dokuzuncu sınıfta altı ünite ve 44 kazanım, onuncu sınıfta ise dört ünite ve 39 kazanım bulunmaktadır. Sınıf seviyesi, ünitelerin adları ve kazanım sayıları Tablo 2'de görülmektedir (MEB, 2018c).

Tablo 2. FDÖP Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Ünitelerindeki Kazanım Sayıları

<i>Ünite</i>	<i>Sınıf 9</i>		<i>Sınıf 10</i>	
<i>No</i>	<i>Ünite Başlığı</i>	<i>Kazanım Sayısı</i>	<i>Ünite Başlığı</i>	<i>Kazanım Sayısı</i>
1	Fizik Bilimine Giriş	4	Elektrik ve Manyetizma	9
2	Madde ve Özellikleri	4	Basınç ve Kaldırma Kuvveti	4
3	Hareket ve Kuvvet	11	Dalgalar	12
4	Enerji	8	Optik	14
5	Isı ve Sıcaklık	13	-	-
6	Elektrostatik	4	-	-
Toplam		44	Toplam	39

Öğretim programında kazanımlar kodlarla sunulmaktadır. Bu kodlarda karşımıza çıkan sayılar sırasıyla sınıf seviyesi, ünite numarası, konu numarası ve kazanım numarasıdır. Örneğin, 9.5.4.3 kodlu kazanım dokuzuncu sınıf, Isı ve Sıcaklık ünitesi, Enerji İletim Yolları ve Enerji İletim Hızı konusu, “Enerji tasarrufu için yaşam alanlarının yalıtımına yönelik tasarım yapar.” kazanımıdır. Bu çalışmada da kazanımlar aynı kodlama sistemi ile ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, Ajanda 2030’un yaklaştığı göz önüne alınarak SKA hedefleriyle FDÖP kazanımları arasındaki ilişki, etki süresine göre üç düzeye ayrılmış ve bu şekilde ele alınmıştır. Bunlar aynı zamanda ilişkinin gücünü de göstermektedir. İlgili kategorilendirme, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup düzeylere ayırma için iki ölçüt göz önüne alınmıştır: Söz konusu etkinin ortaya çıkmasının ne kadar zaman alacağı ve etkinin SKA amaçları ile ne kadar güçlü bağ kurduğu. Bulgularda bu durum ilişkinin gücü olarak sunulmuştur. İlişki düzeyleri aşağıda tanımlanmıştır:

- Kısa vadede etki/Güçlü ilişki (G): Öğrencinin kazanımı kazanması durumunda ilgili SKA’ya veya SKA’nın bir kısmına doğrudan ulaşılma potansiyelinin olması. Bu durumda olan eşleşme 3 puan olarak kodlanmıştır.
- Orta vadede etki/Orta ilişki (O): Öğrencinin kazanımı kazanması durumunda, günlük hayatta uygulamaya geçirebileceği düşünülerek ilgili SKA’ya dolaylı destek sağlama potansiyelinin olması. Bu durumda olan eşleşme 2 puan olarak kodlanmıştır.
- Uzun vadede etki/Zayıf ilişki (Z): Öğrencinin kazanımı kazanması durumunda, öğrencinin mesleki hayatına atıldıktan sonra yani uzun vadede ilgili SKA’ya dolaylı destek sağlama potansiyelinin olması. Bu durumda olan eşleşme 1 puan olarak kodlanmıştır.

İlişki düzeyleri belirlenirken, örneğin yetişkinlerin sayısal beceriler kazanmasını temele alan SKA 4.6 ile elektrik konusunda hesaplamalar yapmayı gerektiren 10.1.2.1. kazanımı doğrudan ilişkilidir. Öğrenci ilgili kazanımı elde ettiği anda bu amaca da erişmiş olacaktır. Bu nedenle aralarında güçlü bir ilişki söz konusudur. Başka bir örnek olarak, ormansızlaşmayı konu alan SKA 15.2 ile cam kırıklarının mercek gibi davranarak orman yangınlarına neden olmasını ele alan 10.4.7.1. kazanımı arasında orta vadede ilişki olduğu düşünülmüştür. Çünkü öğrenci, bu kazanımı edindiğinde orman yangınlarının nedenlerinden birini fark edecek ve günlük yaşamında duyarlılık göstererek eylem ortaya koyabilecektir. Diğer yandan, örneğin, dayanıklı alt yapılar tesis etmeyi amaçlayan SKA 9.1 ile dayanıklılık kavramını açıklayan 9.2.2.1. arasında zayıf bir ilişki olduğu söylenebilir. Çünkü ilgili SKA inşaat sektörü ile ilgilidir ve öğrenci eğer ileriki yaşamında ilgili sektörde görev alırsa söz konusu kazanımı işe koşabilir. Dolayısıyla etkisi uzun vadede ve dolaylı olarak ortaya çıkacaktır.

Araştırmacılar verilerin toplanması sürecinde aşamalı bir yol izlemiştir. Öncelikle araştırmacılarından biri analizin gerçekleştirilebileceği bir çizelge hazırlamıştır. Bütün araştırmacılar bir

araya gelerek kullanışlılığını tartışarak çizelgeyi geliştirmişlerdir. Çizelgenin son durumunda ilk sütunun satırlarında SKA'lar, ilk satırın sütunlarında ise FDÖP'ün kazanımları yer almaktadır. Takiben araştırmacıların her biri bağımsız çalışarak SKA'larla ilişkili olabileceğini düşündüğü kazanımlar için çizelgeyi yukarıda açıklanan üç düzeye göre kodlamıştır. İlişki düzeylere ayrılırken her ne kadar ölçütler belirlenmiş olsa da öznel yorum farkları nedeniyle farklı kategorilendirmeler olabilmektedir. Bu nedenle altı araştırmacı bağımsız kodlama yapmışlardır. Araştırmacılardan biri bütün araştırmacılardan gelen çizelgeleri tek bir çizelgede toplamış ve bu toplu çizelgeyi bütün araştırmacılara dağıtmıştır. Daha sonra bütün araştırmacılar bir araya gelerek eşleştirmeleri tek tek incelemiş ve farklı kodladıkları kısımları tartışmışlardır. Farklı bakış açılarını dinledikten sonra kendi kodlamalarıyla ilgili son kararlarını vermişlerdir.

Bu makalenin yazarları fizik eğitimi alanında en az doktora derecesine sahip olup altısı da araştırmadaki kodlayıcıdır. Hepsinin fizik öğretiminde çalışmaları olup hepsi doküman inceleme konusunda deneyime sahiptir. Kodlayıcılardan biri aktif olarak lise düzeyinde fizik öğretmenliği yapmakta, diğerleri ise lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürmekte olup tümü fizik eğitimi alanında çalışmalarını sürdürmektedir. Ayrıca araştırmacıların tümü, daha önceden SKA'ların fizik öğretimine dâhil edilmesini konu edinmiş bir öğretmen adayı eğitimi programında eğitimlik görevini iki kez gerçekleştirmişlerdir. Kodlamayla ilgili bilgiler verilirken araştırmacılar makale yazar sıralamasından bağımsız olarak Kodlayıcı 1, Kodlayıcı 2 ... olarak anılacaktır. Kodlama sürecinin sonunda kodlayıcılar arası uyum katsayısı olan Kappa katsayısı .44 (orta derecede) bulunmuştur. Ayrıca kodlayıcıların her birinin verdikleri puan setiyle bütün kodlayıcıların ortalama puan seti arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayıları; Kodlayıcı 1 için .803, Kodlayıcı 2 için .747, Kodlayıcı 3 için .734, Kodlayıcı 4 için .911, Kodlayıcı 5 için .831 ve Kodlayıcı 6 için .914 bulunmuştur. Dolayısıyla tüm araştırmacılar arasında yüksek korelasyon olduğu görülmektedir. Bu da araştırmacılardan hiçbirinin aykırı bir puan seti oluşturmadığını göstermektedir.

Analiz sürecinde her bir kazanımla ilişkilendirilen SKA hedefleri belirlenmiştir. Bir kazanım birden fazla SKA hedefiyle ilişkilendirilebildiği gibi, bir SKA hedefi de birden fazla kazanımla ilişkilendirilebilmektedir. Tablo 3'te analiz süreçlerini ayrıntılı olarak açıklayabilmek için kodlama sonrası birleştirilmiş tablodan örnek bir kesit sunulmuştur. Bu tabloda onuncu sınıfın dördüncü ünitesi için kazanımlar, ilişkilendirilen SKA hedefleri, her bir araştırmacının ilişkiye dair verdiği puan, bu puanların ortalaması ve ilişkinin düzeyi görülmektedir. Bir kazanım en az bir SKA hedefiyle ilişkilendirildiyse ilişkinin varlığı kabul edilmiştir. Her bir kazanımın, SKA hedeflerinin her biriyle ilişki düzeyi kodlayıcıların verdiği puanların ortalamasına göre belirlenmiştir. Bu düzeyler belirlenirken p puan olmak üzere $p \leq 1$ ise zayıf (Z), $1 < p \leq 2$ ise orta (O) ve $2 < p \leq 3$ ise güçlü (G) olarak kabul edilmiştir. Bulgularda sunulan her bir kazanım ile SKA hedeflerinin ilişki düzeyleri bu yöntemle belirlenmiştir.

Tablo 3. Kodlama Tablosundan Bir Kesit

FDÖP Kazanım No	İlişkilendirilen SKA Hedef No	Kodlayıcının verdiği puan						Ortalama puan	İlişki düzeyi
		1	2	3	4	5	6		
10.4.7.1	6.6	2	2	3	2	2	2	2,17	G
	15.2	2	2	2	2	2	2	2,00	G
	15.4	-	2	3	-	2	-	1,17	O
	15.5	-	2	3	-	2	-	1,17	O
10.4.7.2	4.6	-	-	3	-	-	-	0,50	Z

Analizin bir sonraki aşamasında, dokuzuncu ve onuncu sınıf için ayrı ayrı ulaşılan bulgular yeniden bir arada ele alınmıştır. Böylece, fizik dersi aracılığıyla SKA'ların hedeflerinden hangilerine ne düzeyde ulaşılabileceği konusunda fikir sahibi olunabilir.

Bir öğretim programında tüm kazanımlarının söz konusu SKA hedefiyle eşit düzeyde ilişkili olması zaten beklenen bir durum değildir. Bu nedenle birden fazla ilişki görülen SKA-kazanım ikililerinde en güçlü ilişkiler dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Böylelikle onuncu sınıfın sonunda öğrencilerin SKA'lara ulaşmada ne düzeyde oldukları görülmek istenmiştir.

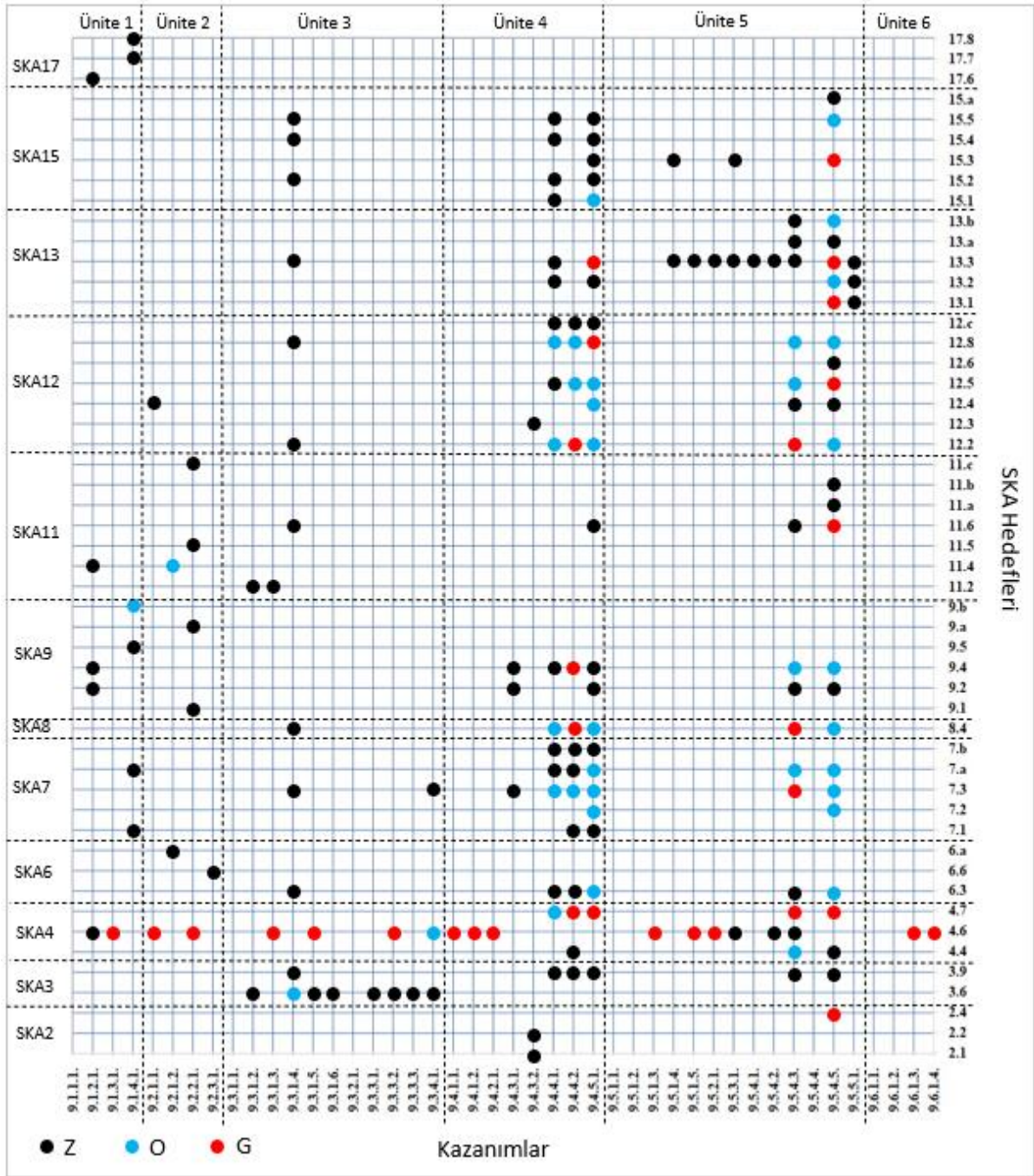
Bulgular

FDÖP'ün Dokuzuncu Sınıf Ünite ve Kazanımlarıyla SKA Hedefleri Arasındaki İlişki Düzeyi

İlk olarak, FDÖP dokuzuncu sınıf kazanımlarıyla SKA hedefleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İlişki tespit edilen kazanım ve SKA hedefleri ilişki düzeylerine göre Şekil 1'de sunulmuştur. Toplamda 167 SKA hedefi olması haritalamada alan kullanımı açısından verimliliği düşürdüğünden sadece ilişki tespit edilmiş olan SKA hedefleri eksene yerleştirilmiştir. Ancak şekilde tüm kazanımlar gösterilmiştir.

Şekil 1 kazanımlar temelinde incelendiğinde, dokuzuncu sınıftaki 44 kazanımın 36'sıyla toplamda 176 çapraz ilişki tespit edildiği görülmektedir. Bu ilişkilerden 107'si Z, 37'si O ve 32'si G düzeyindedir. Sekiz kazanım (9.1.1.1, 9.3.1.1, 9.3.2.1, 9.5.1.1, 9.5.1.2, 9.5.4.4, 9.6.1.1 ve 9.6.1.2) ile herhangi bir SKA hedefi arasında ilişki tespit edilmemiştir. Diğer yandan, 9.3.1.4, 9.4.4.1, 9.4.4.2, 9.4.5.1, 9.5.4.3 vb. çeşitli kazanımlar için ise, tek bir kazanımın çok sayıda SKA hedefiyle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Her bir ünitenin en az bir kazanımıyla en az bir SKA hedefi arasında ilişki kurulduğu görülmektedir. En çok SKA hedefiyle ilişki kurulan üniteler de Ünite 4 ve Ünite 5'tir. Bu iki ünite toplamda 37 hedefle çeşitli düzeylerde ilişkilidir. Ancak Ünite 5'in SKA'larla ilişki düzeyi daha güçlüdür: Yedi SKA'yla G, dört SKA'yla ise Z ya da O düzeyde ilişkili olduğundan bu ünite SKA'larla en güçlü ilişkisi olan ünite olarak kabul edilebilir. En fazla SKA hedefiyle ilişki kurulan (yedisi G, 11'i O, dokuzu Z) kazanım Ünite 5'te yer alan 9.5.4.5 kazanımıdır. Onu Ünite 4'te yer alan 9.4.5.1 kazanımı (ilişki düzeyleri: üçü G, dokuzu O, 12'si Z) takip etmektedir. En az SKA'yla ilişki kurulan ünite ise sadece SKA4 ile ilişki kurulan Ünite 6'dır.



Şekil 1. FDÖP dokuzuncu sınıf kazanımları ile ilişkilendirilen SKA hedefleri

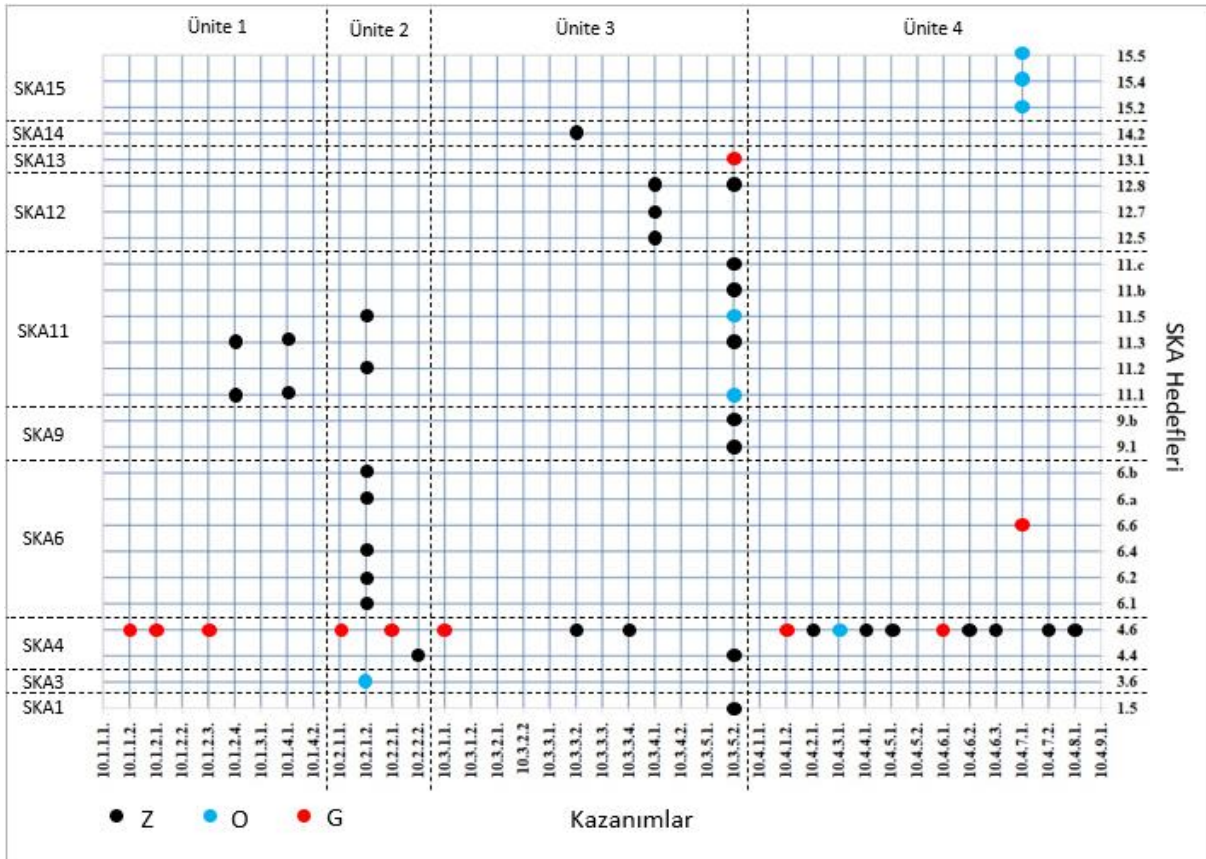
Şekil 1, SKA hedefleri temelinde incelendiğinde, dokuzuncu sınıf kazanımlarıyla ilişkilendirilen hedef sayısının 51 olduğu görülmektedir. Hedef 2.4, 4.6, 4.7, 7.3, 8.4, 9.4, 11.6, 12.2, 12.5, 12.8, 13.1, 13.3, ve 15.3 en az bir kazanımla G düzeyde ilişkilidir. Yani ilişki tespit edilmiş 51 SKA hedefinden 13'ü herhangi bir kazanımla G düzeyde ilişkilidir. En fazla kazanımla ilişkili olan Hedef 4.6'dır ve bu hedefin ilişki düzeyi çoğunlukla G düzeydedir. G düzeyde ilişki olmayan hedeflerin 12'si en az bir kazanımla O düzeyde ve G ya da O düzeyde ilişki olmayan hedeflerin 26'sı ise en az bir kazanımla Z düzeyde ilişkilidir.

FDÖP'ün Onuncu Sınıf Ünite ve Kazanımlarıyla SKA Hedefleri Arasındaki İlişki Düzeyi

Onuncu sınıf kazanımlarıyla SKA'lar arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişki tespit edilen SKA hedefleri ve ilişkilendirilen onuncu sınıf kazanımları Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2 kazanımlar temelinde incelendiğinde, onuncu sınıftaki 39 kazanımın 25'iyile toplamda 50 ilişki tespit edildiği görülmektedir. Bunlardan 33'ü Z, 7'si O ve 10'u G düzeyindedir. Kazanımların 14'ü (10.1.1.1, 10.1.2.2, 10.1.3.1, 10.1.4.2, 10.3.1.2, 10.3.2.1, 10.3.2.2, 10.3.3.1, 10.3.3.3, 10.3.4.2, 10.3.5.1, 10.4.1.1, 10.4.5.2, ve 10.4.9.1) herhangi bir SKA hedefiyle herhangi bir düzeyde ilişkilendirilmemiştir. Diğer yandan, 10.2.1.2 ve 10.3.5.2 gibi çok sayıda SKA hedefiyle ilişkili kazanımlar da bulunmaktadır.

Kazanımlarla kurulan ilişkiler, üniteler çerçevesinde değerlendirildiğinde SKA hedefleri ile en fazla sayıda ilişkinin sırasıyla Ünite 3 ve Ünite 2 arasında kurulduğu görülmektedir. Bu iki ünite için toplamda 22 hedefle çeşitli düzeylerde ilişki kurulmuştur. Ünite 2'de en fazla sayıda SKA hedefiyle ilişkilendirilen (biri G, ikisi O, sekizi Z düzeyde) kazanım 10.3.5.2'dir. Bu kazanım aynı zamanda tüm kazanımlar içerisinde de en fazla sayıda ilişkilendirmenin yapıldığı kazanımdır. Ünite 3'te ise en fazla sayıda SKA hedefiyle ilişkilendirilen (biri O, yedisi Z) kazanım 10.2.1.2'dir. Bu kazanım aynı zamanda tüm kazanımlar içerisinde en fazla sayıda ilişkilendirmenin yapıldığı ikinci sıradaki kazanımdır. Diğer yandan, hedeflerle en az ilişki Ünite 1 ile kurulmuştur. Bu ünite ile sadece SKA4 ve SKA11 arasında ilişki kurulmuştur.



Şekil 2. FDÖP onuncu sınıf kazanımları ile ilişkilendirilen SKA hedefleri

Şekil 2 SKA hedefleri temelinde incelendiğinde, onuncu sınıf kazanımlarının 167 SKA hedefinden yalnızca 26'sıyla ilişkili olduğu görülmektedir. En çok kazanımla ve çoğunlukla G düzeyde ilişkili hedef, 4.6'dır. Ayrıca 6.6 ve 13.1 de 4.6 gibi en az bir kazanımla G düzeyde ilişkilidir. Yalnızca üç hedef ile kazanımlar arasında G düzeyde ilişki kurulmuştur. G düzeyde ilişki olmayan hedeflerin altısı en az bir kazanımla O düzeyde; G ya da O düzeyde ilişki olmayan hedeflerin 17'si ise en az bir kazanımla Z düzeyde ilişkilidir.

SKA hedefleriyle kurulan ilişkiler SKA'lar ve üniteler çerçevesinde değerlendirildiğinde, dört ünitenin hepsindeki çeşitli kazanımlar ile 17 SKA'nın 10'undaki çeşitli hedefler arasında ilişki tespit edilmiştir. Kazanımlarla SKA2, SKA5, SKA7, SKA8, SKA10, SKA16 ve SKA17'nin hedeflerinden hiçbiri arasında ilişki bulunmamıştır. Ünite 3 toplamda yedi, Ünite 2 dört ve Ünite 4 üç SKA ile ilişkilidir. En az SKA ile ilişkili olan Ünite 1 ise sadece iki SKA ile ilişkilidir. SKA4 ile bütün üniteler arasında G düzeyde ilişki yer almaktadır. G düzeyde ilişkinin yer aldığı diğer SKA'lar birer adet olmak üzere SKA6 ve SKA13'tür.

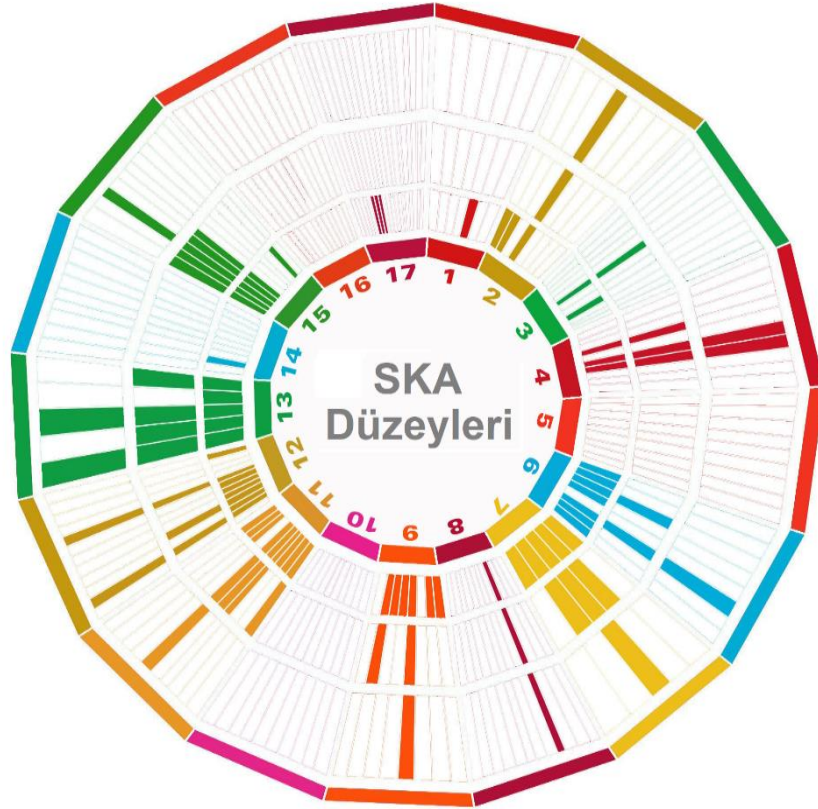
SKA Hedeflerinin FDÖP Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Kazanımlarıyla İlişki Düzeyi

FDÖP'ün incelenen bölümünün SKA'larla ilişki düzeyini ortaya koyabilmek için hem dokuzuncu hem de onuncu sınıf için ayrı ayrı ulaşılan bulgular SKA'lar çerçevesinde bütünleştirilmiştir. Böylece 10. sınıfın sonuna gelen öğrenciler için FDÖP kazanımlarıyla SKA hedeflerinin ilişki durumlarını bütün olarak görebilmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda her bir SKA için kazanımlarla ilişkilendirilmiş hedefler ilişki düzeyine göre Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. İlişki Düzeyine Göre FDÖP'ün Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Kazanımlarındaki Tüm İlişkileri İçeren SKA Hedefleri

SKA	Hedef Sayısı	İlişkili Hedef Sayısı		İlişki Düzeyine Göre SKA Hedefleri		
		9. Sınıf	10. Sınıf	Zayıf	Orta	Güçlü
1	7	-	1	1.5	-	-
2	8	3	-	2.1, 2.2	-	2.4
3	12	2	1	3.9	3.6	-
4	10	3	2	-	4.4	4.6, 4.7
5	9	-	-	-	-	-
6	8	3	6	6.1, 6.2, 6.4, 6.a, 6.b	6.3	6.6
7	5	5	-	7.1, 7.b	7.2, 7.a	7.3
8	12	1	-	-	-	8.4
9	8	6	2	9.1, 9.2, 9.5, 9.a	9.b	9.4
10	10	-	-	-	-	-
11	10	7	6	11.2, 11.3, 11.a, 11.b, 11.c	11.1, 11.4, 11.5	11.6
12	11	7	3	12.3, 12.5, 12.6, 12.7, 12.c	12.4	12.2, 12.8
13	5	5	1	13.a	13.2, 13.b	13.1, 13.3
14	10	-	1	14.2	-	-
15	11	6	3	15.a	15.1, 15.2, 15.4, 15.5	15.3
16	12	-	-	-	-	-
17	19	3	-	17.6, 17.7, 17.8	-	-
Toplam	167	51	26	31	16	13

Tablo 4'e göre SKA5, SKA10 ve SKA16'nın hedeflerinden hiçbiri FDÖP'ün dokuzuncu ve onuncu sınıf kazanımlarıyla ilişkilendirilememiştir. FDÖP kazanımları toplamda 31 (%18,56) hedefle Z, 16 (%9,58) hedefle O ve 13 (%7,78) hedefle G düzeyde ilişkilidir. Ancak 107 (%64,07) hedefle hiçbir düzeyde ilişki yoktur. Bu durum Şekil 3'te görselleştirilmiştir. Şekilde, zayıf düzeydeki ilişki kısa bir çubukla, orta düzeydeki ilişki iki çubukla, güçlü ilişki ise üç çubukla gösterilmiştir. Her bir SKA, farklı renktedir ve ilgili SKA'nın tüm hedeflerini kapsayacak biçimde bölmelendirilmiştir.



Şekil 3. Dokuzuncu ve onuncu sınıf kazanımları birlikte ele alındığında SKA hedeflerinin ilişkilendirilme düzeyleri

Bütünleşik bulgular önce Tablo 4'te hemen ardından şematize edilerek Şekil 3'te sunulmuştur. Tablo 4 oluşturulurken her bir SKA hedefi için birden fazla ilişkili kazanım varsa, ilişki düzeyi olarak ortalama puanı en yüksek olanı seçilmiştir. Bir öğretim programında tüm kazanımlarının söz konusu SKA hedefiyle eşit düzeyde ilişkili olması zaten beklenen bir durum değildir. Örneğin SKA hedefi 4.4 için, Şekil 1'de görüldüğü gibi toplamda üç farklı (9.4.4.2, 9.5.4.3 ve 9.5.4.5 kazanımları ile) ilişki tespit edilmiştir. Bunlardan ikisi Z düzeyde, biri ise O düzeydedir. Şekil 2'de ise aynı hedef için iki farklı (10.2.2.2 ve 10.3.5.2 kazanımları) ilişki tespit edilmiştir. Bunların ikisi de Z düzeydedir. Bu ilişki düzeylerinden en yükseği O olduğu için SKA hedefi 4.4 ile FDÖP'ün incelenen bölümü arasında O

düzeyde ilişki olduğu düşünülmüştür. Çünkü beş farklı ilişki içinde bir tane O düzeyinde ilişki olması, öğrencinin ilgili kazanımı edindiğinde O düzeyinde bir etki sağlaması için yeterlidir.

Şekil 3'teki sayılar SKA numaralarını, her bir halka ise SKA hedeflerinin kazanımlarla ilişki düzeyini göstermektedir. İçteki halkadan dıştaki halkaya doğru sırasıyla ilişki düzeyi sütun grafiğinde Z, O ve G şeklindedir (bkz. Şekil 1 ve Şekil 2). Örneğin SKA1'in yedi hedefinden beşincisi FDÖP kazanımlarıyla Z düzeyde ilişkilidir. Benzer şekilde SKA13'ün beş hedefinden birincisi ve üçüncüsü kazanımlarla G düzeyde ilişkilirken, ikincisi ve beşincisi O düzeyde, dördüncüsü ise Z düzeyde ilişkilidir. Şekil 3'te 17 SKA'nın 14'üyle dokuzuncu ve onuncu sınıf FDÖP kazanımları arasında çeşitli düzeylerde ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu SKA'ların 10'unun (SKA2, SKA4, SKA6, SKA7, SKA8, SKA9, SKA11, SKA12, SKA13 ve SKA15) hedefleri ile FDÖP arasında G düzeyde ilişkiler yer almaktadır. Tüm hedefleri FDÖP kazanımlarıyla farklı düzeylerde de olsa ilişkili olan yalnızca SKA7 ve SKA13'tür. SKA6'nın ise biri dışında tüm hedefleri farklı düzeylerde de olsa FDÖP kazanımlarıyla ilişkilidir. SKA1, SKA14 ve SKA17'de sadece Z düzeyde ilişkilendirme yapılabilmmiştir. SKA3 için ise hem Z hem de O düzeyde ilişkilendirme söz konusuysen G düzeyde ilişkilendirme söz konusu değildir. SKA5, SKA10 ve SKA16 ile her iki sınıf seviyesindeki kazanımların hiçbirisiyle ilişki kurulmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

FDÖP'ün dokuzuncu ve onuncu sınıf ünitelerindeki kazanımların SKA'larla ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada SKA'nın 167 hedefinin her bir kazanımla ilişkisi incelenmiştir. Bir kazanım birden çok hedefle ilişkilendirilebildiği gibi bir hedef de birden çok kazanımla ilişkilendirilebilmiştir. SKA hedefleriyle kazanımlar arasındaki ilişki sayısının ve düzeyinin dokuzuncu sınıf seviyesinde onuncu sınıfa göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İlişkiler SKA hedefleri temelinde değerlendirildiğinde; dokuzuncu sınıf kazanımlarıyla ilişkilendirilen hedef sayısı (51), onuncu sınıf kazanımlarıyla ilişkilendirilen hedef sayısının (26) neredeyse iki katıdır. İlişkiler kazanımlar temelinde değerlendirildiğinde; dokuzuncu sınıfta toplam 176 ilişkinin 44 kazanımdan 36'sıyla kurulduğu görülmüştür. Onuncu sınıfta ise toplam 50 ilişki, 39 kazanımın 25'iyle kurulmuştur. Dokuzuncu sınıfta SKA hedefleriyle ilişkili kazanım oranı yaklaşık %82 iken onuncu sınıfta oran %64'tür. İki sınıf seviyesi birlikte ele alındığında ise %73 olmaktadır. FDÖP'ün özel amaçları arasında SKA ile ilgili doğrudan bir açıklamaya yer verilmemiş olmasına rağmen bu oranda bir ilişki çıkması dikkat çekicidir. Bu bulgular dokuzuncu ve onuncu sınıf seviyelerindeki çok sayıda kazanımın fizik öğretmenleri tarafından SKA hedefleri temelinde ele alınabileceğini göstermektedir. Ancak kurulan ilişkilerin çoğunun zayıf ilişki olduğu da bir gerçektir.

Dokuzuncu sınıftaki üniteler/kazanımlar SKA'lara göre değerlendirildiğinde bütün ünitelerin en az bir SKA'yla ilişkili olduğu görülmüştür. En fazla SKA ile ilişkili olan üniteler Ünite 4 ve Ünite 5 olup, 17 SKA'nın 11'iyle ilişkililerdir. Ünite 5: Isı ve Sıcaklık, ilişkinin en güçlü olduğu ünite. Bu

ünitedeki “9.5.4.5. Küresel ısınmaya karşı alınacak tedbirlere yönelik proje geliştirir.” kazanımı en fazla hedefle ilişkilendirilen kazanımdır. Bu ilişkilerin çoğu da orta ya da güçlü ilişkilerdir. Her ne kadar öğretim programının özel amaçları arasında yer verilmese de bu kazanım sürdürülebilir kalkınmaya konu olan çevresel sorunlardan birinin fizik konusunun öğretiminde bağlam olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Onu Ünite 4: Enerji takip etmektedir. Bu üniteye “9.4.5.1. Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarını avantaj ve dezavantajları açısından değerlendirir.” kazanımı da en çok hedefle ilişkilendirilebilen kazanımlar arasında ikinci sırada yer almaktadır. Bu kazanım için elde edilen ilişki düzeyinin ise çoğunlukla orta ve zayıf olduğu görülmüştür. Alanyazında öğretim programlarının incelenmesiyle ilgili olarak çeşitli sınıf seviyelerinde sadece çevre konularına odaklanan çalışmaların az da olsa yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri, çevre eğitimiyle ilgili Tiflis Bildirgesi’ndeki bilgi, tutum, beceri, bilinç ve katılım kategorilerinde öğretim programlarının kazanımlarını incelemiş ve bu inceleme kapsamında ortaöğretim düzeyindeki Biyoloji Dersi Öğretim Programı’nı ele almıştır (Öz-Aydın vd., 2022). Çalışmada çevre eğitimiyle ilgili olduğu belirlenen 21 biyoloji kazanımının çoğunun bilgi kazandırmaya yönelik olduğu, bilinç kazandırma ve katılım sağlamaya yönelik hiç kazanımın yer almadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada ise, bu kategorilere göre bir inceleme yapılmamış olsa da en fazla SKA hedefiyle ilişkilendirilen kazanımlar olan 9.5.4.5 ve 9.4.5.1’in çevre konularıyla ilişkili oldukları ve bilginin kullanılmasını da gerektiren bilinç, beceri ve katılım kategorileri kapsamında oldukları açıktır. Daha da ötesi söz konusu kazanımlar, sürdürülebilir kalkınmanın çevre boyutuyla ilişkili olmalarının yanı sıra ekonomik ve sosyal boyutlarıyla da ilişkili olduklarını gösteren, sırasıyla 11 ve dokuz SKA ile ilişkilendirilmişlerdir. Bu açıları değerlendirildiğinde, FDÖP’ün dokuzuncu sınıf seviyesinde en fazla hedefle ilişkilendirilen kazanımların, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma hakkında bilinçlenmelerine ve hayatlarında uygulamaya koymalarına öncülük edecek kazanımlar olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazına göre de fizik eğitimi, sürdürülebilir kalkınma için işlevsel bir eğitim olarak görülmektedir (Gaafer vd., 2022) ve öğrencilerin küresel sürdürülebilirlik sorunlarını ele almaları için fırsatlar sunar (Doscher vd., 2015).

Dokuzuncu sınıf için SKA’lar ünitelere göre değerlendirildiğinde; bütün ünitelerin ilişki kurulduğu tek amacın SKA4: Nitelikli Eğitim olduğu görülmüştür. Ayrıca SKA4, tüm üniteler arasında kurulan ilişkilerin en az birinin güçlü düzeyde olduğu ve en fazla sayıda güçlü ilişkilerin kurulduğu SKA’dır. Bu SKA kapsamındaki Hedef 4.6: “2030 yılına kadar gençlerin tamamının ve kadın ve erkek yetişkinlerin çoğunluğunun okuryazar olmasını ve sayısal beceriler kazanmasını sağlamak”tır. Bu hedef özellikle içeriğindeki sayısal beceriler vurgusu nedeniyle öğretim programındaki sayısal beceriler içeren bütün kazanımlarla ilişkilendirilebilmektedir. 2022 raporuna göre Türkiye’nin öğrencilerin fen performansı açısından gerilediği görülmüş ve bu gerileme sosyo-ekonomik durumlarıyla açıklanmıştır (Lafortune vd., 2022). Sayısal becerilerin önemli bir yerinin olduğu fen performanslarına, FDÖP’ün tüm

sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler açısından önemli katkılarının olabileceği açıktır. Bu nedenle bu ilişkilerin öğretmenler tarafından bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Dokuzuncu sınıf seviyesinde en çok üniteyle ilişkilendirilen amaçlardan biri olan SKA11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar ise altı ünitenin beşiyle ilişkilendirilebilmiştir. Ancak bu ilişkiler çoğunlukla zayıf düzeydedir. En fazla sayıda güçlü düzeyde ilişki kurulan hedefler SKA4'ten sonra sırasıyla SKA12 ve SKA13'tedir. SKA12: Sorumlu Üretim ve Tüketim ile SKA13: İklim Eylemi'nin hedefleriyle güçlü ilişkilerin tespit edildiği kazanımlar Ünite 4 ve Ünite 5'in içerisinde yer almaktadır. Enerji ile Isı ve Sıcaklık ünitelerinin SKA12 ve SKA13 ile ilişkili olması zaten beklenen bir durumdur.

Onuncu sınıftaki üniteler/kazanımlar, SKA'lara göre değerlendirildiğinde; bütün ünitelerin en az iki SKA'yla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ünite 3: Dalgalar, ilişkinin en fazla olduğu ünite. Bu üniteye "10.3.5.2. Deprem kaynaklı can ve mal kayıplarını önlemeye yönelik çözüm önerileri geliştirir" kazanımı en fazla hedefle ilişkilendirilen kazanımdır. En çok ilişkilendirildiği amaç ise SKA11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar'dır. Bu amaç her ne kadar şehirleri insan yaşamı için güvenli hale getirmeye odaklansa da kurulan ilişkilerin çoğu zayıf ve orta düzeydedir. 10.3.5.2 kazanımının güçlü düzeyde ilişkili olduğu tek hedef ise Hedef 13.1: Tüm ülkelerde iklim değişikliğiyle ilgili tehlikeler ile doğal afetlere karşı dayanıklılık ve uyum kapasitesini güçlendirmektir. Esasen bu hedef iklim eylemine ait olsa da içeriğindeki doğal afetler vurgusu nedeniyle depremle ilişkilendirilmiştir. Ülkemiz depremlerde insan kaybı açısından dünyada üçüncü, etkilenen insan sayısı açısından sekizinci sırada yer almaktadır (AFAD, 2022). 2023 yılında gerçekleşen depremlerde ise hem can kayıplarının hem de maddi kayıpların çokluğu dikkat çekicidir. Depremın yıkıcı etkilerinin insan kontrolünde olması da sürdürülebilir kalkınmanın depremle ilişkisini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. FDÖP'teki 10.3.5.2 kazanımının içeriğine bakıldığında özellikle deprem açısından bir farkındalık oluşturmak, daha da öte depremi fizik konularıyla ilişkilendirerek düşünmeyi sağlamak, öğrencilerin Türkiye'de depremlerle karşılaşma ihtimali olduğu gerçeğini irdelemeleri açısından önemlidir. Bu kazanımın hemen öncesindeki kazanım da öğrencilerin deprem dalgası, depremin büyüklüğü, şiddeti gibi konularda bilgi sahibi olmalarına yöneliktir. Alanyazında depremle ilgili sorunlarla başa çıkabilmek için depreme dayanıklı binalar yapma çözüm önerisinin incelenmesiyle fizik dersi arasında da ilişki kurulduğu görülmektedir (Jauhariyah vd., 2021). Türkiye'de onuncu sınıf seviyesinde depremle ilgili kazanımlara yer veren bir diğer ders de coğrafyadır (MEB, 2018f). Coğrafyanın iki kazanımında deprem konusuna yer verilmiştir. Bu kazanımlardan ilkinde yer şekillerinin oluşum sürecine iç kuvvetlerin etkisini açıklamak amacıyla faylar, levha hareketleri ve depremler arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. İkincisinde ise afetlerden korunma yöntemlerini açıklamak için depremler başta olmak üzere afetlere karşı bilinç oluşturma önemini vurgulamak suretiyle yer verilmiştir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için alanyazında disiplinlerarası

öğretimin önerildiği (Annan-Diab ve Molinari, 2017) dikkate alındığında, fizik eğitimi süreçlerinde coğrafya ve fizik derslerinin koordineli bir şekilde yürütülmesinin söz konusu kazanımlar açısından oldukça uygun olduğu düşünülmektedir.

Onuncu sınıfta ilişkilendirilen hedef sayısı açısından ikinci sırada Ünite 2: Basınç ve Kaldırma Kuvveti içerisinde "10.2.1.2. Akışkanlarda akış sürati ile akışkan basıncı arasında ilişki kurar" kazanımı yer almaktadır. Ancak, bu kazanımın hedeflerle ilişki düzeyinin çoğunlukla zayıf olduğu görülmüştür. Bu kazanımı Ünite 4: Optik'te yer alan "10.4.7.1. Merceklerin özelliklerini ve mercek çeşitlerini açıklar" kazanımı takip etmektedir. 10.4.7.1 kazanımının hedeflerle ilişki düzeyi ise güçlü ve orta düzeydedir. Bu ilişkilerin kurulma sebebi ise, kazanımın çatısı altında yer alan "Cam şişelerin ve cam kırıklarının mercek gibi davranarak orman yangınlarına sebep olduğu açıklanır. Çevre temizliği ve doğal hayatı korumanın önemi vurgulanır." açıklamasıdır.

Onuncu sınıf için SKA'lar ünitelere göre değerlendirildiğinde; bütün ünitelerin ilişkili olduğu amacın SKA4: Nitelikli Eğitim olduğu ve bu ilişkinin nispeten güçlü olduğu görülmüştür. İlişkinin kaynağı olan SKA hedefi dokuzuncu sınıftakiyle aynıdır. Yani bu hedef, sayısal beceriler vurgusu nedeniyle öğretim programındaki sayısal beceriler içeren bütün kazanımlarla ilişkilendirilebilmektedir. Yine, dokuzuncu sınıftakine benzer şekilde SKA11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar dört ünitenin üçüyle ilişkilendirilebilmiştir. Ancak, bu ilişkiler çoğunlukla zayıf düzeydedir. SKA4'ün yanı sıra SKA6 ve SKA13'te de birer güçlü ilişkiyle karşılaşılmaktadır. SKA6: Temiz Su ve Sanitasyon'un bir hedefiyle Ünite 4'ün bir kazanımı arasında güçlü ilişki tespit edilmiştir. Bu kazanım yukarıda da vurgulanan 10.4.7.1 kazanımıdır. SKA13: İklim Eylemi'nin bir hedefiyle Ünite 3'ün bir kazanımı arasında da güçlü ilişki tespit edilmiştir. Bu kazanım ise yine yukarıda vurgulanan 10.3.5.2 kazanımıdır.

Her iki sınıf seviyesi beraber ele alındığında; 17 SKA'nın 14'üyle dokuzuncu ve onuncu sınıf FDÖP kazanımları arasında çeşitli düzeylerde ilişkiler olduğu ortaya koyulmuştur. Bu SKA'ların 10'unun (SKA2, SKA4, SKA6, SKA7, SKA8, SKA9, SKA11, SKA12, SKA13 ve SKA15) hedeflerinin bazıları ile FDÖP arasında güçlü düzeyde ilişkiler vardır. Bu durum aslında FDÖP'ün sürdürülebilir kalkınmanın odağındaki üç sistem üzerinde kısa vadede ortaya çıkabilecek etkilerinin olabileceğini göstermektedir. Nasri vd. (2020) de, sürdürülebilir teknolojik yeniliklerin katkılarıyla ortaya çıkan kapsayıcı ve akıllı yaşam tarzlarıyla ilgili olarak nitelendirdiği SKA4, SKA7, SKA9 ve SKA13'ü fizik eğitimiyle ilişkilendirmiştir. ABD'deki kolej öğrencileri ise, ilgili çalışma kapsamında ele alınan bütün sürdürülebilir kalkınma başlıklarının az da olsa fizik dersi kapsamında ele alındığını belirtmişlerdir (Doscher vd., 2015).

Bu araştırmada 9. ve 10. sınıf FDÖP kazanımları ile SKA5: Cinsiyet Eşitliği, SKA10: Azaltılmış Eşitsizlik ile SKA16: Barış ve Adaleti Güçlü Kurumlar arasında ilişki kurulamamıştır. SKA1: Yoksulluğa Hayır, SKA14: Suyun Altında Yaşam ve SKA17: Amaca Ulaşmak için Ortaklıklar ile FDÖP arasında ise

az sayıda ve sadece zayıf ilişkiler kurulmuştur. Bu durum sürdürülebilir kalkınmanın odaklandığı üç karmaşık sistemi oluşturan bazı unsurların FDÖP'le ya hiç ilişkili olmadığını ya da uzun vadede etkisi olabilecek ilişkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Fizik dersinin öncüsü niteliğindeki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını inceleyen iki çalışma incelendiğinde her iki çalışmada da SKA4, SKA5, SKA8, SKA9, SKA10, SKA16 ve SKA17 ile öğretim programı arasında ilişki kurulamadığı görülmektedir (Aktaş vd., 2020; Ateş, 2019). Diğer yandan bu araştırmanın bulgularıyla bahsi geçen iki çalışma arasındaki temel fark, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıyla ilişki kurulmamış olan SKA4, SKA8 ve SKA9 ile FDÖP arasında güçlü ilişkilerin SKA17 ile ise zayıf ilişkilerin FDÖP ile tespit edilmiş olmasıdır. Yine bu incelemeye göre hem Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda hem de FDÖP'te SKA 5, SKA10 ve SKA16'yla ilişkiler kurulamamıştır. Oysaki, SKA'lara ulaşılabilmesi için SKE'nin önemi açıktır (Bulut ve Çakmak, 2018; Nasri vd., 2020; Sağdıç ve Şahin, 2015; UNESCO, 2020) ve SKA'lar tüm boyutlarıyla eğitim sürecine dahil edilmelidir (Aktaş vd., 2020).

Alanyazında da SKA7, fizik eğitimiyle ilişkili bir amaç olarak tanımlanmıştır (Nasri vd., 2020). Ağırlıklı olarak kavramsal bilgi perspektifinden öğretilen enerji kavramını SKE bağlamında uygulama ihtiyacı giderek daha belirgin hale gelmektedir (Sakschewski, Eggert, Schneider ve Bögeholz, 2014). ABD'de yapılan bir araştırmada, kolej öğrencilerine göre lise Fiziği sürdürülebilir kalkınmayla ilgili başlıklardan en çok enerji talebine ve enerji tedarikine yer vermektedir (Doscher vd., 2015). Bu araştırmada da kurulan ilişki sayısı açısından ön plana çıkan amaçlardan biri SKA7: Erişilebilir ve Temiz Enerji'dir. Ancak FDÖP ile SKA7 arasında kurulan ilişkilerden sadece birinin güçlü düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu güçlü ilişki SKA7'yle bir isim benzerliği olan dokuzuncu sınıftaki Ünite 4: Enerji'den kaynaklanmamaktadır. Hatta Ünite 4 ile çoğunlukla zayıf ve orta düzeyde pek çok kazanım-hedef ilişkilendirmesi söz konusudur. Bu ilişkilendirmelerin güçlü olmamasının sebebi ise günümüzde enerji ihtiyacının çoğunlukla elektrikle özdeşleştirilerek konu edinilmesine rağmen FDÖP'teki Enerji ünitesinde mekanik enerjiye odaklanılmasıdır. Diğer yandan ilginçtir ki FDÖP'teki elektrikle ilgili üniteler olan dokuzuncu sınıftaki Ünite 6: Elektrostatik ve onuncu sınıftaki Ünite 1: Elektrik ve Manyetizma ile SKA7 arasında hiç ilişki kurulamamıştır. SKA7 ile FDÖP'ün incelenen bölümü arasındaki güçlü ilişkinin kaynağı ise dokuzuncu sınıftaki Ünite 5: Isı ve Sıcaklık kazanımlarından biridir: "9.5.4.3. Enerji tasarrufu için yaşam alanlarının yalıtımına yönelik tasarım yapar." İlişkilendirildiği hedef ise Hedef 7.3: 2030 yılına kadar enerji verimliliği küresel iyileşme hızını iki katına çıkarmaktır. Ayrıca, dokuzuncu sınıf seviyesinde hem orta hem de zayıf düzeyde SKA7 ile ilişkilendirilen üç kazanım vardır. Bunların üçü de Ünite 4'te yer almakta olup "9.4.4.1. Verim kavramını açıklar", "9.4.4.2. Örnek bir sistem veya tasarımın verimini artıracak öneriler geliştirir" ve "9.4.5.1. Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarını avantaj ve dezavantajları açısından değerlendirir" kazanımlarıdır. Bu kazanımlar, 2019 raporuna göre Türkiye'nin gerilediği alanlar olan

toplam nihai enerji tüketiminde yenilenebilir enerjinin payı ve kişi başına enerji kaynaklı CO2 emisyonları (Sachs vd., 2019) ile ilgilidir. Bu nedenle fizik konularını öğretmekle yükümlü olan öğretmenlerin özellikle bu ilişkilerin farkında olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını ele alan çalışmalarda ise öğretim programıyla SKA7 arasında hiç ilişki kurulmadığı (Ateş, 2019) ya da programdaki 12 kazanımla SKA7 arasında ilişki kurulduğu (Aktaş vd., 2020) görülmektedir. İlişki kurulan öğrenme alanları ise Madde ve Doğası ile Fiziksel Olaylar'dır.

SKA'lara ulaşmada 2019 ve 2022 raporlarının her ikisinde de Türkiye'nin ilerleme kaydetmek bir yana gerilediği SKA hedefi 3.6, trafik kazalarındaki ölüm ve yaralanma sayılarını azaltmakla ilgilidir (Lafortune vd., 2022; Sachs vd., 2019). Bu çalışmada FDÖP'ün bu hedefle ilişkisi ise dokuzuncu sınıftaki Ünite 3: Hareket ve Kuvvet'teki sekiz kazanım ve onuncu sınıftaki Ünite 2: Basınç ve Kaldırma Kuvveti'ndeki bir kazanımla kurulmuştur. Bu ilişkilerin sadece ikisi orta düzeyde, diğerleri ise zayıf düzeydedir. Bu ilişkiler SKA bağlamında fizik öğretimi için bir yol göstericidir. Nitekim, Endonezya'da fizik öğretmen adaylarından SKE için fizik konularını ele almaları istenmiş ve ortaya çıkan ürünlerden birinde fizikteki çarpışmalar konusuyla, sıklıkla yaşanan trafik kazaları bir küresel sorun olarak ilişkilendirilerek öğretim gerçekleştirilmesi planlanmıştır (Jauhariyah vd., 2019).

Öneriler

Araştırma kapsamında her bir SKA'nın ve hedeflerinin dokuzuncu ve onuncu sınıf üniteleri ve kazanımlarıyla ilişki düzeyi şekiller yardımıyla ayrıntılı olarak ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarına dayalı tartışmalar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Bu araştırmanın temel gerekçelerinden biri öğretimde FDÖP'ün SKA bağlamında ele alınabilmesi için yol gösterici bulguları ortaya çıkarabilmektir. Her bir sınıf seviyesi için oluşturulmuş şekillerdeki ilişkilendirme ağları fizik öğretmenleri için derslerinde üniteleri ya da kazanımları SKA bağlamında ele almakta yol gösterici olabilir. Böylece yine alanyazında karşımıza çıkan fizik öğretmenlerinin küresel problemleri ya da SKA'yı öğretim programına entegre etme konusunda yaşadıkları zorlukların (Gaafer vd., 2022; Jauhariyah vd., 2019) önüne geçilebilmesi için bir adım atılmış olabilir. Öğretmenlere bu konuda yol gösterici olabilecek ikinci bir unsur ise belirlenmiş olan bu ilişkileri işe koşan ders planlarının hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulması olabilir.

Sürdürülebilir kalkınma, eğitim süreçlerine yansıtılırken disiplinlerarası öğretim önerilmektedir (Annan-Diab ve Molinari, 2017; Metz, McMillan, Maxwell ve Tetrault, 2010). Bu araştırma kapsamında da bulgularla ilgili yapılan tartışmalarda vurgulanan gerekçeler ışığında SKA'lar ele alınırken disiplinler arası öğretim önerilebilir. Bu süreçte, öğretmenler bu çalışmadaki ilişkilerden de yararlanarak kimya, biyoloji, yerbilimleri ya da coğrafya gibi pek çok disiplinle iş birliği yapabilirler. Bu doğrultuda öğretim sürecini ilgili derslerin öğretmenleriyle koordineli bir şekilde yürütebilirler. Bununla birlikte, ülkelerin program geliştirmekle görevli sorumlularının bu çalışmadan elde edilen

bulguları değerlendirmelerinin de öğretim programlarının güncellenmesi ve eklenecek ilave derslerin belirlenmesi süreçlerine önemli katkıları olabilir.

Kaynaklar

- AFAD. (2022). *AFAD ve tarihçesi*. T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. <https://www.afad.gov.tr/afad-hakkinda> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, F., Özgür, S. D., & Yılmaz, A. (2020). İlköğretim programlarının BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 10(1), 61-70. <https://doi.org/10.7212/zkufbd.v10i1.1525>
- Annan-Diab, F. & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the sustainable development goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2007), 73-83.
- Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 101-127. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.120>
- Bazin, M. S. (2012). *Sürdürülebilir kalkınma* (G. Özdoğan, Çev.). İstanbul: Caretta Çocuk.
- Bekdaş, U. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı lise ve ortaokul 2018 ders müfredatlarında "çevre" kazanımlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bulut, B. & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Çobanoğlu, O. & Türer, B. (2015). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 235-247.
- Çolak, C. (2012). *İlköğretim-lise öğretmen ve öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma ile biyolojik çeşitliliğe ilişkin görüşleri üzerine bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dal, Ş. & Okur-Akçay, N. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 45-55.
- Dere, İ. & Çinikaya, C. (2023). Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçlarının çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programına yansımaları. *ODÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 1343-1366. <http://dx.doi.org/10.48146/odusobiad.12>

- Doscher, J. C., Hazari, Z., Potvin, G., & Klotz, L. (2015). Sustainability topics in physics education, science agency beliefs and physics identity. *Physics Education Research Conference Part of the PER Conference Series* içinde (s. 99-102). College Park, MD. <http://dx.doi.org/10.1119/perc.2015.pr.020>
- Er-Nas, S. & Çoruhlu, T. Ş. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının perspektifinden sürdürülebilir kalkınma kavramı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 562-580.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Ed.), *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* içinde (s. 147-166). London, UK: SAGE.
- Gafer, F. N., Jaafer, M. N., & Albu-Amer, A. G. N. (2022). Implementation of sustainable development goals in physics education. *Humanitarian & Natural Sciences Journal*, 3(2), 803-812. <https://doi.org/10.53796/hnsj321>
- Hopkins, C. & Mckeown, R. (2002). Education for sustainable development: An international perspective. D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien & D. Schreuder (Ed.), *Education and sustainability responding to global change* içinde (s.13-24). Cambridge: IUCN.
- Jauhariyah, M. N. R., Hariyono, E., Abidin, E. N., & Prahani, B. K. (2019). Fostering prospective physics teachers' creativity in analysing education for sustainable development based curricula. *Journal of Physics: Conference Series*, 1417, 012086. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012086>
- Jauhariyah, M. N. R., Prahani, B. K., Syahidi, K., Deta, U. A., Lestar, N. A., & Hariyono, E. (2021). ESD for physics: how to infuse education for sustainable development (ESD) to the physics curricula? *Journal of Physics: Conference Series*, 1747, 012032. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1747/1/012032>
- Kalkınma Bakanlığı. (2012). Türkiye'de Sürdürülebilir Kalkınma Raporu: Geleceği Sahiplenmek. Ankara. http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/07/1.Gelegeği_Sahiplenmek.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Korkmaz, G. (2020). Yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim bağlamında incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 111-132.
- Lafortune, G., Fuller, G., Bermont Diaz, L., Kloke-Lesch, A., Koundouri, P., & Riccaboni, A. (2022). Achieving the SDGs: Europe's Compass in a Multipolar World. Europe Sustainable Development Report 2022. SDSN and SDSN Europe. France: Paris.
- Mamur, N. & Köksal, N. (2016). Görsel sanatlar dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 732-747. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000197591>

- McNeill, Z. Z. (2022). Humans destroying ecosystems: How to measure our impact on the environment. <https://sentientmedia.org/humans-destroying-ecosystems/> sayfasından erişilmiştir.
- Metz, D., McMillan, B., Maxwell, M., & Tetrault, A. (2010). Securing the place of educating for sustainable development within existing curriculum frameworks: A comparative analysis. *Canadian Journal of Environmental Education, 15*, 150-169.
- MEB. (2018a). *Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> erişilmiştir.
- MEB. (2018b). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> erişilmiştir.
- MEB. (2018c). *Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> erişilmiştir.
- MEB. (2018d). *Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> erişilmiştir.
- MEB. (2018e). *Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> erişilmiştir.
- MEB. (2018f). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 14574), <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023a). Uluslararası Eğitim Raporları: Özet ve Öneriler-1. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/133> sayfasından erişilmiştir.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023b). Uluslararası Eğitim Raporları: Özet ve Öneriler-2. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/169> sayfasından erişilmiştir.
- Nasri, N. M., Nasri, N., & Abd Talib, M. A. (2020). Physics teachers' perceptions on sustainable physics education. *Journal of Baltic Science Education, 9*(4), 569-582. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.569>
- Nasrudin, D., Setiawan, A., & Rusdiana, D. (2020). How do pre-service physics teachers see sustainability issues? A case at an Islamic University in Indonesia. *Proceedings of the 7th Mathematics, Science, and Computer Science Education International Seminar, MSCEIS 2019*, Bandung, West Java, Indonesia. <https://eudl.eu/proceedings/MSCEIS/2019> sayfasından erişilmiştir.

- Öz-Aydın, S., Ekersoy, S., & Özkan, B. (2022). Türkiye’de eğitim öğretim programları, çevre okuryazarlığının gerçekleştirilmesini ne kadar desteklemektedir? *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 66-89.
- Öztürk-Demirbaş, Ç. (2015). Sustainable development awareness levels of teachers pre-service. *Marmara Geographical Journal*, 31, 300-316. <https://doi.org/10.14781/mcd.09811>
- Sachs, J. D. (2019). *Sürdürülebilir kalkınma çağı* (B. Gönülşen, Çev.). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., & Fuller, G. (2019). Sustainable Development Report 2019. New York: Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network.
- Sağdıç, A. & Şahin, E. (2015). Sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik inançlar: ölçek geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 161-180.
- Sakschewski, M., Eggert, S., Schneider, S., & Bögeholz, S. (2014). Students’ socioscientific reasoning and decision-making on energy-related issues development of a measurement instrument, *International Journal of Science Education*, 36(14), 2291-2313. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.920550>
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., & Samuelsson, I. P. (2014). *Erken çocuklukta sürdürülebilir kalkınma için eğitim* (M. Toran, Çev.). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- Toy, H. (2022). Eğitim, ekonomi ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bir çözümleme. K. Özcan (Ed.), *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim içinde* (s. 1-14). Ankara: Anı.
- Türkmen, C., Boz, Y., & Teksöz, G. (2018). The analysis of updated secondary school chemistry curriculum of Turkey considering the dimensions of sustainable development. *Edulearn18 Proceedings içinde* (s. 10561-10566), Palma, Spain. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.2578>
- Türkmen, C., Teksöz, G., & Boz, Y. (2017). An analysis of secondary school chemistry curriculum in terms of education for sustainable development: a case from Turkey. *Edulearn17 Proceedings içinde* (s. 1415-1418), Barcelona, Spain. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1303>
- Türkiye Cumhuriyeti Strateji Bütçe Başkanlığı. (2020). *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Göstergeleri*. <http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2021/02/SKA-ve-Gostergeleri-Kapak-Birlestirilmis.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ulusal Sürdürülebilir Kalkınma Koordinasyon Kurulu ile İlgili 2022/12 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Genelgesi (2022, 19 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 31897). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/CumhurbaskanligiGenelgeleri/20220719-12.pdf> sayfasından erişilmiştir.

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A Roadmap*. France: UNESCO.

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, Seventieth session, Agenda items 15 and 116.

United Nations Development Programme. (2022). *Sustainable Development Goals*. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals> sayfasından erişilmiştir.

Walesiak, M. & Dehnel, G. (2024). Progress on SDG 7 achieved by EU countries in relation to the target year 2030: A multidimensional indicator analysis using dynamic relative taxonomy. *PLOS ONE* 19(2), e0297856. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297856>

World Commission on Environment and Development. (1987). *Development and International Economic Co-operation: Environment*. General Assembly, Forty-second session, Item 83 (e) of the Provisional Agenda.

Yalçın, A. (2022). 21. Yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(I), 117-149.

Extended Summary

Sustainable development attempts to make sense of the interactions of three complex systems: The world economy, global society, and the physical environment of the world (Sachs, 2019). In this case, physics is a course that is inevitably associated with the SDGs in terms of its objectives and content. Indeed, physics courses, by their very nature, can be related to many SDGs (Nasri et al., 2020). In fact, linking the physics course with sustainable development can be done by teachers while planning their lessons.

In Türkiye, physics is a compulsory course for all high school students in the ninth and tenth grades but in the 11th and 12th grades only students who choose to study science take this course. Since Education for Sustainable Development is considered important in terms of covering all students, it is a priority to address the learning outcomes of the curriculum that address the public. The aim of this study is to determine the relationship between the ninth and tenth grade units and outcomes of the Secondary School Physics Curriculum (SSPC) and SDGs. In line with this purpose, answers to the following questions will be sought: (1) What is the level of relationship between the ninth-grade units and learning outcomes of the SSPC and SDG targets? (2) What is the level of relationship between the tenth-grade units and learning outcomes of the SSPC and SDG targets? (3) When the two grade levels are considered together, what is the level of relationship between the SDG targets and the ninth and tenth grade outcomes of the SSPC?

In the literature, there are various studies examining the relationship between curricula and SDGs. In some of these studies, many sub-headings such as the specific aims, outcomes, skills, values, learning-teaching processes, measurement and evaluation, and implementation principles of the curriculum were discussed together (Ateş, 2019; Dere and Çinikaya, 2023; Mamur and Köksal, 2016; Yalçın, 2022). In some of them, only learning outcomes were analyzed (Aktaş et al., 2020). For this reason, within the scope of the research, only the relationships between SDGs and their objectives and units and their outcomes were tried to be revealed while other dimensions such as skills, values, measurement, and evaluation in the curriculum were excluded.

This research is qualitative research and is a document analysis study. The relationship between two separate documents was tried to be revealed. The first of these documents is the SDGs (United Nations, 2015), and the second one is the SSPC implemented in Türkiye since 2018 (MEB, 2018c). The 2030 Agenda of the United Nations includes 17 SDGs and 167 targets in total for sustainable development (United Nations, 2015). The SSPC is a curriculum for the grades 9-12 in Türkiye (MEB, 2018c). This study covers only the learning outcomes in the ninth and tenth grade units defined in the curriculum. There are six units and 44 objectives in the ninth grade and four units and 39 objectives in the tenth grade.

The relationship between the SDG targets and the learning outcomes of the SSPC was categorized into three levels according to the duration of the effect and handled in this way. These also indicate the strength of the relationship.

- Short-term impact / Strong relationship (S): The potential to directly achieve the relevant SDG or part of the SDGs if the student achieves the outcome. The match in this case is coded as three points.

- Medium-term impact / Medium relevance (M): In case the student gains the outcome, there is a potential to provide indirect support to the relevant SDG considering that the student can put it into practice in daily life. The match in this case is coded as two points.

- Long-term impact / Weak relationship (W): In case the student gains the outcome, the student has the potential to provide indirect support to the related SDG in the long term, i.e. after the student starts his/her professional life. The match in this case was coded as one point.

The authors of this article have at least a PhD degree in physics education and six of them are the coders in the study. When giving information about the coding, the researchers will be referred to as Coder 1, Coder 2 ... regardless of the order of the article authors. At the end of the coding process, the Kappa coefficient, the inter-coder agreement coefficient, was found to be .44 (medium). The relationship level of each outcome with each SDG target was determined according to the average of the scores given by the coders. While determining these levels, p points were accepted as weak (W) if $p \leq 1$, moderate (M) if $1 < p \leq 2$ and strong (S) if $2 < p \leq 3$.

Firstly, the relationship between the ninth-grade learning outcomes of the SSPC and the SDG targets was analyzed. It was seen that a total of 176 cross-relationships were identified with 36 of the 44 objectives in the ninth grade. Of these relationships, 107 were at W, 37 at M and 32 at S level. The units with the most SDG target relationships were Unit 4 and Unit 5.

The relationship between the SDGs and the outcomes of the tenth grade was analyzed. It was seen that a total of 50 relationships were identified with 25 of the 39 objectives in the tenth grade. Of these, 33 were at W, 7 were at M and 10 were at S level. It was seen that the highest number of relationships with SDG targets were established between Unit 3 and Unit 2, respectively.

To reveal the level of relationship between the analyzed section of the SSPC and SDGs, the findings obtained separately for both the ninth and tenth grades were integrated within the framework of SDGs. None of the objectives of SDG5, SDG10 and SDG16 could not be associated with the ninth and tenth grade learning outcomes of the SSPC. In total, 31 (18.56%) of the objectives of the SSPC were related to the W level, 16 (9.58%) to the M level and 13 (7.78%) to the S level. However, there was no relationship with 107 (64.07%) objectives at any level.

Energy and energy-related topics were the most frequently associated with SDGs. When the SDGs for the ninth grade were analyzed according to the units, it was seen that the only goal that all units were related to is SDG4: Quality Education. There was a relationship between almost every unit and SDGs, but most of the relationships were weak. The number of outcomes with strong relationships was small. The relationship of the SSPC, which invoked in 2018, with sustainable development was generally at a weak level.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.


Davranışsal Müdahalelerde Sosyal Geçerlik: Müdahale Derecelendirme Profili-TR

Social Validity of Behavioral Interventions: Intervention Rating Profile-TR

Neslihan Ünlüol Ünal, Muhammed A. Karal

Yazar Bilgileri

Neslihan Ünlüol Ünal 
Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu
Mehmetbey Üniversitesi, Özel
Eğitim,
neslihanunluol@kmu.edu.tr

Muhammed A. Karal 
Doç. Dr., Sinop Üniversitesi,
Özel Eğitim,
mkaral@sinop.edu.tr

ÖZ

Müdahale kabul edilebilirliği sosyal geçerliğin temel unsurlarından biri olarak görülmektedir. Müdahale kabul edilebilirliğinin yüksek düzeyde olmasının, okul temelli davranışsal müdahalelerin müdahale uygulayıcıları veya kullanıcıları tarafından doğru bir şekilde uygulanabilmesi ve kullanımının sürdürülebilmesi ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Müdahale kabul edilebilirliğini ölçmek ve müdahale kabul edilebilirliğini etkileyen faktörleri belirleyebilmek için birçok ölçek geliştirilmesine rağmen Türkçe alanyazındaki araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı davranışsal müdahalelerin kabul edilebilirliğini ölçmeyi amaçlayan Intervention Rating Profile-15'i Türkçeye uyarlamak ve uyarlanan ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliğini incelemektir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde Intervention Rating Profile-15'in Türkçe formu olan Müdahale Derecelendirme Profili-TR (MDP-TR) için %56 varyans ile açıklanan tek boyutlu bir kabul edilebilirlik faktörü tespit edilmiştir. Aynı zamanda Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı, yüksek düzeyde bir iç tutarlılık göstermiştir ($\alpha=.925$). Bu sebeple bu çalışma, MDP-TR'nin öngörülebilirliğinin doğrulanması ve davranış müdahalelerinin kabul edilebilirliğinin ölçülmesi bağlamında MDP-TR'nin yapı geçerliliği için ilk kanıt olarak düşünülebilir. Araştırmanın sınırlıkları ve gelecek çalışmalar için öneriler tartışılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Müdahale kabul edilebilirliği
Sosyal geçerlik
Davranışsal müdahaleler
Ölçek

Keywords

Treatment acceptability
Social validity
Behavioral interventions
Scale

Makale Geçmişi

Geliş: 07.12.2023
Kabul: 05.05.2024

ABSTRACT

Treatment acceptability is recognized as a key component of social validity. Research indicates that a high level of treatment acceptability is related to the high level of fidelity and use of school-based behavioral interventions by intervention practitioners or users. Although many scales assess intervention acceptability and determine the circumstances affecting intervention acceptability, research in the Turkish literature is limited. Therefore, the purpose of this study is to adapt the Intervention Rating Profile-15, which aims to assess the ratings of consumers on behavioral interventions, into Turkish and to examine the reliability and validity of the adapted scale. The exploratory factor analysis results showed that a unidimensional acceptability factor explained by 56% variance was found for the Turkish version of the scale that was called as the Müdahale Derecelendirme Profili-TR (MDP-TR). Additionally, Cronbach's Alpha Reliability Coefficient showed the internal consistency was high ($\alpha=.925$). Therefore, this study can be considered as the initial evidence supporting the construct validity of the MDP-TR by verifying the predictability of the MDP-TR and measuring the acceptability of behavior interventions. Finally, limitations of the study and suggestions for the future studies were discussed.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Ünlüol-Ünal, N. & Karal, M. A. (2024). Davranışsal müdahalelerde sosyal geçerlik: Müdahale Derecelendirme Profili-TR. *TEBD*, 22(2), 971-987. <https://doi.org/10.37217/tebd.1400350>

Giriş

Özel eğitim alanında çalışan araştırmacılar ve uygulamacılar için en önemli hedeflerden biri, etkili ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun müdahaleleri tespit etmek ve uygulamaktır. Bu hedefleri karşılayabilmek için uygulanacak olan müdahalelerin uygunluğunun değerlendirilmesi aynı zamanda sosyal geçerliliğinin değerlendirilmesini de içermelidir (Maag, 2004). Bir müdahalenin sosyal anlamda geçerli olup olmadığını ve taşıdığı amacı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ortaya koyabilmek için Wolf (1978) sosyal geçerlilik kavramını ortaya koymuş ve toplum tarafından en az üç düzeyde doğrulanması gerektiği vurgulamıştır: Bunlar; (a) müdahale hedeflerinin sosyal önemi, (b) müdahale etkilerinin sosyal önemi ve (c) müdahale süreçlerinin uygunluğudur. Wolf (1978) aynı zamanda müdahale süreçlerinin uygunluğunu diğer bir deyişle müdahale kabul edilebilirliğini, sosyal geçerliğin önemli unsurlarından biri olarak görmüştür. Kazdin (1980), kabul edilebilirlik kavramını müdahalenin adil, makul ve/veya kullanışlı olup olmadığına, odaklanılan probleme uygun olup olmadığına ve bir müdahalenin nasıl olması gerektiğine dair kavramlarla tutarlı olup olmadığına ilişkin tüketiciler tarafından olan algı olarak tanımlamıştır.

Müdahale kabul edilebilirliği okul temelli müdahalelerin çok önemli bir özelliği olarak tanımlanmaktadır (Harrison, State, Evans ve Schamberg, 2016). Okul temelli müdahalelerin kabul edilebilirliğini, müdahalenin türü (Turan, Erbaş, Özkan ve Kürkçüoğlu, 2009), müdahalenin süresi (Witt, Martens ve Elliott, 1984), davranış problemlerinin şiddeti (Tingstrom, 1990) ve öğretmenlerin çalışma deneyimi (Unluol-Unal, 2018) gibi birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörler arasında müdahalenin etkililiği de yer almaktadır. Uygulamalı davranış analizi gibi davranışsal müdahalelerin davranışsal problemlere yönelik etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Smyth, Reading ve McDowell, 2019). Fakat bir müdahalenin uygulanabilmesi ve sürdürülebilmesi için sadece etkililiğinin kanıtlanmış olması yeterli olmayabilir. Elliott, Witt, Kratochwill ve Stoiber (2002) bir müdahalenin seçilmesi ve kullanılabilmesi için etkililiğe ek olarak müdahaleyi kullanan kişiler ve uygulayıcılar tarafından kabul edilebilir olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Müdahale kabul edilebilirliği sosyal geçerliğin merkezinde yer alan en temel unsurlardan bir tanesi olarak gözükmektedir. Araştırmalar, yüksek düzeyde kabul edilebilirliğin müdahalenin doğru bir şekilde uygulanmasını, müdahale adımlarına uyulmasını ve müdahalenin erken bırakılmasına karşı dirençli olma olasılığını artırabileceğini göstermektedir (Kelly ve Barnes-Holmes, 2015). Bu nedenle araştırmacılar müdahale kabul edilebilirliğini ölçebilmek ve müdahale kabul edilebilirliği etkileyen faktörleri belirleyebilmek için çeşitli ölçekler geliştirmişlerdir (örn., Eckert, Hier, Hamsho ve Malandrino, 2017; Martens, Witt, Elliott ve Darveaux, 1985; Unluol-Unal, 2018).

Alanyazında müdahale kabul edilebilirliğine ilişkin gerçekleştirilmiş çeşitli inceleme çalışmaları bulunmaktadır. Reimers, Wacker ve Koepl (1987) tarafından yapılan incelemede,

davranışsal müdahalelerin kabul edilebilirliği ile ilgili faktörler (şiddet, yaklaşım, yan etkiler, süre ve maliyet) gözden geçirilerek kabul edilebilirliğin müdahaleye etkisini kavramsallaştırmak adına bir model ortaya koyulduğu görülmektedir. Bu model, müdahalenin kabul edilebilirliğinin değerlendirilmesinden önce iyi anlaşılıp anlaşılmadığı varsayımına bağlı olarak çalışmaktadır. Elliott (1988) tarafından gerçekleştirilen müdahalelerin kabul edilebilirliği üzerine yapılmış 20 araştırmanın incelendiği çalışmada, müdahale kabul edilebilirliğinin çeşitli değişkenlerden etkilenen karmaşık bir yapıda olduğu ileri sürülmektedir. Ek olarak, istenik davranışlara sağlanan pekiştireç gibi olumlu müdahalelerin daha çok kabul edilebilir bulunduğu ve müdahale öncesi olumlu bakış açısının algılanan müdahale etkililiği ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bir diğer literatür incelemesinde Miltenberger (1990) en kabul edilebilir müdahalelerin en az kısıtlayıcı, en az zaman gerektiren, en az yan etkiye sahip, diğer öğrenciler için en az rahatsız edici ve ortam ile tutarlı müdahaleler olduğunu ortaya koymaktadır. Daha yeni araştırmaların dâhil edildiği ve problem davranışlara yönelik müdahalelerin kabul edilebilirliğinin gözden geçirildiği çalışmada (Carter, 2007), olumlu pekiştirme temelli yaklaşımların tercih edildiğinin altı çizilmektedir.

Türkiye'deki Sosyal Geçerlik Araştırmaları

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırmacının sosyal geçerlik konusu üzerine çalışmalar yaptığı görülmektedir. Akalın (2014) tarafından kaynaştırma sınıflarında bulunan öğrencilere ve bu öğrencilerin öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmanın sosyal geçerliğinin belirlenmesi amacıyla sosyal karşılaştırma yapılmış ve çalışma grubundaki öğrencilerin davranışları ile karşılaştırma grubundaki öğrencilerin davranışları karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlere yönelik uygulanan müdahale programının uygunluğu da memnuniyet formu kullanılarak öznel olarak değerlendirilmiş olduğu görülmektedir. Yapılan uygulamadaki özel gereksinimli öğrencilerin performanslarının, karşılaştırma grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin performanslarına göre olumlu davranışları açısından daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı zamanda olumsuz davranışlarının daha az olduğu gözlemlenmektedir. Son olarak kontrol grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarının normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarına yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Atbaşı ve Karasu (2018) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada Check-in/Check-out (CiCo) uygulamasının yoğun davranış problemi sergileyen ve aynı zamanda düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilerin davranışları üzerine etkileri araştırılmıştır. CiCo uygulamasının işlem sürecini değerlendirmek amacıyla CiCo Sosyal Geçerlik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın sosyal etkilerini değerlendirmek için sosyal karşılaştırma yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın sosyal geçerliğe yönelik bulguları CiCo uygulamasının öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılım gösterme davranışlarına çözüm sunan bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Sosyal geçerliğe yönelik bir diğer araştırma, Vuran ve Sönmez

(2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada özel eğitim alanında 2000-2008 yılları arası davranışsal süreçleri kullanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin sosyal geçerlik değerlendirmeleri incelenmiştir. Yapılan araştırmada sosyal geçerliği değerlendiren toplam 11 lisansüstü tez çalışması tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları sosyal geçerliği değerlendiren tez çalışmalarının sosyal geçerliği evet-hayır soru formu, açık uçlu soru formları ve anketler kullanarak değerlendirdiği görülmektedir.

Son olarak, Türkiye’de davranışsal müdahale kabul edilebilirliğine özellikle odaklanılan araştırma ise Turan vd. (2009) tarafından yapılan Türkiye’deki özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlar için kullandıkları stratejiler ile ilgili çalışma olarak gözükmektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin stratejilerin kabul edilebilirliğine dair farklı görüşlere sahip olduğunu ancak genel olarak olumlu stratejilere dair derecelendirmelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin kullandıkları bu müdahalelerin öğretmenler tarafından algılanan etkililiği ve kabul edilebilirliğini ölçmek amacıyla, Hemmeter, Santos ve Ostrosky (2008) ve Peckham-Hardin (2002) tarafından geliştirilen iki ayrı anketin bazı maddelerini de içeren yeni bir anket oluşturulmuştur. On bir sayfalık dört ana bölümden oluşan bu anketin araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan stratejilerin etkililik ve kabul edilebilirliğini ölçen ikinci ve dördüncü bölümü kullanılmıştır. Ankette kullanılan algılanan etkililik ve kabul edilebilirlik düzeyini ölçen ölçeğin sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenlerinin olumlu stratejileri daha yüksek puanladıkları görülmüştür.

Çalışmanın Amacı

Alanyazın incelendiğinde okul temelli müdahalelerin kabul edilebilirliğini ölçen birçok çalışma bulunurken Türkiye’de sadece CiCo uygulamasına yönelik sosyal geçerlik ölçeği (Atbaşı ve Karasu, 2018) ve Turan vd. (2009) tarafından geliştirilen 4’lü Likert tipi ölçeğin yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda, davranışsal müdahalelerin kabul edilebilirliğine yönelik psikometrik özellikleri incelenen bir ölçeğin yer almadığı görülmektedir. Bunun dışında yer alan çalışmalarda sosyal geçerliğin Evet-Hayır soru formu (Ardıç, 2008), açık uçlu soru formu (Olçay, Koç, Vuran ve Köksal, 2020), uygulanan bir programa yönelik soru formu (Sak, 2011) veya yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla (Odluyurt, 2007) incelendiği tespit edilmiştir. Türkçe alanyazında davranışsal müdahalelerin kabul edilebilirliğini ölçmek amacıyla psikometrik özellikleri incelenen bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada Martens vd. (1985) tarafından geliştirilen *Intervention Rating Profile-15’in* öğretmen adaylarından oluşan bir grup üzerinde Türkçeye uyarlaması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemi ile çalışmaya iki ayrı üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 150 öğretmen adayı katılmıştır. Örneklem sayısının büyüklüğüne yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan (1999) madde-örneklem oranının 1:5 olabileceğini, Schwab (1980) 1:10 ve Gorsuch (1983) 1:15 olması gerektiğinin altını çizmektedir. Ayrıca Nunnally (1978) ölçek çalışmalarında 300 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını belirtmektedir. Bu çalışmada her bir madde için en az 10 katılımcı olmasına dikkat edilmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görürken (%55), yaklaşık %25'i psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde, yaklaşık %13'ü ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde ve yaklaşık %7'si diğer bölümlerde okumaktadır. Ayrıca, katılımcıların yaklaşık %39'unu dördüncü sınıflar oluştururken, yaklaşık %37'sini üçüncü sınıflar, %23'ünü ikinci sınıflar ve %1'ini birinci sınıflar oluşturmaktadır. Son olarak, katılımcıların yaşları 20 ila 23 arasında değişmektedir ve katılımcıların %77'sini kadınlar oluştururken %23'ünü erkekler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında, veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik özellikleri hakkında sorular içeren Demografik Bilgi Formu ve müdahale kabul edilebilirliğini ölçen Müdahale Derecelendirme Profili-TR (MDP-TR) kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formu katılımcıların yaş, cinsiyet, okudukları bölüm ve sınıf gibi bilgilere yönelik maddeleri içerirken, MDP-TR öğretmen adaylarının davranışsal müdahalelerin kabul edilebilirliğini ölçen maddeleri içermektedir.

MDP-TR Süreci

Uyarlanacak olan ölçeğe karar verilmeden önce alanyazında bulunan çeşitli ölçekler incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul temelli davranışsal müdahale kabul edilebilirliğini ölçen toplam üç adet ölçek bulunmuştur. Bunlar, Witt ve Martens (1983) tarafından geliştirilen Intervention Rating Profile, IRP [Müdahale Derecelendirme Profili], Martens vd., (1985) tarafından geliştirilen Intervention Rating Profile-15, IRP-15 [Müdahale Derecelendirme Profili-15] ve Von Brock ve Elliott (1987) tarafından geliştirilen Behavior Intervention Rating Scale, BIRS [Davranış Müdahale Derecelendirme Ölçeği]'dir. BIRS müdahale kabul edilebilirliğinin yanında müdahale etkililiğini de ölçtüğü için; IRP ise daha fazla madde içerdiği ve daha düşük iç tutarlılığa sahip olduğu için çalışma kapsamında değerlendirmeye alınmamıştır. IRP-15, IRP'ye göre daha az madde içerip daha yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu için uyarlanmak üzere seçilmiştir.

IRP-15'in Psikometrik Özellikleri: Ölçek toplam 15 maddeden oluşmaktadır ve müdahale süreçlerinin uygunluğunun, adilliyinin, kolaylığının ve öğrencilere faydasının kabul edilebilirliğini

ölçmektedir. Ölçekteki maddeler 6'lı Likert derecelendirme ile 1-6 arasında puanlanmaktadır. Puanlama şu şekildedir: Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Biraz Katılmıyorum (3), Biraz Katılıyorum (4), Katılıyorum (5), Kesinlikle Katılıyorum (6). Ölçekten alınabilecek toplam puan 15 ile 90 arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksek olması müdahale kabul edilebilirliğinin yüksek olduğunu düşük puan olması ise müdahale kabul edilebilirliğinin öğretmenler tarafından düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek tek faktörlü genel kabul edilebilirlik yapısından oluşmaktadır ve iç tutarlılık kat sayısı Cronbach alfa ile hesaplandığında .98 olarak bulunmuştur (Martens vd., 1985).

Orijinal Form IRP-15'in Türkçeye Çevrilme Süreci ve Kapsam Geçerliği: IRP-15'i Türkçeye uyarlamak amacıyla ilk olarak ölçeği geliştiren Brian K. Martens ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi için gerekli olan izin alınmıştır. Çeviride Brislin (1970) çeviri-geri çeviri tekniği kullanılarak ilk aşamada ölçek özel eğitim alanında lisansüstü eğitimini yurtdışında tamamlamış olan hem Türkçe hem de İngilizceyi iyi derecede bilen iki akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada, ilk çeviri özel eğitim alanında uzman ve yine lisansüstü eğitimini yurtdışında tamamlamış olan başka bir akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra elde edilen Türkçe ölçek tekrar İngilizceye çevrilmiş ve orijinal ölçekteki maddelerle karşılaştırılmıştır. Kapsam geçerliğini de değerlendirmek üzere İngilizcede yetkin özel eğitim alanında uzman üç akademisyen tarafından hem dil hem yönergelerin netliği (Fowler, 2002) hem de kültürel özelliklere uygunluk açısından çevirisi yapılan ölçek değerlendirilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda ölçek son haline getirilmiş ve çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Olay Senaryo: Öğretmen adaylarına MDP-TR uygulanmadan önce davranış problemi gösteren bir öğrenci ile ilgili hipotetik bir olay senaryo verilmiştir (Ek 1). Olay senaryoda Melda isimli öğrencinin davranış problemleri açıklandıktan sonra Melda'ya yönelik uygulanacak olan bir davranışsal müdahale süreci basamaklar halinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarından MDP-TR'yi olay senaryoya göre doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler çevrim içi olarak toplanmıştır. Veri toplama süreci iki ayrı üniversitenin eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarına uzaktan eğitim sistemi platformu üzerinden ölçeğin linki gönderilerek gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmen adaylarından, çalışmanın amacı doğrultusunda önce demografik bilgi formunu, sonra verilen olay senaryoyu okuyup ona göre MDP-TR'yi tamamlamaları istenmiştir. Çalışmanın veri toplama işlemleri Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığının 17.05.2022 tarih ve 04-2022/81 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya

katılan öğretmen adaylarına gönüllü katılım bilgilendirme formunda çalışma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler verilmiş ve gönüllü olur formu onayı ile katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır.

Veri Analizi

MDP-TR'nin yapı geçerliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek için ve ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır.

AFA Analizi İşlemleri

Ölçeğin faktör yapısını tespit etmek, MDP-TR'deki maddelerin bir yapı oluşturmak için nasıl bir araya geldiğine yönelik teorik bir anlayış elde etmeyi sağlar (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sebeple, Martens vd. (1985) tarafından geliştirilen IRP-15'in Türkçeye uyarlanmış halinin yapı geçerliğini araştıran bir çalışma olmadığı için AFA işlemleri kullanılarak faktör yapısını tespit etmek faydalı olacaktır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçüm hatalarını hesaba kattığı için (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003) ve sonuçları Temel Bileşenler Analizine göre daha güvenilir olduğu için (Eşmekaya, 2019) Temel Eksen Faktör Analizi (TEA) kullanılmıştır. Ayrıca ölçekteki madde sayısı 35'ten az olanlar için TEA kullanımı önerilmektedir (Velicer ve Jackson, 1990).

Faktör sayısını belirlemek için Scree sınaması grafiği (scree plot) ve Kaiser ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmada sadece 1 ve/veya 1'den büyük özdeğere sahip olan faktörlere bakılmıştır (Cattell, 1966). Faktörleri yorumlamada netlik kazanmak için eğik döndürme yöntemlerinden promax kullanılmıştır (Costello ve Osborne, 2005). Döndürme sayesinde faktörler maddeler arasından kendileriyle yüksek ilişkide olan maddeleri bulmakta ve daha anlamlı yorumlamaya katkıda bulunmaktadırlar (Tabachnick ve Fidell, 2013).

MDP-TR Likert tipi bir ölçek olduğu için iç tutarlılık güvenilirliğini incelemek için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı yöntemi kullanılmıştır (Ercan ve Kan, 2004).

Bulgular

AFA Bulguları

MDP-TR'nin faktör yapısını araştırmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu sebeple sırasıyla şu varsayımlar test edilmiştir. İlk önce saçılma diyagramları dikkatli bir şekilde incelenerek değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca veri seti incelenerek çoklu doğrusallık (multicollinearity) korelasyon matrisi kontrol edilmiş ve değişkenler arasında çoklu doğrusallık (örneğin, değişkenler arası korelasyonun .80'den büyük olması) durumu saptanmamıştır. Fakat ölçekte diğer maddelerle düşük derecede korelasyon olan maddelerin içerilmesi riski ($r < .30$), düşük derecede ortak varyansa (communalities) sebep olacaktır (Pett vd., 2003). Bu nedenle, ölçekteki sadece 1 veya 2 maddeyle anlamlı ölçüde korelasyon (yani, $r \geq .30$) gösteren düşük derece ortak varyansa sahip maddeler silinmiştir. Bunun sonucunda, Madde 2,

Madde 5, Madde 6, Madde 8 ve Madde 9 faktör analizi yapılmadan önce silinmiştir. Anti-imağ korelasyon matrisi incelenmiş ve tüm maddeler için örneklem uygunluk ölçümlerinin faktör analizi yapmak için yeterli olduğu (yani >.60) ortaya çıkmıştır (Pett vd., 2003). Son olarak, faktörleşebilmeyi test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü ve Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır. KMO indeksi 0 ile 1 arasındadır ve faktör analizi için .60'a eşit veya daha üstü gereklidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). KMO değeri .912 ile kabul edilebilir bulunmuş ve Bartlett Küresellik Testi ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=946,814$, $df=105$, $p<.001$). Bulgular, örneklem büyüklüğünün 10 maddelik ölçek için yeterli olduğunu ve korelasyon matrisinin faktörleşebilir olduğunu göstermiştir. AFA analiz sonuçları incelendiğinde %56 varyans ile açıklanan tek boyutlu bir kabul edilebilirlik faktörü tespit edilmiştir.

Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

İç tutarlılık güvenirliliğini incelemek için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı, yüksek düzeyde bir iç tutarlılık göstermiştir ($\alpha=.925$). Aynı zamanda, maddelerin ortalama puan aralığı 3,89 ile 4,25 arasındadır (Tablo 1). İfadeler arası (inter-item) korelasyonlar orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.01$).

Tablo 1. MDP-TR için Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler (N=10)	X*	Ss**
Bu müdahale çocuğun problem davranışının azaltılması açısından kabul edilebilir bir müdahaledir.	4,25	.723
Bu müdahale çocuğun problem davranışını değiştirmede etkilidir.	4,09	.741
Bu müdahaleyi diğer öğretmenlere öneririm.	4,15	.873
Bu müdahaleyi sınıf ortamında kullanmaya istekli olurum.	4,22	.866
Bu müdahale sınıf ortamlarında kullanılacak diğer müdahaleler ile tutarlılık gösterir.	3,89	.879
Bu müdahale çocuğun problem davranışını azaltmada kullanılacak adil bir yoldur.	4,11	.894
Bu müdahale tarif edilen problem davranış için mantıklıdır.	4,25	.787
Bu müdahalede kullanılan prosedürlerden memnunum.	4,05	.885
Bu müdahale çocuğun davranışını idare etmede iyi bir yoldur.	4,07	.875
Genel olarak bu müdahale çocuk için faydalı olacaktır.	4,17	.766

*X: Ortalama, **Ss: Standart Sapma

Tartışma

Yapılan çalışmalar öğretmenlerin problem davranışlara yönelik çeşitli müdahale yöntemleri kullandığını göstermektedir (Ceylan ve Yıkılmış, 2017; Karal, Tan ve Unluol-Unal, süreçte); buna rağmen bu müdahalelerin kabul edilebilirliğini ortaya çıkarmak adına herhangi bir ölçek geliştirilmediği görülmektedir. Bu yüzden, bu çalışmada davranışsal müdahalelerin kabul edilebilirliğini ölçmek amacıyla hazırlanmış Intervention Rating Profile-15'in Türkçeye uyarlamasının yapılması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre %56 varyans ile açıklanan tek boyutlu bir kabul edilebilirlik faktörü tespit edilmiştir. Bulgular, öğretmen

adaylarının 10 maddelik ölçekte davranış müdahalelerinin kabul edilebilirliğine yönelik yargılarının tek bir genel kabul edilebilirlik faktöründen oluştuğunu göstermektedir. Bu bulgular, müdahale kabul edilebilirliği ile ilgili yapılmış araştırma sonuçları ile çoğunlukla tek bir genel kabul edilebilirlik faktörü oluşması sebebiyle tutarlılık göstermektedir (örn., Kazdin, 1980; Tarnowski ve Simonian, 1992; Witt ve Elliott, 1985). Aynı zamanda sonuçlar MDP-TR'nin iç tutarlılık değerinin ($\alpha=.925$) yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının MDP-TR'deki davranışsal müdahalelerin kabul edilebilirliğine ilişkin değerlendirmelerinin yeterli psikometrik özelliklere sahip yüksek iç tutarlılığa sahip tek faktörlü bir yapı oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple bu çalışma, MDP-TR'nin öngörülebilirliğinin doğrulanması ve davranış müdahalelerinin kabul edilebilirliğinin ölçülmesi bağlamında MDP-TR'nin yapı geçerliliği için ilk kanıt olarak düşünülebilir. Bunlara ek olarak bu çalışmada geliştirilen ölçeğin Türkiye'de davranışsal müdahalelerin kabul edilebilirliğini ölçen ilk çalışma olması açısından önem taşımaktadır.

Çalışmanın Sınırlıkları ve Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Bu çalışmanın tasarımı, katılımcıları ve geliştirilen ölçekle ilgili çeşitli sınırlılıkları vardır. Öncelikle bu çalışmanın tasarımında analog bir yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanım kolaylığı veya değişkenler arasında kontrolü sağlayabilmesi açısından çeşitli avantajları olmasına rağmen davranışsal müdahalelerin gerçek ortamda uygulanması durumunda kabul edilebilirliğinin ölçülmesine yönelik bir sonuç ortaya koymamaktadır. Bu durum bu çalışmanın ekolojik geçerliliğinde sınırlılığa neden olmaktadır. İkinci olarak çalışmanın katılımcıları öğretmen adayları ile sınırlıdır. Dış geçerliliğin sağlanabilmesi adına daha çeşitli katılımcılar (örn., öğretmenler) ile test edilmesi gereklidir. Aynı zamanda çalışma Likert tipi bir ölçek olmasından ötürü öğretmen adaylarının müdahale kabul edilebilirliğini sınırlı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu nedenle, davranışsal müdahalelerin kabul edilebilirliğinin uygulanabilir ortamlarda ölçülmesine yönelik ve aynı zamanda öğretmenlerle yapılacak olan görüşmelere veya açık uçlu sorulara yer veren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece meslekte görev yapan öğretmenlerin ne sebeplerden ötürü önerilen davranışsal müdahaleleri kabul edip etmediklerine dair daha ayrıntılı bir bilgiye sahip olunabilir. Son olarak, orijinal ölçekte yani IRP-15'te 15 madde yer alırken, ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapıldığında 10 maddelik bir ölçek oluştuğu görülmektedir. Ölçekten çıkarılan maddeler incelendiğinde maddelerin müdahalenin başka bir davranış problemine göre uygunluk boyutu kapsamında olduğu görülmektedir. Bu maddelerin MDP-TR ölçeğine katkıda bulunmamasının bir nedenin psikolojik değişkenlerin kültüre bağımlı oluşundan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Erkuş, 2007). Bu sebeple, gelecek çalışmalarda ölçekte yer alan bu 10 maddenin doğrulayıcı faktör analizinin yapılması gerekli görülmektedir. Güvenilir ve tutarlı veriler elde etmek için tekrarlı değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Uygulama için Çıkarımlar ve Sonuç

Problem davranışlara ilişkin çeşitli müdahale stratejilerinin incelenmesi, elde edilen bulguların uygulama ve araştırmaya yönelik çıkarımlarda bulunmayı sağlayacağı için kritik bir öneme sahiptir. Müdahale kabul edilebilirliğini sosyal geçerliliğin önemli bir unsuru olarak araştırmak, ilgili müdahalelerin kabul edilebilir olup olmadığını tespit etmek ve uygulayıcı tüm paydaşların bu müdahaleleri kullanımına ilişkin değerlendirmelerini etkileyen faktörleri belirlemek için gereklidir. Bu aynı zamanda araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun azaltılmasında bir adım olarak düşünülebilir. Böylece araştırmacılar ve uygulayıcılar davranışsal müdahalelerin kabul edilebilirliğine ilişkin durumu göz önünde bulundurarak hangi uygulamaları kullanacaklarına dair daha somut bir adım atabilirler. Aynı zamanda problem davranışların ve olumlu davranış destek stratejilerinin kabul edilebilirliğini değerlendirip uygulayan öğretmenler, öğrenci başarısını artırma yolunda da olumlu bir adım atmış olacaklardır. En etkili müdahalenin belirlenmiş ve ortaya koyulmuş olması daha elverişli bir eğitim ortamı sağlayacak ve tüm paydaşlar açısından daha verimli bir eğitim süreci gerçekleşecektir.

Kaynaklar

- Akalın, S. (2014). Özel eğitim araştırmalarında sosyal karşılaştırma üzerine bir uygulama örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 19-35. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000212
- Ardıç, A. (2008). *Uyarlanmış yoğun tuvalet eğitimi yönteminin otistik özellikler gösteren çocuklara tuvalet becerilerinin öğretiminde etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atbaşı, Z. & Karasu, N. (2018). Uygulama örneği üzerinden sosyal geçerlik kavramının anlamı ve değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 283-303. <https://doi.org/10.16986/HUJE,2018037421>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Carter, S. L. (2007). Review of recent treatment acceptability research. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(3), 301-316.
- Cattell, R. B. (1966). The meaning and strategic use of factor analysis. *Handbook of multivariate experimental psychology* içinde. Boston, MA: Springer US.
- Ceylan, F. & Yıkımsı, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264.

- Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 10*(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Eckert, T. L., Hier, B. O., Hamsho, N. F., & Malandrino, R. D. (2017). Assessing children's perceptions of academic interventions: The Kids Intervention Profile. *School Psychology Quarterly, 32*(2), 268-281. <https://doi.org/10.1037/spq0000200>
- Elliott, S. N. (1988). Acceptability of behavioral treatments: Review of variables that influence treatment selection. *Professional Psychology: Research and Practice, 19*(1), 68-80. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.19.1.68>
- Elliott, S. N., Witt, J. C., Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Selecting and evaluating classroom interventions. M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Ed.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* içinde (s. 243-294). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30*(3), 211-216.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni, 13*(40), 17-25.
- Eşmekaya, E. (2019). Faktör analizi. *YBS Ansiklopedi, 7*(1), 24-35.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*(3), 272. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Fowler, F. (2002). *Survey research methods* (3. b.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis* (2. b.). Hillsade, NJ: Elbaum.
- Harrison, J. R., State, T. M., Evans, S. W., & Schamberg, T. (2016). Construct and predictive validity of social acceptability: Scores from high school teacher ratings on the School Intervention Rating Form. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(2), 111-123. <https://doi.org/10.1177/1098300715596135>
- Hemmeter, M. L., Santos, R. M., & Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal of Early Intervention, 30*(4), 321-340. <https://doi.org/10.1177/1053815108320900>
- Karal, M. A., Tan, S., & Unluol-Unal, N. (Süreçte). Primary school teachers' approach to the problem behaviour in inclusive classrooms in Turkey.

- Kazdin, A. E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(2), 259-273. <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-259>
- Kelly, M. E. & Barnes-Holmes, D. (2015). Measuring implicit and explicit acceptability of reinforcement versus punishment interventions with teachers working in ABA versus mainstream schools. *The Psychological Record*, 65(2), 251-265. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0101-4>
- Maag, J. (2004). *Behavior management: From theoretical implications to practical implications*. United Kingdom: Thomson/ Wadsworth Learning.
- Martens, B. K., Witt, J. C., Elliott, S. N., & Darveaux, D. X. (1985). Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, 191-198. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.16.2.191>
- Miltenberger, R. G. (1990). Assessment of treatment acceptability: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(3), 24-38. <https://doi.org/10.1177/027112149001000304>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2. b.). McGraw-Hill: New York.
- Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Olçay, S., Koç, M., Vuran, S., & Köksal, M. S. (2020). Effectiveness of class-wide positive behavioral support intervention in teaching social skills to students in a primary school activity club. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 185-201. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201004>
- Peckham-Hardin, K. D. (2002). *Teachers' reported use of positive behavior support under typical classroom conditions*. (Doctoral Dissertation). <http://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, California: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984898>
- Reimers, T. M., Wacker, D. P., & Koepl, G. (1987). Acceptability of behavioral interventions: A review of the literature. *School Psychology Review*, 16(2), 212-227. <https://doi.org/10.1080/02796015.1987.12085286>
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-229.
- Schwab, D. P. (1980). Construct validity in organizational behavior. L. L. Cummings & B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (c. 2) içinde (s. 3-43). Amsterdam: JAI.

- Smyth, S., Reading, B. E., & McDowell, C. (2019). The impact of staff training on special educational needs professionals' attitudes toward and understanding of applied behavior analysis. *Journal of Intellectual Disabilities, 23*(4), 541-551. <https://doi.org/10.1177/1744629517739160>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tarnowski, K. J. & Simonian, S. J. (1992). Assessing treatment acceptance: The abbreviated acceptability rating profile. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 23*(2), 101-106. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(92\)90007-6](https://doi.org/10.1016/0005-7916(92)90007-6)
- Tingstrom, D. H. (1990). Acceptability of time-out: The influence of problem behavior severity, interventionist, and reported effectiveness. *Journal of School Psychology, 28*(2), 165-169. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90007-T](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90007-T)
- Turan, Y., Erbaş, D., Özkan, S. Y., & Kürkçüoğlu, B. U. (2009). Turkish special education teachers' reported use of positive and reductive interventions for problem behaviors: An examination of the variables associated with use. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*, 211-221. <https://doi.org/10.1177/1098300709340700>
- Unluol-Unal, N. (2018). *Examination of a rating scale to assess teachers' treatment acceptability of reading interventions for struggling readers in elementary schools*. (Doctoral Dissertation). <http://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Velicer, W. F. & Jackson, D. N. (1990). Component analysis versus common factor analysis: Some further observations. *Multivariate Behavioral Research, 25*(1), 97-114. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2501_12
- Von Brock, M. B. & Elliott, S. N. (1987). Influence of treatment effectiveness information on the acceptability of classroom interventions. *Journal of School Psychology, 25*(2), 131-144. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(87\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0022-4405(87)90022-7)
- Vuran, S. & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(01), 55-67. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000114
- Witt, J. C. & Elliott, S. N. (1985). Acceptability of classroom management strategies. T. R. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology* (c. 4) içinde (s. 251-288). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Witt, J. C. & Martens, B. (1983). Assessing the acceptability of behavioral interventions used in classrooms. *Psychology in the Schools, 20*, 510-517. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198310\)20:4<510::AID-PITS2310200420>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198310)20:4<510::AID-PITS2310200420>3.0.CO;2-1)

Witt, J. C., Martens, B., & Elliott, S. N. (1984). Factors affecting teachers' judgments of the acceptability of behavioral interventions: Time involvement, behavior problem severity, and type of intervention. *Behavior Therapy*, 15(2), 204-209. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(84\)80022-2](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(84)80022-2)

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>

Extended Summary

Intervention acceptability is a significant feature of school-based interventions (Harrison et al., 2016). The effectiveness of behavioral interventions such as applied behavior analysis for behavioral problems has been scientifically proven (Smyth et al., 2019). Elliott et al. (2002) emphasized that in order for an intervention to be selected and used, in addition to effectiveness, it must be acceptable to the people using the intervention and the practitioners. Intervention acceptability is one of the most fundamental components of social validity. Research studies show that high levels of acceptability can increase the likelihood of appropriate implementation of the intervention, adherence to intervention steps, and resilience to early discontinuation of the intervention (Kelly and Barnes-Holmes, 2015). For this reason, researchers have developed various scales to evaluate intervention acceptability and to identify factors affecting intervention acceptability.

When the studies in Türkiye were examined, it was seen that a limited number of researchers had conducted studies on social validity. In one study conducted by Akalın (2014), a social comparison was made to determine the social validity of the study for students in inclusive classrooms and their teachers. The behaviors of the students in the study group and the behaviors of the students in the comparison group were compared. In addition, the appropriateness of the intervention program for teachers was subjectively evaluated using a satisfaction form. It was found that the performances of the students with special needs in the intervention were higher in terms of positive behaviors than the performances of the students with special needs in the comparison group. At the same time, it was observed that their problem behaviors decreased. Finally, it was concluded that the behaviors of students with special needs in the control group were close to the behaviors of students with typical development. In a similar study conducted by Atbaşı and Karasu (2018), the effects of Check-in/Check-out (CiCo) implementation on the behaviors of students with intense behavior problems and low academic achievement were investigated. The CiCo Social Validity Scale and a semi-structured interview form were used to evaluate the process of CiCo implementation. At the same time, social comparison was made to evaluate the social effects of the study. The findings of the study on social validity showed that CiCo was an approach that provided a solution for students to actively participate in the class. Another study on social validity was conducted by Vuran and

Sönmez (2008). In this study, the social validity assessments of master's theses and dissertations in the field of special education between 2000 and 2008 using behavioral interventions were examined. A total of 11 theses evaluating social validity were identified. The results of the study showed that the theses evaluated social validity by using yes-no question forms, open-ended question forms and questionnaires. Finally, the research in Türkiye with a particular focus on the acceptability of behavioral interventions was conducted by Turan et al. (2009) on the strategies used by special education teachers in Türkiye for problem behaviors. The results revealed that teachers had different views on the acceptability of strategies; however, in general their ratings of positive strategies were higher.

A total of 150 pre-service teachers studying at the faculties of education of two different universities participated in the study. Purposive sampling was used. In this study, it was ensured that there were at least 10 participants for each item. While the majority of the participants were studying in elementary school teacher program (55%), approximately 25% were studying in the school counseling program, around 13% in the elementary mathematics teacher program, and about 7% in other departments. Furthermore, about 39% of the participants were seniors while about 37% were juniors, 23% were sophomores, and 1% were freshmen. Finally, the age of the participants ranged from 20 to 23 years old and 77% of the participants were female while 23% were male.

In this study, the Demographic Information Form and the Intervention Rating Profile-TR (IRP-TR) were used. While the Demographic Information Form included items about the participants' age, gender, department and grade, the MDP-TR included items that examined the acceptability of behavioral interventions.

To adapt the IRP-15 into Turkish, Brian K. Martens, who developed the scale, was first contacted via e-mail and permission was obtained to adapt the scale into Turkish. In the first stage, the scale was translated into Turkish using Brislin's (1970) translation-retranslation technique by two researchers who completed their graduate education in the field of special education abroad and who were fluent in both Turkish and English. In the second stage, the first translation was evaluated by another researcher who was an expert in the field of special education and who also completed his/her graduate education abroad. The Turkish scale was then translated back into English and compared with the items in the original scale. To evaluate the content validity, the translated scale was evaluated by three researchers who were experts in the field of special education and proficient in English in terms of language, clarity of instructions (Fowler, 2002) and cultural compatibility. As a result of the expert evaluations, the scale was finalized and it was decided to use it in the study.

Data were collected online. Before the MDP-TR was applied to the pre-service teachers, a vignette about a student with behavioral problems was provided. After the behavioral problems of the

student were explained in the vignette, a behavioral intervention process to be applied to the student was presented in steps.

Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to evaluate the construct validity and reliability of the MDP-TR and to reveal the factor structure of the scale. When the EFA analysis results were examined, a unidimensional acceptability factor explained by 56% variance was identified. Cronbach's Alpha Reliability Coefficient was used to examine the internal consistency reliability. Cronbach's Alpha Reliability Coefficient showed the internal consistency was high level ($\alpha=.925$). This study revealed that pre-service teachers' acceptability ratings of behavioral interventions in the MDP-TR formed a one-factor structure with sufficient psychometric properties and high internal consistency. In addition, the scale developed in this study is important as it is the first study to measure the acceptability of behavioral interventions in Türkiye.

Ek 1. Olay Senaryo

Melda'nın öğretmeni, Melda'nın okul ortamında sergilediği bazı davranışlardan dolayı ne yapacağını tam olarak bilmemektedir. Özellikle öğretmenler sınıf içinde öğrencileri aktif rol alması gereken derse yönelik çalışmalar verdiğinde ya da herhangi bir öğrenciden bireysel olarak derse katılım sağlaması istendiğinde Melda'nın çevresinde bulunan arkadaşlarına saldırganlık davranışı sergilediği söylenmektedir. Bu davranışların tekmeleme, arkadaşlarını itme ve arkadaşlarının eşyalarını fırlatma gibi davranışlar olduğu belirtilmiştir. Somut bir adım atmak isteyen öğretmen, okulda çalışan özel eğitim öğretmeni ve rehberlik servisinden destek alarak uygulamalı davranış analizine yönelik bir müdahale yapmaya karar vermiştir. Melda'nın öğretmeni, Melda'nın anne ve babasıyla, okulda dersine giren diğer öğretmenlerle ve daha önce onunla çalışmış olan farklı bir öğretmen ile görüşme yapar. Bu görüşmelerde problem olduğunu düşündükleri "saldırganlık" davranışı ile ilgili sorular sorar. Melda'nın problem olduğu düşünülen bu davranışlarının bir hafta boyunca sıklık/olay kaydı tutulur. Kayıt sonuçlarında Melda'nın her ders üç ile beş kez ifade edilen davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır. Sonrasında yapılan gözlem kaydı ÖDS tablosuna aktarılarak Melda'nın davranışlarının öncesinde ortamda ne olduğu ve sonrasında çevresinde nasıl olaylar gerçekleştiğinin ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Tüm değerlendirme sonuçlarından yararlanılarak, Melda'nın davranışının kendi öğrenme sürecini etkilediği, yapabilirliklerini sergilemesine engel olduğu ve çevresindekilere zaman zaman zarar verme ihtimali olduğu için bir problem davranış olduğuna karar verilmiştir. Sonuç olarak davranışın işlevinin ilgi olduğu, yani Melda'nın saldırganlık davranışlarının nedeninin öğretmenin ilgisini elde etmek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın tasarımı, veri analizinin yapılması ve bulguların belirlenmesi ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiş, alanyazının gözden geçirilmesi, verilerin toplanması ve sonuçların tartışılmasında her iki yazar da eşit derecede yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kurum ve kişilerle herhangi bir finansal ve kişisel çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığının 17.05.2022 tarih ve 04-2022/81 sayılı onayı ile yürütölmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına gönüllü katılım bilgilendirme formunda çalışma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler verilmiş ve gönüllü olur formu onayı ile katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır.

İkincil Travmatik Stres ile Strese Bağlı Büyüme Arasındaki İlişkide Kendi Kendine Stres Yapmanın Rolü

The Role of Self-Generated Stress in the Relationship Between Secondary Traumatic Stress and Stress-Related Growth

Sema Yazıcı-Kabadayı

Yazar Bilgileri

Sema Yazıcı-Kabadayı 
Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, sema.yazici92@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmada sosyal medya kullanıcısı genç yetişkinlerin ikincil travmatik stres düzeyleri ile strese bağlı büyüme deneyimleri arasındaki ilişkide kendi kendine stres yapmanın aracı rolü incelenmiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 21,39 olan 79'u erkek, 225'i kadın olmak üzere 304 katılımcı dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Medya Kullanıcıları İçin İkincil Travmatik Stres Ölçeği, Kendi Kendine Stres Yapma Ölçeği ve Strese Bağlı Büyüme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS ve JASP paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde *t*-testi, korelasyon ve aracılık testinden yararlanılmıştır. Bulgular ikincil travmatik stres ile kendi kendine stres yapma puanları açısından kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca kendi kendine stres yapma ve ikincil travmatik stres ile strese bağlı büyüme arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken kendi kendine stres yapma ile ikincil travmatik stres arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ikincil travmatik stres ile strese bağlı büyüme arasındaki ilişkide kendi kendine stres yapmanın aracı rolü olduğu görülmüştür. Bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmış olup sonraki araştırmalar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
İkincil travmatik stres
Kendi kendine stres yapma
Strese bağlı büyüme
Sosyal medya kullanıcıları

Keywords

Secondary traumatic stress
Self-generated stress
Stress-related growth
Social media users

Makale Geçmişi

Geliş: 15.01.2024
Kabul: 05.05.2024

ABSTRACT

This research examined the mediating role of self-generated stress in the relationship between secondary traumatic stress levels and stress-related growth experiences of young adults who were social media users. The study consisted of 304 participants, 79 of whom were male and 225 of whom were female, with an average age of 21.39 years. Secondary Traumatic Stress Scale for Social Media Users, Self-Generated Stress Scale and Stress-Related Growth Scale were used as data collection tools. The data obtained were analyzed using SPSS and JASP package programs. In the analysis of the data, *t*-test, correlation and mediation test were used. The findings showed that there was a significant difference between men and women in terms of secondary traumatic stress and self-generated stress scores. In addition, while there were significant negative relationships between self-generated stress and secondary traumatic stress and stress-related growth, there were significant positive relationships between self-generated stress and secondary traumatic stress. Finally, it was observed that self-generated stress played a mediating role in the relationship between secondary traumatic stress and stress-related growth. The findings were discussed in line with the literature and various suggestions were presented for further research.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Yazıcı-Kabadayı, S. (2024). İkincil travmatik stres ile strese bağlı büyüme arasındaki ilişkide kendi kendine stres yapmanın rolü. *TEBD*, 22(2), 988-1019. <https://doi.org/10.37217/tebd.1420121>

Giriş

21. yüzyıl hızlı gelişme ve değişimleri barındırmasının yanı sıra birçok travmatik olaya da ev sahipliği yapmıştır. Travma deneyimlemek insan olmanın önemli bir parçasıdır ve insanların hayatta kalma, uyum sağlama becerilerine rağmen travmalar psikolojik, biyolojik ve sosyal dengeyi büyük ölçüde değiştirerek kişinin yaşantısını etkileyebilir (Van Der Kolk ve McFarlane, 2007). Son yıllarda meydana gelen terör, pandemi ve deprem gibi travmatik deneyimler bireyler üzerindeki etkileri açısından ele alınması gereken önemli süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ruhsal travmalar doğal veya insan eliyle gerçekleştirilen olaylar neticesinde kişinin fiziksel ve ruhsal birlikteliğine yönelik bir tehdit algılaması sonucunda ortaya çıkar ve korku, dehşet, çaresizlik gibi duygusal tepkiler ile karakterize edilir (Işık ve Aker, 2017) ve travmaya maruz kalma, travma sonrası stres bozukluğunun (TSSB) yanı sıra bir dizi başka psikiyatrik durumun da yaygınlığının artmasıyla ilişkilidir (Sayed, Iacoviello ve Charney, 2015). Çalışmalar travmanın sonuçlarının ortaya çıkması için her zaman bireylerin doğrudan travma deneyimlemiş olması gerektiğini göstermiştir. Başka birinin başına gelen travmatik bir olayı öğrenmek bile bireyi travmatize etme potansiyeline sahiptir ve bu duruma ikincil travmatik stres (İTS) denmektedir (Beck, 2011).

İTS, bir başkasının yaşadığı önemli travmatize edici bir olay hakkında bilgi sahibi olmanın sonucunda ortaya çıkan davranışlar ve duygular olarak tanımlanmaktadır (Figley, 1995). İTS'de kişi travmatik olayın kendisine değil, travmatize olmuş bir bireye maruz kalarak çeşitli semptomlar geliştirir (Beck, 2011). İTS, TSSB'ye benzeyen ancak travmanın etkilerini yaşayan kişilere maruz kalma yoluyla edinilen bir dizi psikolojik belirtiyi ifade eder (Baird ve Kracen, 2006). TSSB'den farklı olarak İTS, doğrudan travmatik bir deneyimin sonucunda gerçekleşmez (Comstock ve Platania, 2017). Buna rağmen İTS'nin de TSSB ile benzer sonuçlara sahip olduğu söylenebilir. Çalışmalar, İTS'nin uyum sorunları (Samios, Rodzik ve Abel, 2012), anksiyete ve depresyon (İlhan ve Küpeli, 2022) ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

İTS sıklıkla ruh sağlığı çalışanları ya da aile üyelerini içeren örneklemeler üzerinde çalışılmış olsa da yalnızca profesyonel bir ortamda ya da aile sisteminde bulunanları değil travmatik deneyimlerin anlatıldığını duyan herkesi etkileyebilir (Mancini, 2019). Mobil teknolojilerin gelişimiyle birlikte hayatımıza dâhil olan sosyal medya özellikle gençler tarafından yoğun ilgi çekmektedir (Durak ve Seferoğlu, 2016) ve bu ilginin toplum üzerinde önemli etkileri olmaktadır (Özdemir, 2021). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayınlanan Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre %85'in üzerinde olduğu belirlenen internete erişim ve interneti kullanım oranları (TÜİK, 2023), internet ve sosyal medyanın toplum ve bireyler üzerindeki etkisi açısından son derece önemli sonuçları olabileceğini göstermektedir. Nitekim sosyal medya kullanımının ikincil travma ile ilişkili olduğu ve sosyal medya kullanımı yoluyla birlikte bireylerin çeşitli ruh sağlığı

sorunları yaşadığı bilinmektedir. Örneğin, Covid-19 Wuhan'da yayılmaya başladığında, bu kişilerin ruh sağlığının sosyal medya kullanımı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Zhong, Huang ve Liu, 2021). Sosyal medya bireylerin travmatik olaylara erişimini kolaylaştırmıştır ve bu durum travmaya maruz kalma ihtimalini artırarak günlük faaliyetleri etkileme potansiyeline sahiptir (Comstock ve Platania, 2017). İnsanlar sosyal medya ile dolaylı da olsa travma yaşayan bireyler ile aynı semptomları gösterebilirler. Yani sosyal medya kullanıcıları ikincil travmanın etkilerini yaşama riski altındadır (Mancini, 2019). Buna karşın internet, televizyon veya sosyal medya aracılığıyla deneyimlenebilecek olan İTS'nin ruh sağlığı çalışanları ya da aile üyeleri gibi gruplar dışında yer alan kişiler üzerindeki etkilerini ele alan araştırma sayısı son derece sınırlıdır (Comstock ve Platania, 2017). Oysa günümüz dünyası teknolojiden öyle bir şekilde etkilenmektedir ki insanlar arasındaki iletişimi tanımlamak için kullanılan geniş bir terim olan sosyal medya, içinde barındırdığı çok çeşitli ve sınırsız içerikle milyonlarca kişiye anında hizmet verebilmesi nedeniyle önemli bir bağlantı kurma aracıdır (Comstock, 2010). Travma, travmayı dolaylı olarak yaşayanlar için bile geniş kapsamlı etkilere sahip olabilirken (Hopwood, Schutte ve Loi, 2019), sosyal medyanın mevcut kültürde ne kadar yaygın olduğu düşünüldüğünde İTS ile ilişkili faktörleri anlamak ve İTS'nin olumsuz sonuçlarının önlenmesine katkıda bulunabilecek bileşenleri incelemek önemli görülmektedir (Mancini, 2019).

Travmatik olayların karmaşık psikolojik etkileri olabilir ve oldukça geniş bir alanyazın bu etkilerin olumlu veya olumsuz yönde olabileceğini göstermektedir (Manning-Jones, Terte ve Stephens, 2016). Stresli durumun neden olduğu olumlu sonuçları tanımlamak için alanyazında farklı kavramlar olmakla birlikte (Aldwin, Sutton ve Lachman, 1996; Park, Cohen ve Murch, 1996; Tedeschi ve Calhoun, 2004; Tennen ve Affleck, 2002) daha kapsamlı olduğu için zorlayıcı yaşam olayları sonucunda bireylerde gözlemlenen olumlu değişiklikleri ifade ederken strese bağlı büyüme (SBB) kavramı tercih edilmiştir (Dolbier, Jaggars ve Steinhardt, 2010). Kişiler travmatik deneyimlere uyum sürecinde başarılı olamadıklarında İTS geliştirebilecekleri gibi başarılı bir uyum gösteren bireyler SBB yaşayabilirler (Kunst, Saan, Bollen ve Kuijpers, 2017). Travmanın hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarının ele alınması açısından SBB kavramına odaklanmanın da önemli olduğu düşünülmektedir.

SBB kavramı, ruh sağlığı çalışmalarında psikopatolojiye odaklanan geleneksel vurguyla önemli ölçüde çelişiyor gibi gözükse de insanlık tarihi boyunca dinî, edebî ve felsefî yaklaşımlarda uzun yıllardır acı çekmekten kaynaklanan kişisel kazançlar olabileceği fikri yer almaktadır (Joseph ve Linley, 2005). Çeşitli travmalar veya stresli olaylardan sonra ortaya çıkabilen SBB (Yu vd., 2016), stresli yaşam olaylarının ardından kişide meydana gelen olumlu değişiklikleri ifade eder. SBB, bir stres etkeninden kurtulmaktan daha çok, stres etkeni ortaya çıkmadan önce sahip olunandan daha yüksek

bir işlevsellik düzeyinin gelişmesini ifade eder (Dolbier vd., 2010). Bu gelişim ve büyüme ise kişisel, sosyal ve baş etme becerileri alanında kendini göstermektedir (Joseph ve Linley, 2005).

SBB gençlerin olumlu gelişimi için gerekli kaynakların sağlanmasına sunduğu katkı nedeniyle özellikle genç yetişkinlikte önemli bir konu olarak ele alınabilir (Mansfield ve Diamond, 2017). Türkiye’de genç yetişkin bireylerin her düzeyde sosyal medyayı yoğun olarak kullandıkları (Balcı Çelik ve Altınışık, 2021) göz önünde bulundurulduğunda genç yetişkinlerde sosyal medya kullanımına dayalı İTS’nin etkilerini anlamının yanı sıra bu travmatik deneyimin neden olduğu SBB’yi ele almak açısından genç yetişkinlerin önemli bir grubu oluşturduğu söylenebilir. Çünkü SBB’nin gerçekleşmesi travmatik deneyimlere sahip bireyler için önemli bir destekleyici kaynak olabileceği gibi büyük bir sosyal etkiye de sahip olabilir. Bu durum bir bütün olarak daha sağlıklı bir toplum, daha yüksek sağlık standartları ile daha düşük bir sağlık maliyeti oluşturma potansiyeli yaratabilir (Park, 1998). Dolayısıyla yaşanan travmatik deneyimin ortadan kalkması ya da çözümlenmesinden bağımsız olarak ortaya çıkabilen SBB’nin (Park vd., 1996) İTS ile ilişkisini ortaya koymak gerekmektedir.

TSSB semptomları veya SBB gelişmeden önce kişinin doğrudan travmatik olayı deneyimlemesi gerekmez. Önemli olan kişinin olayı algılaması ve yorumlamasıdır (Wong, Le, Lee, Choi ve Lee, 2018). Dolayısıyla SBB’nin doğrudan travmatik deneyimin öznesi olmayan bireyler tarafından da deneyimlenmesi durumu söz konusu olabilir. Buna karşın İTS ve SBB arasında karmaşık bir ilişki söz konusudur. Travmatik stresin yokluğu anlamına gelmeyen SBB (Jeon, Han, Choi, Ko ve Kim, 2017), TSSB semptomlarını yaşamaya devam edenlerin yanı sıra stres düzeyi azalmış bireyler tarafından da deneyimlenebilir (Teixeira ve Pereira, 2013). Yani büyüme, travmadan sonra TSSB gerektirmemesine rağmen bundan etkilenmektedir (Bensimon, 2012). TSSB’nin SBB’ye aracılık edebileceğini gösteren bulgular bu fikri desteklemektedir (Li, Cao, Cao, Wang ve Cuia, 2012). Ayrıca SBB gerçekleşse bile TSSB problemlerinin devam edebileceğini gösteren çalışmaların yanı sıra (Jeon vd., 2017) TSSB ile SBB arasında ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Wu, Zhou, Wu ve An, 2015). Bu durum büyümenin TSSB ile doğrusal olmayan bir şekilde ilişkili olabileceğini (Kleim ve Ehlers, 2009) ve dolaylı travmanın hem TSSB semptomlarını hem de doğrudan travma gibi travma sonrası büyümeyi etkilediğini göstermektedir (Wong vd., 2018).

İTS’nin ruh sağlığı açısından olumsuz sonuçları olabileceği fikrinin yanı sıra SBB ile gözlemlenebileceğine dair varsayımlar, TSSB ile SBB değişkenleri arasındaki ilişkinin daha fazla incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim SBB, travma deneyimiyle ilgili bazı psikososyal kaynakların artışı temsil etse de bireyin daha düşük TSSB belirtileri göstermesini sağlamaz (Solcova ve Tavel, 2017). SBB’nin temel belirleyicileri TSSB semptomlarının yoğunluğudur (Merecz, Waszkowska ve Wezyk, 2012). Travma sonrası düşük veya yüksek stres düzeyleri SBB’ye ket

vurabileceğinden (Yılmaz ve Zara, 2016) düşük düzeyde İTS'nin SBB için yeterli olmadığı görülmektedir (Măirean, 2016). Bunun yanı sıra daha yüksek öznel stres düzeylerinin bireylerin stresli yaşam olaylarını daha olumsuz yorumlamalarına neden olarak sıkıntının uzamasına neden olduğu ve travmanın işlenmesine engel olduğu bilinmektedir (Arpawong, Richeimer, Weinstein, Elghamrawy ve Milam, 2013). Bulgular İTS ve SBB arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığını göstermektedir (Manning-Jones vd., 2016). Bu doğrultuda önceki bulgular bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesi olabileceğinden bu çalışmada İTS ve SBB arasındaki ilişkinin doğası hakkında daha fazla bilginin ortaya konulması hedeflenmektedir.

Travmalar zihinsel süreçler üzerinde köklü değişikliklere neden olarak düşünme kapasitesini ve algılama süreçlerini etkiler (Van Der Kolk, 2019). Buna karşın SBB zihinsel süreçlerde olumlu birtakım dönüşümlerle ilişkilidir (Park ve Fenster, 2004). Birtakım duygusal-bilişsel süreçlerden ortaya çıkan SBB (Joseph, Murphy ve Segel, 2012) daha geniş bakış açısı, yeni başa çıkma stratejileri ile kişisel ve sosyal kaynakların geliştirilmesini içerir (Jordan, Pope, Lambrou, Malla ve Iyer, 2017). Yaşanan bir olayın SBB ile sonuçlanması için önceden oluşturulmuş bilişsel yapıların derinden sarsılmış olması gerekir (Penedo vd., 2006). Buradan hareketle travmatik olaylar sonucunda bireylerde gözlemlenen olumlu değişimlerin travmanın neden olduğu stres ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin bilişsel eğilimler tarafından yönetildiği düşünülebilir. Çünkü travmatik olaylar, bireyin mevcut bilişsel değerlendirme biçimlerine meydan okuyarak daha uyumsuz bilişsel değerlendirme stratejileri geliştirmesine neden olabilir ya da daha uyum sağlayıcı stratejiler geliştirmesine destek olabilir (Newman, Riggs ve Roth, 1997). Bu durum ise İTS ve büyüme arasındaki ilişkide stresin değerlendirilmesi ile ilişkili bilişsel yapıların önemli olduğunu gösterir. Bu açıdan kendi kendine stres yapma (KKSİ) kavramı, travmatik stres ve büyümeye giden yolda önemli bir eğilim olarak değerlendirilebilir.

KKSİ, psikolojik sorunların kaynağı olan stresörlerin bağımlı ve bağımsız faktörlerden kaynaklanabileceği varsayımına dayanır (Hammen, 2005) ve ruh sağlığı sorunları yaşayan bireylerin yaşamlarındaki strese neden olabileceğini ifade eder (Hammen, 1991). Yani stresin bir kaynağı olarak kişinin psikolojik sorunlarına neden olan kişisel özelliklerine ve davranışlarına odaklanılır (Hammen, 2005) ve kişilerin kendi hayatlarını daha stresli hale getirmelerinde kendi davranışlarının ve aldıkları kararların etkili olduğu düşünülür (Hammen, 1991). Bu doğrultuda KKSİ, kişinin kendisini mevcut kişisel stresi yaratan ve ona katkıda bulunan biri olarak görme eğilimi; yani zorlu bir durumu daha da kötüleştirme veya bir yaşam sorununu daha büyük bir soruna dönüştürme potansiyeli şeklinde tanımlanır (Flett, Hewit ve Nepon, 2020). Bu eğilim kişinin olayları ve onun sonuçlarını nasıl yorumladığına bağlı olarak tepkilerini etkileyen bilişsel ve fiziksel bir yatkınlık olarak ifade edilmektedir (Hammen, 2005). Bu eğilime sahip bireyler de kendi eylem ve eğilimlerine bağlı olarak

çeşitli ruh sağlığı problemlerinin başlamasına ve devam etmesine katkıda bulunmaktadır (Flett vd., 2020).

SBB'nin önemli yordayıcılarından bazıları TSSB ile ilişkili bilişsel semptomları içermektedir ve bu süreçte bilişsel değerlendirmeler olumsuz veya olumlu duygulanımı etkiler (Joseph vd., 2012). Bilişsel değerlendirmeler aynı zamanda büyümenin gerçekleşmesi için gerekli olan içsel faktörlerdendir. Strese bağlı büyüme düzeyi daha yüksek olan gençlerin stres tepkilerinde bilişsel kaynakları nasıl daha etkili kullanabileceklerine ilişkin bir içgörü geliştirdikleri bilinmektedir (Mansfield ve Diamond, 2017). SBB'nin ana belirleyicisinin olumlu bilişsel değerlendirmeler olduğu (Ogińska-Bulik ve Kobylarczyk, 2016) ve büyümenin travmatik bir deneyimden sonra bilişsel ve duygusal uyum sürecini beraberinde getirdiği bilinmektedir (Zerach ve Shalev, 2015). Buna karşın yüksek düzeyde İTS, karşılaşılan travmatik durumların etkisi hakkında bilinçli olarak düşünme yeteneğini engelleyebilir (Măirean, 2016). İTS ile kaçınmacı ve zorlayıcı düşünceler arasında tespit edilen pozitif ilişki (Daly ve Chovaz, 2020), travmatik olayın yarattığı stresin ele alınmasında stresli durum hakkında düşünme süreçlerine odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

İTS ve SBB arasındaki ilişkiyi etkileyen bazı kişisel faktörler bulunmaktadır (Măirean, 2016) ve bu potansiyel kişisel faktörlerden birinin KKSİY olabileceği düşünülmektedir. Düşünceler nesnel koşullara ek olarak bazı sorunlar yaratma potansiyeline sahiptir ve bu düşüncelerin bazıları yanlış, çarpıtılmış veya abartılı olabilir. Bu tarz düşünceler TSSB gibi problemleri tetikleyebilir ve ruminasyona neden olarak kişilerin daha fazla problem yaşamalarına neden olabilir. Bu durum, etkili problem çözme engelleyerek (Owen, 2014) travmatik olaylardan sonra olumsuz uyumu ifade eden TSSB'yi artırırken olumlu uyumu işaret eden SBB'yi zorlaştırabilir (Steger, Owens ve Park, 2015). Bir durumu olduğundan daha olumsuz değerlendirmeyi ifade eden KKSİY sonucunda ortaya çıkan düşünce ve duygular neticesinde kişiler daha fazla stres deneyimler ve stresin süresi uzar (Seco, 2023). Dolayısıyla travmatik bir deneyimin İTS ve SBB ile sonuçlanmasında KKSİY'nin önemli bir kişisel faktör olarak ortaya çıkabileceği görülmektedir. Nitekim psikopatoloji ve sıkıntıya ilişkin yaygın görüşlerden biri, insanların kendilerini hassas kılan bir kırılganlığa sahip oldukları ve bu kırılganlığın önemli bir yaşam stresi deneyiminin ardından aktive olduğu şeklindedir (Flett vd., 2020). Bu durum İTS'nin KKSİY ile pozitif, SBB ile negatif yönde ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca travmatik stresten büyümeye giden yolda KKSİY'nin bilişsel ve davranışsal olarak önemli bir bileşen rolü üstlenebileceği düşünülmektedir. Çünkü TSSB yaşayan bireyler bilişsel açıdan olumsuz düşünmeye yatkındır (Brown, Belli, Asnaani ve Foa, 2019). Buna karşın bu olumsuz düşünme biçimleri SBB açısından bir risk faktörü olabilir (Henson, Truchot ve Canevello, 2021; Wong ve Yeung, 2017).

SBB teorileri, TSSB teorileriyle ortak bir zemini paylaşır ve genellikle bu teorileri başlangıç noktası olarak alır ancak psikopatolojinin gelişiminin aksine olumlu değişim sürecini vurgular (Joseph

ve Linley, 2005). Bu bağlamda İTS'den SBB'ye giden yolda etkili faktörleri anlamak, olayların bireyler üzerindeki etkisini ele almak açısından önemlidir. Stresin veya travmanın bilişsel olarak değerlendirilmesi, yaşanan bir durumun kişisel olarak yorumlanmasıdır. Stresin olumlu duyguları artırabilecek ve travma sonrası olumlu değişiklikleri teşvik edebilecek bir meydan okuma olarak değerlendirilmesine özellikle dikkat edilmelidir (Ogińska-Bulik ve Kobylarczyk, 2016). Stresin ve travmanın bilişsel olarak nasıl değerlendirildiği, TSSB'nin gelişimi, sürdürülmesi ve tedavisinde merkezî bir role sahiptir (Bernardi, Engelbrecht ve Jobson, 2019). Algılanan yüksek düzeyde risk, SBB ve İTS arasındaki ilişkide önemli bir değişkendir (Dekel ve Nuttman-Shwartz, 2009). Buradan hareketle travmatik stres ve SBB arasındaki ilişkide KKSY'nin aracı bir rolü olabileceği düşünülmektedir.

Hayatın zorlukları karşısında insanın deneyimindeki olumsuzluktan yararlanabilme kapasitesini araştırmak önemlidir. Bu yaklaşım, aşırı iyimser bakış açısından veya aşırı olumsuz eğilimlerden daha işlevseldir (Ryff ve Singer, 2008). Fakat bir travma mağdurunun SBB düzeyi arttıkça travma sonrası stres azalır yani bu ikisi eş zamanlı olarak gerçekleşmez. Dolayısıyla SBB travma sonrası strese karşı koruyucu bir faktör olarak işlev görebilir (Manning-Jones vd., 2016). Bu durum travmatik deneyimlere dolaylı yoldan da olsa maruz kalmanın yarattığı travmatik stres ve büyüme arasındaki ilişkiyi araştırmanın koruyucu ve önleyici çalışmalar açısından önemli olduğunu gösterir. Bu açıdan İTS ve SBB arasındaki ilişkide, travmanın sonuçları açısından belirleyici bir değişken olarak KKSY eğiliminin de önemli bir rol üstlenebileceği düşünülmektedir.

Travma ile ilgili konuların ele alınmasında cinsiyet dikkatli bir şekilde ele alınması gereken önemli bir kavramdır (Kimerling, Oimette ve Weitlauf, 2007). Araştırmalar cinsiyet ile ilgili faktörlerin travmayla ilişkili olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2022). Erkekler potansiyel olarak travma olabilecek olan olaylara daha fazla maruz kalmakla birlikte kadınların benzer olayları daha tehdit edici olarak algıladığı ve bu olaylar sonucunda TSSB gibi ruhsal problemler geliştirme oranlarının erkeklere göre iki kat daha fazla olduğu görülmektedir (Norris, Foster ve Weisshaar, 2002). Bu durum travma ilişkili değişkenler ele alınırken cinsiyetin önemli bir faktör olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Örneğin, 16.076 katılımcının dâhil edildiği 70 çalışmanın yapıldığı bir meta-analiz çalışmasından elde edilen sonuçlar, kadınların erkeklerden daha fazla SBB bildirdiğini ortaya koymuştur (Vishnevsky, Cann, Calhoun, Tedeschi ve Demakis, 2010). Benzer şekilde kadınların daha yüksek TSSB düzeyine sahip olduğunu (Carmassi vd., 2022) ve İTS açısından da kadınların daha yüksek düzeyde travmatik strese maruz kaldığını göstermektedir (Baum, 2016). Ayrıca KKSY'nin kadınlarda daha fazla gözlemlendiği görülmüştür (Auerbach, Richardt, Kertz ve Eberhart, 2012). Bulgular kadınların stres faktörlerine kısmen katkıda bulunma olasılıklarının erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir ve bu durumun nedenlerini araştırmak önemlidir

(Bouchard ve Shih, 2013). Kadınların travmaya maruz kalmalarının ardından yaşadıkları deneyimlerde ortaya çıkan farklılıklar travmaya verilen ilk fizyolojik ve psikolojik tepkilerdeki cinsiyet farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir (Irish vd., 2011). Bu nedenle travma ile ilişkili olarak ele alınan değişkenlerin cinsiyet açısından da incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Tüm bu teorik açıklamalar ve araştırma bulguları doğrultusunda bu çalışmanın amacı sosyal medya kullanıcıları için İTS ile SBB arasındaki ilişkide KKSŞ'nin aracı rolünü ortaya koymaktır. Böylece değişkenler arasındaki ilişkileri karmaşık modellerle test ederek alanyazının genişletilmesi ve müdahale programları için potansiyel değişkenlerin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle yukarıda belirtilen teorik açıklamalar ve araştırma bulguları göz önüne alındığında İTS, SBB ve KKSŞ'nin ilişkili olduğu varsayılmıştır. Ayrıca İTS ile SBB arasında ilişkide kendi kendini strese sokma eğiliminin SBB'yi olumsuz etkileyeceği öne sürülmüştür. Tüm bunların yanı sıra değişkenler açısından cinsiyete dayalı farklılıkların incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu kapsamda çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. Sosyal medya kullanıcıları için ikincil travmatik stres, strese bağlı büyüme ve kendi kendine stres yapma değişkenlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sosyal medya kullanıcıları için ikincil travmatik stres, strese bağlı büyüme ve kendi kendine stres yapma arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Sosyal medya kullanıcıları için ikincil travmatik stres ile strese bağlı büyüme arasındaki ilişkide kendi kendine stres yapmanın aracılık rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma genç yetişkinlerde İTS, KKSŞ ve SBB arasındaki ilişkileri ele almayı amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma deseninde yürütülen çalışmalar çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmasını hedeflemektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu desende insan davranışını etkileyen değişkenler arasındaki ilişkiler herhangi bir müdahale olmadan mevcut hâliyle belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları üniversite eğitimi görmekte olan genç yetişkinlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken ekonomiklik ve ulaşılabilirlik açısından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (İslamoğlu ve Alnaçık, 2014). Araştırmaya 327 kişi katılmıştır. Verilerin analize hazırlanması sırasında uç değer olduğu tespit edilen 23 katılımcının vermiş olduğu yanıtlar veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmaya 79'u erkek, 225'i kadın olmak üzere toplam 304 katılımcı dâhil

edilmiştir. Katılımcıların yaşları 17 ile 38 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 21,39 (ss=2,58) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların günlük ortalama sosyal medya kullanım süresi 3,6 saat (ss=1,94) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların sıklıkla kullandıkları sosyal medya platformları ele alındığında %43'ünün (n=132) Instagram kullanıcısı olduğu, %17'sinin (n=52) Twitter ve Instagram'ı birlikte kullandığı, %10'unun da (n=33) Instagram ve diğer sosyal medya platformlarını ağırlıklı olarak kullandığı görülmüştür. Katılımcı grubunun ağırlıklı olarak Instagram kullanıcılarından oluştuğu söylenebilir. Bunun yanı sıra katılımcı grubunun güncel gelişmeleri ve bilgileri takip ederken %54'ünün (n=165) en sık kullandığı kaynağın sosyal medya platformları olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılara sosyal medyanın duygu durumlarına etkisini nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen sonuçlar sosyal medyanın katılımcıların %18'inin (n=55) mutlu; %14'ünün (n=44) üzgün; %13'ünün (n=40) tiksiniş; %11'inin (n=35) şaşkın hissetmesine neden olduğunu göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Medya Kullanıcıları İçin İkincil Travmatik Stres Ölçeği

Mancini (2019) tarafından sosyal medya kullanımı yoluyla travmatik deneyimlere dolaylı maruz kalma ile bağlantılı semptomları belirlemek için tasarlanmış bir araçtır. Ölçek Balcı-Çelik ve Altınışık (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Genç yetişkinlere yönelik olarak tasarlanan ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. DFA çalışmaları sonucunda Türk kültüründe tek faktörlü bir yapı sergilediği görülen ölçeğin standardize edilmiş madde faktör yükleri .40'ın üzerindedir. Ayrıca DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre $\chi^2=126,037$; $sd=119$; $\chi^2/sd=1,059$; $RMSEA=.012$; $CFI=.99$; $GFI=.99$; $TLI=.99$; $SRMR=.069$ olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum indekslerinin mükemmel uyuma işaret ettiği görülmüştür. Uyum geçerliliği çalışmalarında ise CES-Depresyon Ölçeği kullanılmıştır ve korelasyon analizi sonuçları ölçekler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bulgulara dayanarak, uyarlanan ölçeğin uyum geçerliliği sağladığı görülmüştür. 5'li Likert tipinde (1=hiçbir zaman, 5=çok sık) olan ölçme aracında ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17'dir. Ölçeğin uyarlama çalışmalarında tespit edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .95 iken bu çalışmada .91 olarak belirlenmiştir.

Kendi Kendine Stres Yapma Ölçeği

Flett vd. (2020) tarafından kişinin kendisini mevcut kişisel stresi yaratan veya artıran biri olarak görme, zorlu bir durumu daha da kötüleştirme veya bir yaşam sorununu daha büyük bir soruna dönüştürme eğilimini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, Yazıcı-Kabadayı ve Öztemel (2024) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Genç yetişkin grubunda geçerlik ve güvenilirliği test edilen ölçek tek faktörde birleşen yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin madde faktör yüklerinin .43 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca yapılan tek modifikasyonlu DFA sonucuna göre $\chi^2=51,64$;

sd=13; RMSEA=.093; CFI=.98; GFI=.96; TLI=.96; SRMR=.047 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksleri Kendi Kendine Stres Yapma Ölçeği Türkçe formunun tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin kriter geçerliliği, Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Katı özeleştirel ve narsistik mükemmeliyetçilik ile pozitif korelasyon gösteren ölçek; Benlik Saygısı Ölçeği'nin alt boyutlarında kendini sevme ile negatif korelasyon göstermiştir. Bulgulara dayanarak, uyarlanan ölçeğin kriter geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür. 5'li Likert tipinde (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) olan ölçme aracında ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 7'dir. Ölçeğin uyarlama çalışmalarında tespit edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85 iken bu çalışmada .82 olarak belirlenmiştir.

Strese Bağlı Büyüme Ölçeği

Park vd. (1996) tarafından stresli olayın zamanla kişinin yaşam felsefesinde, kişiliğinde, sosyal ilişkilerinde ve başa çıkma davranışlarındaki olumlu değişiklikleri ölçmeyi amaçlayan ölçek, Yazıcı-Kabadayı ve Öztemel (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Genç yetişkin grubunda geçerlik ve güvenilirliği test edilen ölçek tek faktörde birleşen 15 maddeden oluşmaktadır. DFA çalışmaları sonucunda Türk kültüründe tek faktörlü bir yapı sergilediği görülen ölçeğin, standardize edilmiş madde faktör yüklerinin .44 ile .63 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca iki modisikasyonla yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre $\chi^2/sd=2,49$; RMSEA=.07; CFI=.92; GFI=.90; NNFI=.91; SRMR=.06 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum indekslerinin mükemmel ve iyi uyuma işaret ettiği görülmüştür. Kriter geçerliliği çalışmalarında ise Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği, Bilişsel Değerlendirme Ölçeği ve Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları psikolojik sağlık ve olumlu baş etme tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu gösterirken birincil değerlendirme ve olumsuz baş etme tutumlarının strese bağlı büyüme ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgulara dayanarak, uyarlanan ölçeğin kriter geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür. 3'lü Likert tipinde (0=hiç uygun değil, 2=çok uygun) olan ölçme aracında ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 0'dır. Ölçeğin uyarlama çalışmalarında tespit edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .76 ile .85 arasında değişirken bu çalışmada .83 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmaya başlamadan önce ölçme araçları için gerekli izinler alınmış ve ardından Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Etik Kurulundan 08/05/2023 tarihli karar ve 2023/193 Protokol numaralı etik kurul izni alınarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Uygulamalar gerçekleştirilmeden önce katılımcılar araştırma hakkında kısaca bilgilendirilerek, bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Gönüllü üniversite öğrencilerine ulaşılarak çevrim içi ve yüz yüze uygulamalarla veriler toplanmıştır. 2023 yılı

içinde gerçekleştirilen veri toplama sürecinde katılımcılardan ölçme araçlarını bağımsız bir şekilde, doğru ve eksiksiz olarak doldurmaları istenmiştir. Uygulamalar yaklaşık 5-10 dakikalık sürede tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verileri SPSS v.18 ve JASP paket yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizine başlamadan önce veri setinde eksik ve uç değerler olup olmadığı kontrol edilmiştir. 23 katılımcıdan elde edilen veri uç değer olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Ardından normallik için betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2012) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 veya -2 aralığında olmasının veri setinin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda veri setinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra bağımsız gruplar t testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve aracılık testi ile hipotezler test edilmiştir. Aracılık modeli ve modelin %95 güven aralığında 5000 Bootstrapping yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Bulgular

Değişkenlere İlişkin Bulguların Cinsiyete Göre İncelenmesi

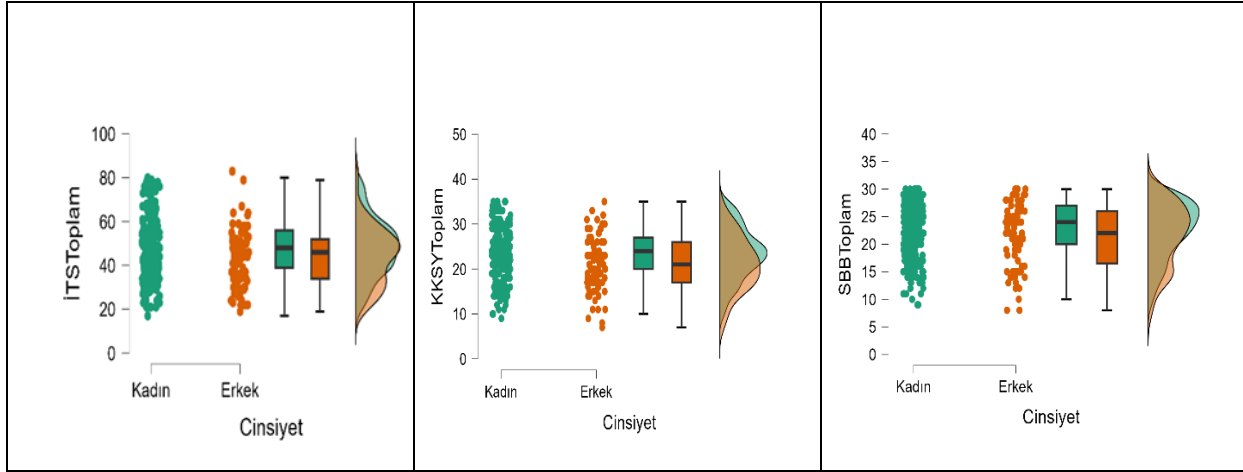
Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin puanların cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek için bağımsız gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İTS, KKSİY ve SBB Değişkenlerine İlişkin Puanların Cinsiyete Göre İncelenmesi

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>İTS</i>	Kadın	48,13	13,33	2,48	.01*
	Erkek	43,81	13,33		
<i>KKSİY</i>	Kadın	23,57	5,83	3,22	.00*
	Erkek	21,08	6,07		
<i>SBB</i>	Kadın	22,73	5,05	1,90	.05
	Erkek	21,43	5,69		

**p*<.05

Elde edilen bulgular sosyal medya kullanıcıları için İTS (*t*=2,48; *p*<.05) ile KKSİY puanları kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir (*t*=3,22; *p*<.05). SBB puanlarında cinsiyete dayalı anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (*t*=1,90; *p*>.05). Elde edilen bulgulara ilişkin yağmur bulutu grafikleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yağmur bulutu grafikleri

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyonlar

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkileri ele almak için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İkincil Travmatik Stres, KKSSToplam ve SBB Arasındaki İlişkiler

	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3
1. İkincil Travmatik Stres	47,01	13,45	.15	-.25	1		
2. KKSSToplam	22,92	5,99	-.11	-.42	.45***	1	
3. SBB	22,39	5,24	-.63	-.63	-.16**	-.16**	1

** p<.01, ***p<.001

Tablo 2’de görüldüğü üzere İTST ile KKSSToplam arasında pozitif yönde ($r=.45$; $p<.001$), SBB ile negatif yönde ($r=-.16$; $p<.01$) anlamlı ilişkiler vardır. KKSSToplam ile SBB arasında da negatif yönde ($r=-.16$; $p<.01$) anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bulgular ele alındığında bütün değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir.

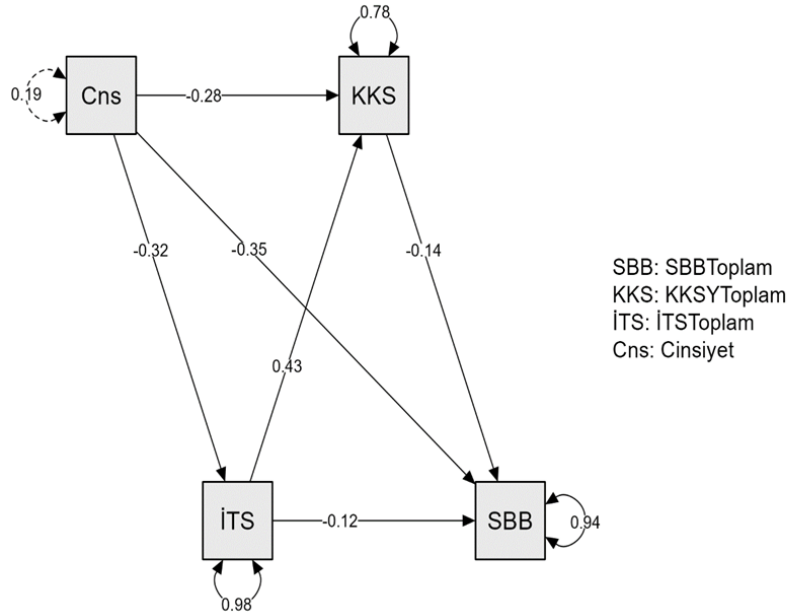
İkincil Travmatik Stres ile Strese Bağlı Büyüme Arasındaki İlişkide Kendi Kendine Stres Yapmanın Aracı Rolü

Araştırmada İTST ile büyüme arasındaki ilişkide KKSSToplam’ın rolü test edilmiştir. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ele alırken karıştırıcı etkiye sahip bazı faktörler aracılık etkisini saptırabileceğinden analizlerde sorun yaratabilmektedir (Valente, Pelham, Smyth ve Mackinnon, 2017). Karıştırıcılık, ilgilenilen değişkenler arasındaki ilişkiyi maskeleyebilir (Çevik ve Okyay, 2023). Bu sebeple aracılık analizleri gerçekleştirilirken değişkenler arasındaki ilişkileri karıştırıcı etkisi olabileceği düşünüldüğünden cinsiyet karıştırıcı değişken olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada değişkenler arasında cinsiyete dayalı anlamlı farklılıkların olması cinsiyetin karıştırıcı değişken olarak ele alınmasına neden olmuştur. Yapılan aracılık analizine ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Aracılık Modeline İlişkin Etkiler

Etkiler	Yollar	Tahmin	Standart Hata	z-değeri	p	95% GA	
						Alt Limit	Üst Limit
Doğrudan Etki	İTS→SBB	-.12	.06	-1,97	.048	-.25	-.00
Dolaylı Etki	İTS→KKS→SBB	-.06	.02	-2,15	.031	-.12	-.01
Toplam Etki	İTS→SBB	-.18	.05	-3,24	.001	-.30	-.07

Not: Standartlaştırılmış katsayılar gösterilmektedir.



Şekil 2. Yol diyagramı

Model %95 güven aralığında 5000 Bootstrapping yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Analiz sonuçları tüm etkilerin anlamlı olduğunu göstermiştir (Tablo 3). Sosyal medya kullanıcıları için İTS'nin SBB üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır (B=-.12; SH=.06; %95GA=[-.25, .00]). Sosyal medya kullanıcıları için İTS ile SBB arasındaki ilişkide KKS'nin aracılık rolü anlamlıdır (B=-.06; SH=.02; %95GA=[-.12, -.01]). Bulgular, sosyal medya kullanıcıları için İTS'nin SBB arasındaki toplam etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir (B=-.18; SH=.05; %95GA=[-.30, -.07]). Sosyal medya kullanıcıları için İTS ile SBB arasındaki etkiler dolaylı yolların varlığında da etkili olmaya devam etmiştir. Bu aracılık ilişkisine ait yol diyagramı Şekil 2'de verilmiştir. Kısacası, cinsiyetin etkisi kontrol altına alındığında KKS'nin sosyal medya kullanıcıları için İTS ile SBB arasında aracılık rolü olduğu görülmüştür. Varsayılan aracılık modelinde doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tartışma

Bu çalışmada sosyal medya kullanıcıları için İTS ile SBB arasındaki ilişkide KKS'nin aracı rolü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle değişkenlere ilişkin puanlarda cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar İTS ile KKS değişkenlerine ilişkin puanların

cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını ve kadınların her iki değişken açısından erkeklere göre daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermiştir. SBB açısından ise cinsiyete dayalı herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alanyazında yer alan çalışmalarda da SBB açısından cinsiyete dayalı bir farklılık olmadığı ortaya koyan bulgular mevcuttur (Zwahlen, Hagenbuch, Carley, Jenewein ve Buchi, 2010). Buna karşın yapılan bazı çalışmalar ise SBB açısından kadınların erkeklere göre daha fazla büyüme bildirdiğini göstermektedir (Grace, Kinsella, Muldoon ve Fortune, 2015; Kesimci, Göral ve Gençöz, 2005; Tedeschi ve Calhoun, 1996; Vishnevsky vd., 2010). Alanyazında cinsiyet açısından farklı bulgular yer almaktadır. Farklı travma türleri farklı büyüme düzeylerine yol açabilmekte ve bu fark cinsiyet dikkate alındığında daha da belirginleşebilmektedir (Kılıç, Magruder ve Koryürek, 2016). Kadınların stresli durumların olumlu etkilerini daha çok deneyimlemesi, erkeklere göre zorlayıcı yaşam deneyimlerinden öğrenme veya bunlardan yararlanma konusunda daha yetenekli olmalarından kaynaklanıyor olabilir (Tedeschi ve Calhoun, 1996). Kadınların büyüme deneyimlerini ifade etmeye daha istekli ve yetenekli olabileceği (Zwahlen vd., 2010) göz önünde bulundurulduğunda büyüme açısından cinsiyete dayalı farklılıkların dikkatli bir şekilde ele alınması ve daha fazla incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmanın bulguları İTS ve KKSİY puanları açısından kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Araştırmalar kadınların erkeklere göre daha yüksek stres düzeyine sahip olduklarını göstermektedir (Matud, Diaz, Bethencourt ve Ibañez, 2020). KKSİY ile ilgili araştırmalar da kadınların daha yüksek düzeyde KKSİY eğilimi gösterebileceğine işaret etmektedir (Bouchard ve Shih, 2013). Travma alanyazını İTS'yi, travma sonrası stres bozukluğunun teorik temellerine dayandırarak açıklamaktadır (Balci Çelik ve Altınışık, 2021). KKSİY ise, depresyon tanısı ve yatkınlığı ile karakterize edilerek açıklanmaktadır (Conway vd., 2012). Kadınların erkeklere göre daha yüksek risk algıladığını (Kim, Park ve Kang, 2018), daha fazla TSSB semptomları yaşadığını (Gavranidou ve Rosner, 2003; Olf, 2017), daha yüksek düzeyde korku ile kaygı bildirdiğini (Alsharawy, Spoon, Smith ve Ball, 2021; McLean ve Anderson, 2009; McLean, Asnaani, Litz ve Hofman, 2011) ve erkeklere oranla iki katı daha yüksek düzeyde depresyon yaşadığını (Nolen-Hoeksema, 2001) gösteren alanyazın bulguları KKSİY ve İTS düzeyi puanları açısından bu çalışmada elde edilen bulgularla tutarlıdır. Bu farklılıklar kadınların algılanan stres düzeyinin fazla olmasıyla (Graves, Hall, Dias-Karch, Haischer ve Apter, 2021) ve düşük psikolojik kaynaklara sahip olmaları (Bjuggren ve Elert, 2019; Kling, Hyde, Showers ve Buswell, 1999; Nurullah, 2010; Yarnell vd., 2015) ile açıklanabilir. Ayrıca kadınların daha yüksek empati düzeylerine sahip olması (Rochat, 2023) travmatik deneyimlerden dolayı yoldan etkilenmeleri ile ilişkili olabilir. Gavranidou ve Rosner (2003), kadın ve erkekler arasında gözlemlenen bu farklılıkları açıklamaya çalıştıkları modelde kadınların zorlayıcı durumlar karşısında daha yüksek oranda risk grubunda bulunmasının

nedenlerini açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre kadınların erkeklere göre daha yüksek fizyolojik hassasiyete sahip olması, çocukluktan itibaren travmatik deneyimlere maruz kalma olasılıklarına ilişkin sosyal yatkınlığa sahip olmaları, sosyo-politik faktörler açısından dezavantajlı konumda olmaları ile kadınlarda pasif ve kaçınma davranışını destekleyen sosyalleşme ve çocuk yetiştirme uygulamaları, kadınların stresli durumlardan etkilenme düzeyi açısından ortaya çıkan farklılıkları açıklamaktadır (Gavranidou ve Rosner, 2003). Tüm bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda İTS ve KKSİY açısından kadınların daha yüksek puanlara sahip olmasının psikolojik ve sosyo-kültürel faktörler açısından kadınların sahip olduğu kişisel ve sosyal özellikler doğrultusunda ele alındığında alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Buna dayanarak kadın olmanın İTS ve KKSİY açısından risk faktörü olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

Değişkenlere ilişkin puanların cinsiyet açısından değişimi incelendikten sonra değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Beklenildiği gibi bulgular İTS ile KKSİY arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu gösterirken SBB'nin iki değişkenle de negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bir travma mağdurunun SBB düzeyi arttıkça, travma sonrası stresi azalır (Jeon vd., 2017; Manning-Jones vd., 2016). İkincil travmatik stres ile SBB arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren bulgular (Hamama-Raz vd., 2021; Lai vd., 2021; Măirean, 2016) araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Buna karşın alanyazında travma sonrası stres ve SBB, iç içe geçmiş süreçler olarak tanımlanmaktadır ve artan travma sonrası stresin SBB yaşama olasılığını artırabileceği de ifade edilmektedir (Manning-Jones vd., 2016). Travma sonrası büyüme gerçekleşse bile travma sonrası stres bozukluğu semptomları devam edebilir, dolayısıyla büyümenin varlığı, travma sonrası semptomların yokluğunu ifade etmez (Jeon vd., 2017). Büyüme, travmatik bir deneyimden nispeten kısa bir süre sonra yaşanabilse de travmadan büyümeye geçiş oldukça zaman alır. Travmatik deneyimle ilişkili olumsuz deneyimleri azalmış olan bireyler tarafından da büyüme ve travma sonrası stres bozukluğu semptomları devam edebilir (Teixeira ve Pereira, 2013). Ayrıca travma sonrası stres bozukluğu semptomları veya SBB gelişmeden önce kişinin doğrudan travmatik olayı deneyimlemesi gerekmez. Önemli olan kişinin travmatik olayı algılaması ve yorumlamasıdır. Bu nedenle, bir başkasının travmasından daha fazla etkilenen bireyler, çevrelerindeki değişikliklere daha açık ve duyarlı oldukları için (Wong vd., 2018) uzun vadede büyümenin travma sonrası stres bozukluğunun etkilerinin azalmasına katkıda bulunduğu görülmektedir (Jeon vd., 2017). Dolaylı travmanın bir sonucu olarak yaşanan SBB ile İTS belirtileri arasındaki ilişkiye dair sınırlı ve tutarsız araştırmalar mevcuttur (Manning-Jones vd., 2016). Bu çalışmada İTS'nin büyüme ile negatif yönde korelasyona sahip olduğu bulgusu dolaylı travmatik etkilerin azalmasının bireylerin büyümesi ile ilişkili olduğu yönünde yorumlanabilir. Travma sonrası stres, büyüme deneyimi için gereklidir ve bazen sıkıntının devam ettiği uzun dönem, maksimum büyüme seviyelerinin ortaya çıkması için temel oluşturabilir

(Grace vd., 2015). Travmanın erken aşamalarında büyümeye katkı sağlayacak bilişsel işlemin gerçekleşmesi zaman alabilir. İlk zamanlarda sıkıntıyı yönetmenin yolları bulunmaya çalışılırken (Tedeschi ve Calhoun, 2004) büyümenin gerçekleşmesi için bilinçli ve çaba gerektiren bilişsel işleme (Yu vd., 2016) travmatik etkinin azalmasıyla mümkün olabilir. Bu durum İTS ile SBB arasındaki negatif ilişkinin zamansal faktörler açısından ele alınabileceğini gösterebilir. Çünkü travma sonrası büyüme için travmanın ardından uzun süre geçmesi gerekebilir, bu da bilişsel işleme için daha fazla zaman sağlar (Sears, Stanton ve Danoff-Burg, 2003). Düşük düzeyde stres, kişisel gücü fark etmeyi, yeni olasılıkları keşfetmeyi, kişiler arası ilişkilerin gelişmesini, ruhsal değişimleri ve yaşamın takdir edilmesini sağlayabilir (Măirean, 2016).

Bu çalışma kapsamında KKSİ eğilimi ile SBB arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Doğrudan bu değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar olmamakla birlikte KKSİ eğiliminin, ruh sağlığı sorunlarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (Yazıcı-Kabadayı ve Öztemel, 2024). KKSİ eğilimi, stresin kişilerin stresli duruma rağmen ortaya koymuş oldukları eylem ve yönelimleri ile ilişkili olduğu hipotezine dayanmaktadır (Flett vd., 2020). SBB ise, aktif başa çıkma ve olumlu yeniden değerlendirmeler ile karakterize edilen (Gül ve Karancı, 2017; Michael ve Cooper, 2013; Park, Riley ve Snyder, 2012; Sanders ve Szymanski, 2013) koruyucu ve önleyici bir kaynak olarak tanımlanmaktadır (Teixeira ve Pereira, 2013). Kişinin özelliklerinden, durumundan veya davranışından kaynaklanan ve psikolojik rahatsızlıklara neden olan bir eğilim olan KKSİ (Hammen, 2005) ile büyüme arasındaki negatif korelasyon teorik olarak anlamlıdır. Stresli durumla baş etmenin ilk adımı, stres yaratan bilişsel süreçlere odaklanmaktır (Lyon, 2002). Stresli durumun bilişsel değerlendirmesi, travma sonrası büyüme açısından önemlidir (Trzebiński ve Zięba, 2013). Stresin faydalı olduğuna dair bir düşünme eğilimi, SBB'ye neden olabilir (Rudland, Golding ve Wilkinson, 2020). Buna karşın KKSİ düzeyi yüksek bireyler, kendilerini sıkıntıya sokan durumlara yönlendirilmiş seçici bir odağa sahiptirler ve bu durum ruminasyona neden olarak depresif eğilimlerle sonuçlanır (Hidalgo vd., 2010). Sosyal medyada travmatik deneyimlerle ilgili bilgilere aşırı düzeyde maruz kalmanın depresyon veya ikincil travma yoluyla ruh sağlığına zarar verebileceği ortaya konulmuştur (Zhong vd., 2021). Yani KKSİ eğilimi, psikolojik problemler açısından bireyler için bir risk faktörü olabilir (Yazıcı-Kabadayı ve Öztemel, 2024). Bu durum ruh sağlığı açısından pozitif gelişimi ifade eden SBB ile (Dolbier vd., 2010) negatif sağlık sonuçları ile ilişkili olduğu bilinen KKSİ (Conway vd., 2012; Flett vd., 2020; Uliaszek vd., 2012) arasındaki negatif yönlü ilişkinin alanyazınla uyumlu olduğunu gösterir. Bunun yanı sıra bireylerin stresli durumları bilişsel değerlendirmeleri yoluyla daha stresli olarak deneyimlemelerinin büyüme açısından olumsuz etkilere neden olabileceğine ilişkin önemli kanıtlar sağlar. Travma sonrası stres bozukluğunun ortaya çıkmasında ve tedavisinde merkezi bir role sahip olan bilişsel değerlendirmeler (Bernardi vd., 2019)

aynı zamanda büyümenin gerçekleşmesi açısından da ele alınması gereken stresle ilişkili önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan KKSİ eğilimine daha fazla odaklanması gerektiği ifade edilebilir.

Bu çalışma kapsamında İTS ile KKSİ arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Maniates, Stoop, Miller, Halberstadt ve Wolf (2018), travma sonrası stres bozukluğunun KKSİ ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Travma sonrası stres bozukluğu semptomlarının KKSİ'nin oluşumunda rol oynadığını ve bazı bireyler için stres oluşumunun travma sonrası psikopatolojinin artmasına katkıda bulunduğunu ortaya koyan bu sonuçlar travma sonrası stres bozukluğunda KKSİ'nin önlenmesine odaklanmanın önemini vurgulamaktadır (Maniates vd., 2018). İkincil travmatik stres ile zorlayıcı ve tekrarlayıcı düşünceler arasında tespit edilen pozitif yönlü anlamlı ilişki (Daly ve Chovaz, 2020) ile İTS'nin depresyon belirtileri ile ilişkili olduğunu gösteren bulgular (Mancini, 2019) travma sonrası stres bozukluğu ile İTS arasında KKSİ eğilimi açısından benzer bir örüntü olabileceğini göstermektedir. KKSİ, bireylerin stresli deneyimi yeni sıkıntılara katkıda bulunacak şekilde etkileyebileceklerini ifade eden bir kavramdır (Hammen, 1991). Düşünceler dış koşullara ek olarak bazı sorunlar ortaya çıkarabilir. Bazıları yanlış, çarpıtılmış veya abartılı olabilen bu düşünceler travma sonrası stres bozukluğu gibi problemleri tetikleyebilir ya da ruminasyona neden olarak artan sıkıntıyla sonuçlanabilir (Owen, 2014). Nitekim algılanan stres ve travma sonrası stres bozukluğu arasındaki pozitif yönlü korelasyona ilişkin bulgular (Boals ve Banks, 2012) kavramsal açıklamalarla örtüşerek değişkenler arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi açıklamaktadır. İkincil travmatik stres ile KKSİ arasında gözlemlenen pozitif yönlü doğrusal ilişki, bireylerin stresli bir durumu bağımlı faktörler doğrultusunda daha stresli olarak algılaması neticesinde artan İTS semptomlarının artması şeklinde açıklanabilir.

Son olarak araştırmada sosyal medya kullanıcıları için İTS ile SBB arasındaki ilişkide KKSİ'nin aracı rolü olduğu ortaya konmuştur. Aracılık analizleri değişkenler arasında gözlemlenen ilişkilere yeni bir bakış açısı getirmiştir. Buna göre İTS arttıkça SBB'nin azaldığı ve bu düşüşte KKSİ eğiliminin aracı rol oynadığı belirlenmiştir. Mevcut bulgular artan travmatik stresin büyümeyi olumsuz yönde etkilediğini gösteren sonuçlar ile tutarlıdır. Travma mağdurlarının büyüme düzeyi arttıkça travma sonrası stres azalır fakat bu süreç eş zamanlı olarak gerçekleşmez. Dolayısıyla SBB travma sonrası strese karşı koruyucu bir faktör olarak işlev görebilir (Manning-Jones vd., 2016). Büyümenin travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon belirtileriyle doğrusal olmayan bir şekilde ilişkili olabileceği görülmektedir (Kleim ve Ehlers, 2009). Oysa anksiyete ve depresyon, algılanan SBB'nin gelişimi için önemli risk faktörleridir. Bu bağlamda, kaygı ve depresyonun algılanan SBB üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek için anksiyete ve depresyonun etkili bir şekilde nasıl azaltılacağı önemli bir konu hâline gelmektedir (Yu vd., 2016). Dolayısıyla bu noktada İTS'nin

büyüme deneyimi açısından engelleyici rolü olabileceği düşünülebilir. Bulgular, büyümenin gerçekleşmesinin travma sonrası stres bozukluğundan bağımsız olduğunu göstermesine karşın bundan etkilendiğini gösteren bir aracılık etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Bensimon, 2012). İkincil travmatik stresin SBB üzerindeki negatif etkisi, büyümeye neden olan kişisel faktörlerin özellikleri dikkate alınarak açıklanabilir. Stresli olayın doğası, zamanlaması gibi faktörler bireylerin SBB deneyimlerinin farklılaşmasına neden olabilir ve deneyimdeki bu farklılıklar bireysel özelliklere atfedilebilir (Galloway, Millikan ve Bell, 2011). Psikolojik kaynaklar psikolojik stres veya stres faktörlerini tamponlayabilir (Lin ve Ensel, 1989). Depresyon tanısı alan veya depresyona eğilimli bireylerin daha fazla KKSİ eğilimine sahip olduğu (Conway vd., 2012; Hammen, 1991) göz önünde bulundurulduğunda SBB ile İTS arasındaki ilişkide KKSİ'nin negatif yönlü aracı rolü anlamlıdır. Çünkü olumlu ruh sağlığı sonuçları ile ilişkili olan SBB (Barskova ve Oesterreich, 2009; Chan, Young ve Sharif, 2016) açısından olumsuz ruh sağlığı sonuçları ile ilişkili olan KKSİ eğiliminin (Hammen, 2005) zorlayıcı durumdan olumlu yeniden yorumlamayı içeren bilişsel işleme yoluyla ve bu olayın olası psikolojik faydalarını kabul etmeye yönelik (Sanders ve Szymanski, 2013) çabaları engelleme potansiyeli olduğu düşünülmektedir. Travmatik stresin büyümeye yol açması için kişiler, amaçlı bir şekilde bilişsel olarak dünyayı anlamaya çalışmakta ve yeni bir bilişsel ağ oluşturarak büyüme için fırsat yaratmaktadır (Zhou, Wu ve An, 2016). Sonuç olarak, stresli bir yaşam olayının ardından var olan bilişsel yapıların olumlu şekilde yorumlanarak yeniden yapılandırılması büyümeyi sağlayabilirken (Kesimci vd., 2005) KKSİ eğilimi kişinin eylemlerine ve kararlarına bağlı olarak mevcut durumu olduğundan daha stresli olarak deneyimlemesine neden olmaktadır (Flett vd., 2020). Dolayısıyla artan travmatik stresin büyüme üzerindeki olumsuz etkisi (Hamama-Raz vd., 2021; Lai vd., 2021; Măirean, 2016) KKSİ eğiliminin aracılığıyla artmaktadır. Bu durum psikolojik iyi oluş açısından negatif etkileri olan KKSİ'nin (Yazıcı-Kabadayı ve Öztemel, 2024) koruyucu bir faktör olan büyüme açısından ele alınması gereken önemli bir kavram olduğuna işaret etmektedir. Büyümeyi artırmayı hedefleyen çalışmalar bireylerin stresli durumda kendi rollerini ve sorumluluklarını daha gerçekçi bir şekilde ele almalarını sağlamalıdır (Easton, Coohy, Rhodes ve Moorthy, 2013). Bu durum İTS yaşayan bireylerin, bu deneyimi olumlu şekilde yapılandırarak SBB yaşamlarında KKSİ'nin aracı rolünün göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları incelenirken dikkate alınması gereken bazı sınırlılıkları vardır. Bu araştırmanın ilk sınırlılığı kesitsel bir çalışma olarak planlanmış olmasıdır. Kesitsel verilerin doğası nedeniyle değişkenlerin boylamsal olarak nasıl değiştiği incelenememiştir. Travmatik deneyimlerin uzun süreli etkileri göz önünde bulundurulduğunda gelecek çalışmalarda araştırmacıların, boylamsal çalışma tasarımları kullanarak süreçteki kavramların farklı ölçüm noktalarındaki değişimini

incelemeleri faydalı olabilir. Araştırmanın ikinci sınırlılığı ise örneklemin üniversite öğrencileriyle sınırlı olmasıdır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin farklı ve heterojen gruplarda incelenmesi değişkenler arasındaki ilişkilerin daha iyi ele alınabilmesi için faydalı olacaktır. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise katılımcıların ağırlıklı olarak genç yetişkinlerden oluşmasıdır. Sosyolojik ve kültürel açıdan ele alındığında genç yetişkinlerin sosyal medya kullanımları ve dolayısıyla dolaylı travmatik deneyimleri diğer gelişim dönemlerinden farklı olabileceği için araştırmanın farklı gelişimsel dönemlerde de tekrarlanması işlevsel olacaktır. Araştırmanın son sınırlılığı ise nicel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmuş olmakla beraber elde edilen bulgular bu ilişkilere dair derin bir anlayış sunmamaktadır. Gelecekteki araştırmalar elde edilen bulgular karma ve nitel desende yürütülen araştırma bulgularıyla destekleyebilir ve derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada cinsiyet açısından değişkenlere ilişkin puanlarda farklılıklar tespit edildiği için cinsiyetin karıştırıcı etkisi kontrol altına alınmıştır. Gelecekteki araştırmalar katılımcıların cinsiyete göre dağılımına daha fazla özen gösterebilir ve değişkenlerde ortaya çıkan cinsiyete dayalı farklılıkların nedenlerini tespit ederek teorik çerçeveye katkı sağlayabilir. Bu çalışmada sosyal medya kullanıcıları için İTS'nin SBB'yi negatif yönde etkilediği, KKSİ eğiliminin ise bu negatif etkiyi artıran bir aracı rolü olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak, büyümeyi artırmak için koruyucu ve önleyici müdahaleler tasarlanırken bireylerin stresli deneyimini yorumlamalarını ve değerlendirmelerini ifade eden KKSİ eğilimleri sürece dâhil edilmelidir. Bu çalışmada sosyal medya kullanıcıları için bir model testi gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla travmanın sonucunda büyümeyi hedefleyen web tabanlı müdahalelerin geliştirilmesi önerilebilir. Çünkü web tabanlı uygulamalar İTS yaşayan katılımcılar için erişilebilirlik ve ekonomiklik açısından önemli birer kaynak olarak değerlendirilebilir. Son olarak bu çalışma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir ve bulgular doğrultusunda üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde yürütülecek önleyici ve koruyucu müdahaleler kapsamında büyümeyi artırmayı hedefleyen müdahaleler planlanması ve bu müdahalelerin KKSİ ile ilgili süreçleri içermesi önerilebilir.

Sonuç

Bu çalışma sosyal medya kullanıcıları için İTS düzeyi ile SBB arasında negatif yönde ilişki olduğunu ve İTS ile KKSİ'nin pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca İTS ve KKSİ puanları açısından cinsiyete dayalı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma sosyal medya kullanıcıları için ikincil travmatik SBB'yi negatif yönde etkilediğini ve KKSİ eğiliminin bu etkiyi artırdığını göstermiştir. Bu durum artan İTS'nin bireylerin stresli durumu ve sonuçlarını nasıl yorumladığına bağlı olarak tepkilerini etkileyen KKSİ eğilimiyle (Hammen, 2005) birlikte büyümeyi olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bulgular dolaylı yoldan karşılaşılan travmatik

deneyimlerde bireylerin kişisel, sosyal ve baş etme açısından büyümesini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak KKSŞ'nin rolüne dikkat çekmektedir. Önleyici, koruyucu ve geliştirici ruh sağlığı müdahaleleri büyüme için KKSŞ eğilimini içeren müdahalelere odaklanabilir.

Kaynaklar

- Aldwin, C. M., Sutton, K. J., & Lachman, M. (1996). The development of coping resources in adulthood. *Journal of Personality*, 64(4), 837-871. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00946.x>
- Alsharawy, A., Spoon, R., Smith, A., & Ball, S. (2021). Gender differences in fear and risk perception during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 689467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689467>
- Arpawong, T. E., Richeimer, S. H., Weinstein, F., Elghamrawy, A., & Milam, J. E. (2013). Posttraumatic growth, quality of life, and treatment symptoms among cancer chemotherapy outpatients. *Health Psychology*, 32(4), 397-408. <https://doi.org/10.1037/a0028223>
- Auerbach, R. P., Richardt, S., Kertz, S., & Eberhart, N. K. (2012). Cognitive vulnerability, stress generation, and anxiety: Symptom clusters and gender differences. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(1), 50-66. <https://doi.org/10.1521/ijct.2012.5.1.50>
- Baird, K. & Kracen, A. C. (2006). Vicarious traumatization and secondary traumatic stress: A research synthesis. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(2), 181-188. <https://doi.org/10.1080/09515070600811899>
- Balcı-Çelik, S. & Altınışık, M. S. (2021). Adaptation of Secondary Traumatic Stress Scale to Turkish for social media users: Reliability and validity study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 1-12.
- Barskova, T. & Oesterreich, R. (2009). Post-traumatic growth in people living with a serious medical condition and its relations to physical and mental health: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 31(21), 1709-1733. <https://doi.org/10.1080/09638280902738441>
- Baum, N. (2016). Secondary traumatization in mental health professionals: A systematic review of gender findings. *Trauma, Violence, & Abuse*, 17(2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/1524838015584357>
- Beck, C. T. (2011). Secondary traumatic stress in nurses: A systematic review. *Archives of Psychiatric Nursing*, 25(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apnu.2010.05.005>
- Bensimon, M. (2012). Elaboration on the association between trauma, PTSD and posttraumatic growth: The role of trait resilience. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 782-787. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.011>

- Bernardi, J., Engelbrecht, A., & Jobson, L. (2019). The impact of culture on cognitive appraisals: Implications for the development, maintenance, and treatment of posttraumatic stress disorder. *Clinical Psychologist*, 23(2), 91-102. <https://doi.org/10.1111/cp.12161>
- Bjuggren, C. M. & Elert, N. (2019). Gender differences in optimism. *Applied Economics*, 51(47), 5160-5173. <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1610714>
- Boals, A. & Banks, J. B. (2012). Effects of traumatic stress and perceived stress on everyday cognitive functioning. *Cognition & Emotion*, 26(7), 1335-1343. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.651100>
- Bouchard, L. C. & Shih, J. H. (2013). Gender differences in stress generation: Examination of interpersonal predictors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(4), 424-445. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.4.424>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, L. A., Belli, G. M., Asnaani, A., & Foa, E. B. (2019). A review of the role of negative cognitions about oneself, others, and the world in the treatment of PTSD. *Cognitive Therapy and Research*, 43, 143-173. <https://doi.org/10.1007/s10608-018-9938-1>
- Carmassi, C., Dell'Oste, V., Bertelloni, C. A., Pedrinelli, V., Barberi, F. M., Malacarne, P., & Dell'Osso, L. (2022). Gender and occupational role differences in work-related post-traumatic stress symptoms, burnout and global functioning in emergency healthcare workers. *Intensive and Critical Care Nursing*, 69, 103154. <https://doi.org/10.1016/j.iccn.2021.103154>
- Chan, K. J., Young, M. Y., & Sharif, N. (2016). Well-being after trauma: A review of posttraumatic growth among refugees. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 57(4), 291-299. <https://doi.org/10.1037/cap0000065>
- Comstock, C. (2010). *Applied ethics in the technological world: an examination of secondary traumatic stress and trauma exposure in social media*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/applied-ethics-technological-worldexamination/docview/902516260/se-2?accountid=25094> sayfasından erişilmiştir.
- Comstock, C. & Platania, J. (2017). The role of media-induced secondary traumatic stress on perceptions of distress. *American International Journal of Social Science*, 16(1), 1-10.
- Conway, C. C., Hammen, C., Espejo, E. P., Wray, N. R., Najman, J. M., & Brennan, P. A. (2012). Appraisals of stressful life events as a genetically-linked mechanism in the stress-depression relationship. *Cognitive Therapy and Research*, 36(4), 338-347. <https://doi.org/10.1007/s10608-011-9368-9>

- Çevik, İ. & Okyay, P. (2023). Nedensel çıkarım süreci ve bazı önemli kavramlar: Etki değiştirici, karıştırıcı, çarpıştırıcı ve mediyatör. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 8(3), 361-374. <https://doi.org/10.35232/estudamhsd.1307812>
- Daly, B. & Chovaz, C. J. (2020). Secondary traumatic stress: Effects on the professional quality of life of sign language interpreters. *American Annals of the Deaf*, 165(3), 353-368.
- Dekel, R. & Nuttman-Shwartz, O. (2009). Posttraumatic stress and growth: The contribution of cognitive appraisal and sense of belonging to the country. *Health & Social Work*, 34(2), 87-96. <https://doi.org/10.1093/hsw/34.2.87>
- Dolbier, C. L., Jaggars, S. S., & Steinhardt, M. A. (2010). Stress-related growth: Pre-intervention correlates and change following a resilience intervention. *Stress and Health*, 26, 135-147. <https://doi.org/10.1002/smi.1275>
- Durak, H. & Seferoğlu, S. S. (2016). Türkiye’de sosyal medya okuryazarlığı ve sosyal ağ kullanım örüntülerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(46), 526-536.
- Easton, S. D., Coohy, C., Rhodes, A. M., & Moorthy, M. V. (2013). Posttraumatic growth among men. *Child Maltreatment*, 18(4), 211-220. <https://doi.org/10.1177/1077559513503037>
- Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. C. R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized* içinde (s.1-21). New York: Routledge.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Nepon, T. (2020). The Self-Generated Stress Scale: Development, psychometric features, and associations with perfectionism, self-criticism, and distress. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(1), 69-83. <https://doi.org/10.1177/0734282919879542>
- Gallaway, M. S., Millikan, A. M., & Bell, M. R. (2011). The association between deployment-related posttraumatic growth among. *Journal of Clinical Psychology*, 67(12), 1151-1160. <https://doi.org/10.1002/jclp.20837>
- Gavranidou, M. & Rosner, R. (2003). The weaker sex? Gender and post-traumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 17(3), 130-139. <https://doi.org/10.1002/da.10103>
- Grace, J. J., Kinsella, E. L., Muldoon, O. T., & Fortune, D. G. (2015). Post-traumatic growth following acquired brain injury: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 1162. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01162>
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PloS One*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>

- Gül, E. & Karancı, N. (2017). What determines posttraumatic stress and growth following various traumatic events? A study in a Turkish community sample. *Journal of Traumatic Stress, 30*(1), 54-62. <https://doi.org/10.1002/jts.22161>
- Hamama-Raz, Y., Hamama, L., Pat-Horenczyk, R., Stokar, Y. N., Zilberstein, T., & Bron-Harlev, E. (2021). Posttraumatic growth and burnout in pediatric nurses: The mediating role of secondary traumatization and the moderating role of meaning in work. *Stress and Health, 37*(3), 442-453. <https://doi.org/10.1002/smi.3007>
- Hammen, C. (1991). Generation of stress in the course of unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology, 100*(4), 555-561. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.555>
- Hammen, C. (2005). Stress and depression. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 293-319. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143938>
- Henson, C., Truchot, D., & Canevello, A. (2021). What promotes post traumatic growth? A systematic review. *European Journal of Trauma & Dissociation, 5*(4), 100195. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2020.100195>
- Hidalgo, J. L. T., Bravo, B. N., Martínez, I. P., Pretel, F. A., Postigo, J. M., & Rabadán, F. E. (2010). *Psychological well-being, assessment tools and related factors*. I. E. Wells (Ed.), *Psychological well-being içinde* (s. 77-113). New York: Nova Science.
- Hopwood, T. L., Schutte, N. S., & Loi, N. M. (2019). Stress responses to secondary trauma: Compassion fatigue and anticipatory traumatic reaction among youth workers. *The Social Science Journal, 56*(3), 337-348. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.08.008>
- Irish, L. A., Fischer, B., Fallon, W., Spoonster, E., Sledjeski, E. M., & Delahanty, D. L. (2011). Gender differences in PTSD symptoms: An exploration of peritraumatic mechanisms. *Journal of Anxiety Disorders, 25*(2), 209-216. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.09.004>
- Işık, E. & Aker, A. T. (2017). Ruhsal travma kavramı ve travma sonrası stres bozukluğunda tedavi yaklaşımları. Ö. Erdur-Baker & T. Doğan (Ed.), *Afetler, krizler ve psikolojik yardım içinde* (s. 205-221). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- İlhan, B. & Küpeli, İ. (2022). Secondary traumatic stress, anxiety, and depression among emergency healthcare workers in the middle of the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study. *The American Journal of Emergency Medicine, 52*(2022), 99-104. <https://doi.org/10.1016/j.ajem.2021.11.051>
- İslamoğlu, A. H. & Alnıaçık, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Jeon, S. W., Han, C., Choi, J., Ko, Y.-H., & Kim, Y.-K. (2017). Eye movement desensitization and reprocessing to facilitate posttraumatic growth: A prospective clinical pilot study on ferry

- disaster survivors. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 15(4), 320-327. <https://doi.org/10.9758%2Fcpn.2017.15.4.320>
- Jordan, G., Pope, M., Lambrou, A., Malla, A., & Iyer, S. (2017). Post-traumatic growth following a first episode of psychosis: A scoping review. *Early Intervention in Psychiatry*, 11(3), 187-199. <https://doi.org/10.1111/eip.12349>
- Joseph, S. & Linley, P. A. (2005). Positive adjustment to threatening events: An organismic valuing theory of growth through adversity. *Review of General Psychology*, 9(3), 262-280. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.262>
- Joseph, S., Murphy, D., & Segel, S. (2012). An affective–cognitive processing model of post-traumatic growth. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19(4), 316-325. <https://doi.org/10.1002/cpp.1798>
- Kesimci, A., Göral, F. S., & Gençöz, T. (2005). Determinants of stress-related growth: Gender, stressfulness of the event, and coping strategies. *Current Psychology*, 24(1), 68-75. <https://doi.org/10.1007/s12144-005-1005-x>
- Kılıç, C., Magruder, K. M., & Koryürek, M. M. (2016). Does trauma type relate to posttraumatic growth after war? A pilot study of young Iraqi war survivors living in Turkey. *Transcultural Psychiatry*, 53(1), 110-123. <https://doi.org/10.1177/1363461515612963>
- Kim, Y., Park, I., Kang, S., Kim, Y., Park, I., & Kang, S. (2018). Age and gender differences in health risk perception. *Central European Journal of Public Health*, 26(1), 54-59. <https://doi.org/10.21101/cejph.a4920>
- Kimerling, R., Ouimette, P., & Weitlauf, J. C. (2007). Gender issues in PTSD. M. J. Friedman, T. M. Keane & P. A. Resick (Ed.), *Handbook of PTSD: Science and practice* içinde (s. 207-228). USA: Guilford.
- Kleim, B. & Ehlers, A. (2009). Evidence for a curvilinear relationship between posttraumatic growth and posttrauma depression and PTSD in assault survivors. *Journal of Traumatic Stress*, 22, 45-52. <https://doi.org/10.1002/jts.20378>
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470–500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- Kunst, J. J., Saan, M. C., Bollen, J. A., & Kuijpers, K. F. (2017). Secondary traumatic stress and secondary posttraumatic growth in a sample of Dutch police family liaison officers. *Stress and Health*, 33(5), 570-577. <https://doi.org/10.1002/smi.2741>
- Lai, L., Ren, Z., Yan, Y., Niu, G., Zhao, C., Luo, M., & Zhang, L. (2021). The double-edged-sword effect of empathy: The secondary traumatic stress and vicarious posttraumatic growth of

- psychological hotline counselors during the outbreak of COVID-19. *Acta Psychologica Sinica*, 53(9), 992-1002. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2021.00992>
- Lin, N. & Ensel, W. M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399. <https://doi.org/10.2307/2095612>
- Li, Y., Cao, F., Cao, D., Wang, Q., & Cuia, N. (2012). Predictors of posttraumatic growth among parents of children undergoing inpatient corrective surgery for congenital disease. *Journal of Pediatric Surgery*, 47(11), 2011-2021. <https://doi.org/10.1016/j.jpedsurg.2012.07.005>
- Lyon, B. L. (2002). Cognitive self-care skills: A model for managing stressful lifestyles. *Nursing Clinics*, 37(2), 285-294. [https://doi.org/10.1016/S0029-6465\(01\)00007-X](https://doi.org/10.1016/S0029-6465(01)00007-X)
- Măirean, C. (2016). Secondary traumatic stress and posttraumatic growth: Social support as a moderator. *The Social Science Journal*, 53(1), 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2015.11.007>
- Mancini, M. N. (2019). *Development and validation of the secondary traumatic stress scale in a sample of social media users.* (Yüksek Lisans Tezi). http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=csu1560443336023163 sayfasından erişilmiştir.
- Maniates, H., Stoop, T. B., Miller, M. W., Halberstadt, L., & Wolf, E. J. (2018). Stress-generative effects of posttraumatic stress disorder: Transactional associations between posttraumatic stress disorder and stressful life events in a longitudinal sample. *Journal of Traumatic Stress*, 31(2), 191-201. <https://doi.org/10.1002/jts.22269>
- Manning-Jones, S., de Terte, I., & Stephens, C. (2016). Secondary traumatic stress, vicarious posttraumatic growth, and coping among health professionals; A comparison study. *New Zealand Journal of Psychology (Online)*, 45(1), 20-29.
- Mansfield, C. D. & Diamond, L. M. (2017). Does stress-related growth really matter for adolescents' day-to-day adaptive functioning? *The Journal of Early Adolescence*, 37(5), 677-695. <https://doi.org/10.1177/0272431615620665>
- Matud, M. P., Díaz, A., Bethencourt, J. M., & Ibáñez, I. (2020). Stress and psychological distress in emerging adulthood: A gender analysis. *Journal of Clinical Medicine*, 9(9), 2859. <https://doi.org/10.3390/jcm9092859>
- McLean, C. P. & Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 496-505. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.05.003>
- McLean, C. P., Asnaani, A., Litz, B. T., & Hofmann, S. G. (2011). Gender differences in anxiety disorders: prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. *Journal of Psychiatric Research*, 45(8), 1027-1035. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.03.006>

- Merecz, D., Waszkowska, M., & Wezyk, A. (2012). Psychological consequences of trauma in MVA perpetrators—relationship between post-traumatic growth, PTSD symptoms and individual characteristics. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 15(5), 565-574. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2012.05.008>
- Michael, C. & Cooper, M. (2013). Post-traumatic growth following bereavement: A systematic review of the literature. *Counselling Psychology Review*, 28(4), 18-33.
- Newman, E., Riggs, D. S., & Roth, S. (1997). Thematic resolution, PTSD, and complex PTSD: The relationship between meaning and trauma-related diagnoses. *Journal of Traumatic Stress*, 10(2), 197-213. <https://doi.org/10.1023/A:1024873911644>
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173-176.
- Norris, F. H., Foster, J. D., & Weishaar, D. L. (2002). The epidemiology of gender differences in PTSD across developmental, societal, and research contexts. R. Kimmerling, P. Ouimette, & J. Wolfe (Ed.), *Gender and PTSD* içinde (s. 3-42). USA: Guilford.
- Nurullah, A. S. (2010). Gender differences in distress: The mediating influence of life stressors and psychological resources. *Asian Social Science*, 6(5), 27-35.
- Ogińska-Bulik, N. & Kobylarczyk, M. (2016). Association between resiliency and posttraumatic growth in firefighters: The role of stress appraisal. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 22(1), 40-48. <https://doi.org/10.1080/10803548.2015.1109372>
- Olf, M. (2017). Sex and gender differences in post-traumatic stress disorder: An update. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(4), 1351204. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1351204>
- Owen, R. (2014). *Living with the enemy: Coping with the stress of chronic illness using CBT, mindfulness and acceptance*. New York: Routledge.
- Özdemir, Ş. (2021). Sosyal medya çağında kuşakların medya kullanım alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 9(20), 281-308.
- Park, C. L. (1998). Stress-related growth and thriving through coping: The roles of personality and cognitive processes. *Journal of Social Issues*, 54(2), 267-277. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01218.x>
- Park, C. L. & Fenster, J. R. (2004). Stress-related growth: Predictors of occurrence and correlates with psychological adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 195-215. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.2.195.31019>
- Park, C. L., Cohen, L. H., & Murch, R. L. (1996). Assessment and prediction of stress-related growth. *Journal of Personality*, 64(1), 71-105.

- Park, C. L., Riley, K. E., & Snyder, L. B. (2012). Meaning making coping, making sense, and post-traumatic growth following the 9/11 terrorist attacks. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 198-207. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.671347>
- Penedo, F. J., Molton, I., Dahn, J. R., Shen, B.-J., Kinsinger, D., Traeger, L., ... & Antoni, M. (2006). A randomized clinical trial of group-based cognitive-behavioral stress management in localized prostate cancer: Development of stress management skills improves quality of life and benefit finding. *Annals of Behavioral Medicine*, 31(3), 261-270. https://doi.org/10.1207/s15324796abm3103_8
- Rochat, M. J. (2023). Sex and gender differences in the development of empathy. *Journal of Neuroscience Research*, 101(5), 718-729. <https://doi.org/10.1002/jnr.25009>
- Rudland, J. R., Golding, C., & Wilkinson, T. J. (2020). The stress paradox: How stress can be good for learning. *Medical Education*, 54(1), 40-45. <https://doi.org/10.1111/medu.13830>
- Ryff, C. D. & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Samios, C., Rodzik, A. K., & Abel, L. M. (2012). Secondary traumatic stress and adjustment in therapists who work with sexual violence survivors: The moderating role of posttraumatic growth. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 341-356. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.691463>
- Sanders, A. & Szymanski, K. (2013). Siblings of people diagnosed with a mental disorder and posttraumatic growth. *Community Ment Health*, 49, 554-559. <https://doi.org/10.1007/s10597-012-9498-x>
- Sayed, S., Iacoviello, B. M., & Charney, D. S. (2015). Risk factors for the development of psychopathology following trauma. *Current Psychiatry Reports*, 17(70), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0612-y>
- Sears, S. R., Stanton, A. L., & Danoff-Burg, S. (2003). The yellow brick road and the emerald city: Benefit finding, positive reappraisal coping and posttraumatic growth in women with early-stage breast cancer. *Health Psychology*, 22(5), 487-497. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-6133.22.5.487>
- Seco, C. N. (2023). *Perfectionism, self-generated stress and burnout in medical and dentistry students*. (Yüksek Lisans Tezi). Estudo Geral Database: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/111485> sayfasından erişilmiştir.

- Solcova, I. & Tavel, P. (2017). Stress-related growth in two challenging conditions. *Journal of Human Performance in Extreme Environments*, 13(1), 4. <https://doi.org/10.7771/2327-2937.1099>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Steger, M. F., Owens, G. P., & Park, C. L. (2015). Violations of war: Testing the meaning-making model among Vietnam veterans. *Journal of Clinical Psychology*, 71(1), 105-116. <https://doi.org/10.1002/jclp.22121>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. b.). London: Pearson.
- Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-471. <https://doi.org/10.1007/BF02103658>
- Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. <https://www.jstor.org/stable/20447194>
- Teixeira, R. J. & Pereira, G. (2013). Factors contributing to posttraumatic growth and its buffering effect in adult children of cancer patients undergoing treatment. *Journal of Psychosocial Oncology*, 31(3), 235-265. <https://doi.org/10.1080/07347332.2013.778932>
- Tennen, H. & Affleck, G. (2002). Benefit-finding and benefit-reminding. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 584-597). Oxford: Oxford University.
- Trzebiński, J. & Zięba, M. (2013). Basic trust and posttraumatic growth in oncology patients. *Journal of Loss and Trauma*, 18(3), 195-209. <https://doi.org/10.1080/15325024.2012.687289>
- TÜİK. (2023). *Hane halkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407) sayfasından erişilmiştir.
- Uliaszek, A. A., Zinbarg, R. E., Mineka, S., Craske, M. G., Griffith, J. W., Sutton, J. M., ... & Hammen, C. (2012). A longitudinal examination of stress generation in depressive and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 4-15. <https://doi.org/10.1037/a0025835>
- Valente, M. J., Pelham, W. E. III, Smyth, H., & MacKinnon, D. P. (2017). Confounding in statistical mediation analysis: What it is and how to address it. *Journal of Counseling Psychology*, 64(6), 659-671. <https://doi.org/10.1037/cou0000242>
- Van Der Kolk, B. A. & McFarlane, C. (2007). The black hole of trauma. B. A. Van Der Kolk, A. C. McFarlane & L. Weisaeth (Ed.), *Traumatic stress: the effects of overwhelming experience on mind, body and society* içinde (s.3-24). New York: The Guilford.
- Van Der Kolk, B. A. (2019). *Beden kayıt tutar* (N. C. Maral, Çev.). Ankara: Nobel.

- Vishnevsky, T., Cann, A., Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G., & Demakis, G. J. (2010). Gender differences in self-reported posttraumatic growth: A meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 34(1), 110-120. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2009.01546.x>
- Wong, A., Le, H.-S., Lee, H.-P., Choi, Y.-K., & Lee, J.-H. (2018). Posttraumatic stress disorder symptoms and posttraumatic growth following indirect trauma from the Sewol ferry disaster, 201. *Psychiatry Investigation*, 15(6), 613-619. <https://doi.org/10.30773%2Fpi.2017.12.03>
- Wong, C. C. Y. & Yeung, N. C. (2017). Self-compassion and posttraumatic growth: Cognitive processes as mediators. *Mindfulness*, 8, 1078-1087. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0683-4>
- Wu, X., Zhou, X., Wu, Y., & An, Y. (2015). The role of rumination in posttraumatic stress disorder and posttraumatic growth among adolescents after the wenchuan earthquake. *Frontiers in Psychology*, 6, 1335. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01335>
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity*, 14(5), 499-520. <https://doi.org/10.1080/15298868.2015.1029966>
- Yazıcı-Kabadayı, S. & Öztemel, K. (2022). The Turkish adaptation of the Stress-Related Growth Scale Short Form: A validity and reliability study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(64), 53-67. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1095997>
- Yazıcı-Kabadayı, S. & Öztemel, K. (2024). The mediating role of rumination and self-regulation between self-generated stress and psychological well-being. *Psychological Reports*, 127(2), 550-576. <https://doi.org/10.1177/00332941221119415>
- Yıldız, S. B. (2022). *Toplumsal cinsiyet bağlamında travmanın sanata yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. & Zara, A. (2016). Traumatic loss and posttraumatic growth: the effect of traumatic loss related factors on posttraumatic growth. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17(1), 5-11. <https://doi.org/10.5455/apd.188311>
- Yu, Y., Peng, L., Liu, B., Liu, Y., Li, M., Chen, L., ... & Li, J. (2016). The effects of anxiety and depression on stress-related growth among Chinese army recruits: Resilience and coping as mediators. *Journal of Health Psychology*, 21(9), 1884-1895. <https://doi.org/10.1177/1359105314567769>
- Zerach, G. & Shalev, T. B. I. (2015). The relations between violence exposure, posttraumatic stress symptoms, secondary traumatization, vicarious post traumatic growth and illness attribution among psychiatric nurses. *Archives of Psychiatric Nursing*, 29(3), 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2015.01.002>

- Zhong, B., Huang, Y., & Liu, Q. (2021). Mental health toll from the coronavirus: Social media usage reveals Wuhan residents' depression and secondary trauma in the COVID-19 outbreak. *Computers in Human Behavior*, 114, 106524. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106524>
- Zhou, X., Wu, X., & An, Y. (2016). Understanding the relationship between trauma exposure and depression among adolescents after earthquake: The roles of fear and resilience. *Frontiers in Psychology*, 7, 2044. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02044>
- Zwahlen, D., Hagenbuch, N., Carley, M. I., Jenewein, J., & Buchi, S. (2010). Posttraumatic growth in cancer patients and partners—effects of role, gender and the dyad on couples' posttraumatic growth experience. *Psycho-oncology*, 19(1), 12-20. <https://doi.org/10.1002/pon.1486>

Extended Summary

The 21st century, in addition to rapid developments, has also witnessed numerous traumatic events. According to Van Der Kolk and McFarlane (2007), traumas can significantly disrupt individuals' psychological, biological, and social equilibrium, impacting their lives. Particularly, events such as terrorism, pandemics, and earthquakes draw attention due to their effects on individuals. Işık and Aker (2017) noted that psychological traumas were perceived as threats to physical and mental unity and traumas were known to be associated with post-traumatic stress disorder (PTSD) and other psychiatric conditions (Sayed et al., 2015).

Secondary traumatic stress (STS) refers to the emotional and behavioral responses that arise from being informed about another person's traumatic experience (Figley, 1995). STS does not result from a direct traumatic experience (Comstock and Platania, 2017), yet it shares similar outcomes with PTSD. STS has been linked to issues such as adaptation problems, anxiety, depression, and low life satisfaction (İlhan and Küpeli, 2022; Samios et al., 2012). The proliferation of social media, especially among the youth, has led to an increase in STS (Durak and Seferoğlu, 2016; Özdemir, 2021). This situation is associated with the ease of access to traumatic events through social media, thereby increasing the risk of developing STS (Comstock and Platania, 2017; Mancini, 2019; Zhong et al., 2021).

Traumatic events can have either positive or negative psychological effects. Stress-related Growth (SRG) denotes the positive changes experienced after traumatic events (Dolbier et al., 2010). In a successful adaptation process to traumatic experiences, individuals may experience SRG (Kunst et al., 2017). SRG contrasts with traditional mental health studies that focus on psychopathology, highlighting personal gains arising from traumatic events (Joseph and Linley, 2005). SRG is characterized not by the removal of the stressor but by the development of a higher level of functionality than before (Dolbier et al., 2010). The relationship between STS and SRG is complex. STS can be mediated by the tendency of self-generated stress (SGS) in the context of traumatic stress and

growth (Flett et al., 2020; Hammen, 2005). SGS focuses on personal characteristics and behaviors related to the stress experienced by the individual.

Gender is a significant factor in addressing variables related to trauma. Women may perceive similar traumatic events as more threatening than men and are more likely to develop mental health problems like PTSD (Norris et al., 2002). Women generally report higher levels of SRG and are more exposed to STS than men (Baum, 2016; Carmassi et al., 2022; Vishnevsky et al., 2010). This study aims to explore the relationships between STS, SRG, and SGS among social media users. In this context, examining the differences and relationships between these variables from a gender perspective and testing them with mediation models are targeted. Specifically, the mediation role of SGS between STS and SRG and gender-based differences are considered crucial to investigate.

This study aims to examine the relationships between secondary traumatic stress (STS), self-generated stress (SGS), and stress-related growth (SRG) among young adults. A correlational research design, focusing on analyzing the relationships between various variables without any intervention, was employed (Büyüköztürk et al., 2016; Sönmez and Alacapınar, 2013). This approach allows for an understanding of the natural relationships between variables.

The study initially involved 327 participants. However, responses from 23 participants identified as outliers were removed, resulting in a final sample of 304 participants (79 males and 225 females), ranging in age from 17 to 38 years with an average age of 21.39 (SD=2.58). The average daily social media usage of the participants was 3.6 hours (SD=1.94).

The study utilized the Secondary Traumatic Stress Scale for Social Media Users (Balıcı-Çelik and Altınışik, 2021), the Self-Generated Stress Scale (Yazıcı-Kabadayı and Öztemel, 2024), and the Stress-Related Growth Scale (Yazıcı-Kabadayı and Öztemel, 2022). Necessary permissions for using these scales were obtained prior to data collection, including ethical approval from the Ethics Committee of Recep Tayyip Erdoğan University. Participants were informed about the study and provided informed consent before participating. Data were collected from voluntary university students through both online and face-to-face methods.

The data were analyzed using SPSS v.18 and JASP software. After controlling for missing and outlier values, the data set was found to have a normal distribution based on skewness and kurtosis values. Relationships between variables were analyzed using Pearson's correlation and mediation tests, with the mediation model determined through a 5000 Bootstrapping method within a 95% confidence interval.

Significant gender differences were found in STS ($t=2.48$; $p<.05$) and SGS scores ($t=3.22$; $p<.05$), while no significant gender-based difference was observed in SRG scores ($t=1.90$; $p>.05$). There were

positive correlations between STS and SGS ($r=.45$; $p<.001$) and negative correlations between SRG and both STS ($r=-.16$; $p<.01$) and SGS ($r=-.16$; $p<.01$).

The model, tested using a 5000 Bootstrapping method at a 95% confidence interval, indicated that all effects were significant. The direct effect of STS on SRG and the indirect effect through SGS were both significant among social media users. These effects remained valid even after controlling for gender. The relationship between STS and SRG was effectively sustained through both direct and indirect paths.

This study examined the mediating role of SGS in the relationship between STS and SRG among social media users. Initially, it investigated whether there were significant gender differences in scores related to these variables. The results revealed that women scored significantly higher in both STS and SGS compared to men, while no gender-based differences were found in SRG scores. Furthermore, the study demonstrated the mediating role of SGS in the relationship between STS and SRG among social media users. Mediation analyses provided a new perspective on the observed relationships between these variables, indicating that as STS increases, SRG decreases, and this decrease is mediated by SIS tendencies. This finding highlights the complex interaction between STS, SGS, and SRG in the context of social media use and the unique psychological impacts of these experiences.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 08/05/2023 tarih ve 2023/193 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Yabancı Dil Öğretiminde Gölgeleme Tekniği

Shadowing Technique in Foreign Language Teaching

Hilal A. Çifçi, Demet Kardaş

Yazar Bilgileri

Hilal A. Çifçi 
Öğr. Gör., Necmettin Erbakan
Üniversitesi,
hilal.ayyildizcifici@erbakan.edu.tr

Demet Kardaş 
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi,
demetkardas@gmail.com

ÖZ

Dinleyicinin işitsel girdiyi dinlemeyle eş zamanlı ve doğru bir şekilde tekrar etmesini ifade eden gölgeleme, son yıllarda gittikçe artan bir popülerliğe sahip olan bir yabancı dil öğretim tekniğidir. Yapılan çok sayıda teorik ve ampirik çalışma tekniğin, genelde yabancı dil öğretiminde; özelde dinleme ve konuşma becerilerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte konuyla ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde gerçekleştirildiği, gölgeleme tekniğinin Türkçe alanyazında pek fazla tanınmadığı ve öğretim sürecine dâhil edilmediği fark edilmiştir. Bu çalışma, temelde gölgeleme tekniğini tanıtmayı ve yabancı dil öğretiminde gölgeleme kullanımı konusunda bir çerçeve çizmeyi amaçlayan kuramsal bir çalışmadır. Bu bağlamda öncelikle gölgeleme tekniği tanıtmış, tekniğin yabancı dil öğretiminde kullanımı ve dil gelişimine etkileri bilimsel araştırmalar ışığında incelenmiştir. Ardından gölgeleme türleri ayrıntılı olarak açıklanmış ve uygulama prosedürleriyle ilgili bilgi verilmiştir. Sınıf içinde ve bireysel öğrenmeye uygun, aynı anda farklı becerileri geliştirme gücüne haiz ve etkileri muhtelif araştırmalarla bilimsel olarak kanıtlanmış bu tekniğin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamına uyarlanmasının alanyazına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Yabancı dil öğretimi
Yabancı dil olarak Türkçe
öğretimi
Gölgeleme tekniği
Dil becerileri

Keywords
Foreign language teaching
Teaching Turkish as a
foreign language
Shadowing technique
Language skills

Makale Geçmişi
Geliş: 08.03.2024
Kabul: 17.06.2024

ABSTRACT

Shadowing, which refers to repeating the listener's auditory input simultaneously and accurately while listening, is a foreign language teaching technique that is increasingly popular. Numerous theoretical and empirical studies reveal the positive effects of the technique on foreign language teaching in general and on listening and speaking skills in particular. However, it has been noticed that the research on the subject is mostly carried out in teaching English as a foreign language, the shadowing technique is not well known in the Turkish literature, and it is not included in the teaching process of Turkish as a foreign language. This study is basically a theoretical study that aims to introduce the shadowing technique and draw a framework for the use of shadowing in foreign language teaching. In this context, the shadowing technique was introduced, and its use in foreign language teaching and its effects on language development were examined in the light of scientific research. Additionally, the types of shadowing were explained in detail and information was given about how to use the technique in language teaching. Shadowing is a language teaching technique that is suitable for classroom and individual learning, has the power to develop different skills at the same time, and its effects have been scientifically proven by various studies. It is evaluated that adapting this technique to the context of teaching Turkish as a foreign language will contribute to the literature.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Çifçi, H. A. & Kardaş, D. (2024). Yabancı dil öğretiminde gölgeleme tekniği. *TEBD*, 22(2), 1020-1038. <https://doi.org/10.37217/tebd.1448994>

Giriş

Dinleme ve konuşma yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerilerindedir. Bu becerileri geliştirmek amaçlarıyla dil öğretiminde farklı tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu tekniklerden biri olan gölgeleme, dinleyicilerin işitsel girdiyi dinlemeyle eş zamanlı olarak mümkün olduğunca kusursuz bir şekilde seslendirmelerini yani dinlediklerini anlık olarak tekrarlamalarını ifade etmektedir (Kadota, 2019; Lambert, 1992). Gölgeleme, eş zamanlı olarak dinleyen ve dinlediğini hedef dile konuşarak çeviren simültane tercümanların eğitiminde kullanılmış (Kadota, 2019; Lambert, 1992) ve hâlen de bu amaçla kullanımı devam eden bir tekniktir. Bununla birlikte, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede olumlu etkileri nedeniyle bir öğretim tekniği olarak yabancı dil öğretimine uyarlanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde gölgeleme tekniği araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınarak incelenmiştir. Konuyla ilgili çalışmalarda tekniğin dinleme becerisinin gelişimine etkisinin (Hamada, 2016; Taki ve Esmaili, 2017), konuşma becerisine etkisinin (Foote ve McDonough, 2017; Hsieh, Dong ve Wang, 2013; Yavari ve Shafiee, 2019) ve psikolojik faktörlerle ilişkisinin (Shiota, 2012; Sumiyoshi ve Svetanant, 2017) araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçları, gölgelemenin ilgili becerilerin gelişimine katkı sağladığını, öğrenenleri olumlu yönde etkilediğini ve etkili bir dil öğretim yöntemi olarak kullanılabilirliğini ortaya koymaktadır. Bazı araştırmacılar, gölgelemenin etkililiğini artırmak için nasıl bir bağlamda ve ne şekilde kullanılabilirliğini tespit etmeye çalışmıştır (Hamada, 2014; Mori, 2011). Gölgelemeyle ilgili yapılmış teorik ve deneysel çalışmaların çoğunun yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte dil öğretiminde gölgeleme tekniğinin kullanımıyla ilgili Türkçe alanyazında eksiklik olduğu fark edilmiştir.

Alanyazın taraması niteliğindeki bu çalışmada, konuyla ilgili yapılmış teorik ve deneysel araştırmalar incelenmekte ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ışığında yabancı dil öğretiminde gölgeleme tekniğinin kullanımı konusunda bir çerçeve çizilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle gölgeleme tekniği tanıtılmakta ve gölgeleme tekniğiyle ilgili çalışmalara dayanarak dil öğretiminde kullanılacak gölgeleme türleri ve tekniğin nasıl uygulanabileceğiyle ilgili bilgi verilmektedir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde gölgeleme tekniğinin kullanımına ve dil becerileriyle ilişkisine odaklanılmaktadır. Bir dil öğretim tekniği olan gölgelemenin tanıtılmasının amaçlandığı bu teorik çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gölgelemenin kullanımına dikkat çekebileceği ve konuyla ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara kaynaklık edebileceği değerlendirilmektedir.

Gölgeleme Nedir?

Gölgeleme, işitsel olarak sunulan uyarıların anında seslendirilmesini, yani dinlenenlerin aynı dilde kelime kelime tekrarlanmasını içeren tempolu ve işitmeye dayalı bir izleme görevidir (Lambert, 1992). Rost ve Wilson (2013) gölgelemeyi, konuşmacı tarafından söylenenlerin tamamının ya da bir kısmının tekrarlanması olarak tanımlamıştır. Aslen simültane tercümanları eğitmek amacıyla geliştirilmiş bu teknik sonraki dönemde yabancı dil öğretimine uyarlanmış ve günümüze doğru bilimsel çalışmalarla desteklenen bir ikinci dil öğretim tekniğine dönüşmüştür (Hamada, 2020; Nakanishi ve Ueda, 2011). Bunu takip eden süreçte yabancı dil öğretiminde gölgeleme tekniğinin kullanılması üzerine çok sayıda teorik ve deneysel çalışma yapılmıştır. Günümüzde gölgeleme, yabancı dil öğretiminde hem sınıf ortamında hem de bireysel öğrenme alanlarında, farklı yaş gruplarından öğrenenlerin yararlandığı bir teknik olarak öne çıkmaktadır.

Tamai (1997'den aktaran Hamada, 2016) gölgelemeyi, öğrencilerin duydukları konuşmayı takip ettikleri ve aynı anda dinlerken mümkün olduğunca net bir şekilde seslendirdikleri aktif ve oldukça bilişsel bir etkinlik olarak ifade etmiştir. Bu ifadede gölgelemenin mekanik bir tekrarlama tekniği olmadığı aksine aktif ve bilişsel süreçler içerdiği vurgulanmıştır. Kadota'ya (2019) göre gölgeleme, öğrenenlerin bir konuşmayı dinlemeye devam ederken mümkün olduğunca kusursuz bir şekilde yüksek sesle tekrarlamalarını gerektiren ikinci dil edinimini geliştirmeye yönelik bir tekniktir.

Rost (2011), fonem, tonlama, vurgu vb. içeren fonolojik bilginin konuşma akışındaki sözcükleri tanımak ve konuşmayı hızlı bir şekilde işlemek için gerekli olduğunu belirtmektedir. Gölgelemenin de dil öğrenenlerin hedef dildeki fonem algılarını geliştirdiği, kelimeleri tanıma konusunda yeterliliklerini artırdığı, aşağıdan yukarıya dinleme süreçlerini desteklediği ve böylelikle dinleme becerilerinde hızlı bir ilerleme sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca alıcı ve üretici faaliyetlerin birlikte gerçekleştirilmesini gerektiren gölgelemenin konuşmayla ilgili sağlayabileceği faydalar (telaffuz, akıcılık vb.) üzerinde durulmaktadır.

İşitsel girdinin dinlemeyle eş zamanlı olarak yüksek sesle tekrar edilmesini gerektiren gölgeleme tekniği sıklıkla tekrarlama ile karıştırılmaktadır. Öncelikle bu iki tekniğin hem amaç hem de süreç bakımından birbirinden ayrıldığını belirtmek gerekir. Gölgeleme, seslendirilmenin dinlemeyle mümkün olduğunca eş zamanlı olmasını gerektiren anlık bir görevken; tekrar etme faaliyetinde seslendirme, dinleme bittikten sonra verilen bir duraklamanın ardında yapılmaktadır. Bu nedenle, gölgeleme çevrim içi bir görev olarak adlandırılırken tekrarlama çevrim dışı bir görev olarak adlandırılmaktadır (Shiki, Mori, Kadota ve Yoshida, 2010).

Kadota (2019) da gölgeleme ve tekrarlama arasındaki artikülasyon gecikmesinden kaynaklanan farkı vurgulamaktadır. Ona göre; tekrarlama, öğrenenlere sessiz duraklama fırsatı veren girdi sonrasına yönelik bir uygulamadır. Anlık ve eş zamanlı bir eylem olan gölgelemede öğrenenler,

dinledikleri metne eşlik etmeye çalışırlar. Bu uygulama, öğrenenlerin fonemlere odaklanmasını sağlayarak hedef dilde sesleri algılama, tanıma ve işleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Kısaca tekrarlama ve gölgeleme; uygulayıcılarından farklı talepleri olan, farklı bilişsel süreçler gerektiren, süreç ve hedef olarak birbirinden farklı özellikler taşıyan ayrı öğretim teknikleridir.

Yabancı Dil Öğretiminde Gölgeleme

Gölgeleme, öğrenenlerin başta dinleme ve konuşma olmak üzere temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan bir yabancı dil öğretim tekniğidir. Konuyla ilgili teorik ve deneysel çalışmalarda tekniğin farklı özellikleri, etkinlik alanları ve uygulanma yolları üzerine durulmuştur. Gölgelemenin dil öğrenenlerin seslere, kelimelere, yapılaraya yönelik algılarını artırarak dinlediklerini anlama sürecini kolaylaştıracağı ve hızlandıracağı ayrıca girdiyi eş zamanlı olarak seslendirmeyi içerdiği için dil öğrenenleri konuşmaya teşvik ederek onların akıcılık, doğruluk, telaffuz gibi konuşma özelliklerini geliştireceği düşünülmektedir.

Kadota'ya (2019) göre, günlük iletişimde üç görevi eş zamanlı ve boşluksuz olarak gerçekleştirilmesi gerekir: yöneltilen mesajı anlamak, yanıtı kavramsallaştırmak ve mesaja cevap vermek. Yabancı dil öğrenenler için bunu uygulamak çok fazla bilişsel yük gerektirir. Bu çoklu işlemi uygulama şekli, iletişimde hızlı ve otomatik tepkilerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Gölgelemenin yabancı dil öğrenenlerde tam da bu süreci geliştirmek için etkili olabileceği düşünülmektedir.

Gölgeleme ilgili yaygın kabullerden biri, tekniğin özellikle düşük dil yeterlilik düzeyine sahip öğrenenlerde daha etkili olacağı şeklindedir. Bunun nedeni gölgeleme çalışmalarının fonem gibi en küçük birimlere yönelik algıyı artırma etkisidir. Dil yeterliliği yüksek öğrencilerde bu beceri zaten gelişmiş olduğu için tekniğin bahsedilen olumlu etkisinin dil düzeyi düşük öğrencilerde daha belirgin olduğu düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak dinleme ve dinlemeyi işlemedeki birbirinden farklı süreçlerden bahsedilmesi gerekir. Flowerdew ve Miller'a göre (2005), aşağıdan yukarı dinleme modeli dinleyicilerin anlama ulaşmak için sesli bir mesajı ses veya fonem gibi en küçük birimlerinden başlayarak aşamalı bir şekilde kelime, cümle, fikir, kavram gibi daha büyük birimlere doğru işlediği hiyerarşik bir uygulama sürecini ifade eder. Yukarıdan aşağı dinleme ise dinleyicilerin anlama ulaşmak amacıyla metin içinde açıkça belirtilmeyen bağlam, konu ya da geçmiş bilgi gibi farklı unsurlardan yararlandığı, yine dinleyicilerin beklenti ve çıkarımlarının önemli olduğu bir yorumlama sürecini ifade etmektedir (Newton ve Nation, 2009; Vandergrift ve Goh, 2012).

Bu iki dinleme modeli ayrı ayrı ele alınmış olsa da insanlar dinleme sırasında her ikisinin de aktif ve dengeli bir şekilde kullanıldığı etkileşimli bir dinleme sürecini işletirler. Özellikle ana dilde hem aşağıdan yukarı hem yukarıdan aşağı dinleme modellerinin aynı anda kullanıldığı etkileşimli dinleme sürecini gerçekleştirmek oldukça doğal ve kolaydır. Çünkü ana dil kullanıcıları her ikisini de

zamana, mekâna, konuya ve ihtiyaçlarına göre ek bir çabaya ihtiyaç duymaksızın doğal bir şekilde eş zamanlı ve dengeli bir biçimde işletebilirler (Çifçi, 2022). Fakat bu beceri yabancı bir dile kolayca aktarılamadığından yabancı dilde dinleme söz konusu olduğunda durum farklılaşmaktadır.

Yabancı dilde öğrenenlerin ana dil ve hedef dil arasındaki dil mesafesinden dolayı fonolojik açıdan zorlandıkları ya da harfleri, kelimeleri ve cümleleri biliyor olsalar bile dinleme esnasında tanıyamamaları oldukça yaygın bir sorundur (Hamada, 2016). Bu noktada öğrenenler, metni çözümlmek için küçük birimleri görmezden gelme ve bağlama odaklanma eğiliminde olurlar. Yani birimleri algılamakta ve anlamakta zorlandıklarında bağlam, geçmiş bilgiler gibi metin dışı faktörler aracılığıyla çıkarım yapabilecekleri yukarıdan aşağı işlemeye dayanarak metni anlamaya çalışırlar. Gölgelemenin özellikle düşük dil yeterliliğine sahip öğrenenlerin aşağıdan yukarı dinleme becerilerini geliştirerek etkileşimli bir süreci işletebilecekleri aşamaya geçmelerine destek sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Konuyla ilgili yapılan deneysel bir çalışmada, gölgelemenin dil öğrenenlerin sesbirim algılama ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirip geliştirmediği ve bu etkinin yalnızca dil yeterliliği düşük olan öğrenenlerle sınırlı kalıp kalmadığı incelenmiştir (Hamada, 2016). Çalışma sonucunda gölgelemenin öğrenenlerin dil düzeyinden bağımsız olarak fonem algılama becerilerini geliştirdiği fakat dinleme anlama becerisi için özellikle düşük dil yeterliliğine sahip öğrencilerde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu beceri dil yeterliliği yüksek olan öğrencilerde zaten gelişmiş olduğu için tekniğin bu yöndeki faydası düşük yeterlilik düzeyindeki öğrencilerde daha anlamlı bir farklılığa yol açmış olabilir. Bu sonuç, gölgelemeyle ilgili yapılan teorik çalışmalarla uyumlu görülmektedir.

Custance (2014), gölgelemenin öğrenenlerde prozodik farkındalığı artırdığını ifade etmiştir. Öğrenenlerin hedef dildeki vurgu, tonlama gibi prozodik unsurlara yönelik farkındalığının artması etkili bir dinleme anlama sürecinin inşa edilmesi için önemlidir. Ayrıca gölgeleme, öğrenenlerin hedef dilde sözcük tanıma becerilerini geliştirmektedir (Ekayati, 2020). Dinlemenin temel aşamalarından olan sözcük tanıma ölçütündeki gelişmenin, öğrenenlerin dinleme anlama süreçlerini olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında gölgeleme tekniğinin kullanılabilirliğini inceleyen bir çalışmada (Darıcı ve Özden, 2024), tekniğin özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve genel anlamda dil öğrenme sürecinde önemli bir rol üstlenebileceği ortaya konmuştur. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları, gölgeleme tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin dinleme becerilerine olumlu etki ettiğini göstermesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu sonucun, gölgeleme tekniğinin ana dil ve hedef dil arasındaki dil mesafesine bağlı olarak etkisinin değişip değişmeyeceği sorusuyla bağlantılı olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Zaidan (2021), 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasının sonucunda gölgeleme tekniğinin yabancı dil öğrenenlerin dinleme becerilerini, anlama ve hatırlama düzeylerini geliştirmede önemli rol oynadığını tespit etmiştir. Konuyla ilgili yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında yapılan başka bir çalışma sonucunda (Taki ve Esmaili, 2017), gölgelemenin öğrencilerin dinleme performanslarını ve üstbilişsel stratejileri kullanma sıklığını önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Konuşma becerisine etkisi incelendiğinde ise gölgelemenin, dinlenenlerin eş zamanlı olarak sesletilmesini gerektirdiğinden gerçek ve bilinçli bir konuşma faaliyeti içermediği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte tekniğin dil öğrenenlerin konuşma becerilerine farklı açılardan katkı sağlayabileceği üzerinden durulan konulardan biridir. Gölgelemenin konuşma becerisi üzerindeki etkisiyle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış ve olumlu sonuçlar kaydedilmiştir.

Öncelikle gölgelemede, öğrenenler hedef dilde yapılmış bir konuşmayı dinlerken eş zamanlı olarak sesleriyle takip etmeye çalışırlar. Bu uygulama, öğrenenleri dinledikleri konuşmanın vurgu, tonlama, telaffuz gibi fiziksel özelliklerini de taklit etmeye yönlendirmektedir. Zakeri (2014'ten aktaran Yavari ve Shafiee, 2019), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen orta düzeyde 40 öğrenci ile yaptığı çalışmasının sonucunda gölgeleme ile öğrenenlerin sözlü üretimde akıcılık arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Foote ve McDonough (2017), gölgelemenin telaffuz, akıcılık, anlaşılabilirlik gibi konuşma ölçütlerinde gelişmeye yol açtığını bu nedenle öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılacak etkili bir teknik olduğunu belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili bir başka çalışmada, gölgelemenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin tonlama edinimlerini desteklemek için kullanılıp kullanılmayacağı araştırılmıştır (Hsieh vd., 2013). Çalışma sonucunda; gölgelemenin öğrencilerin İngilizce cümlelerin akışına uyum sağlamalarına destek olduğu, telaffuz, vurgu ve tonlamada gelişmeye yol açtığı ifade edilmiştir. Aynı çalışmada, gölgelemenin telaffuz üzerinde tekrarlama tekniğine kıyasla daha olumlu etkileri olduğu hâlde yabancı dil öğretiminde kullanımının ihmal edildiği ayrıca belirtilmiştir. Gölgeleme tekniğinde, öğrenenler kendilerine ait bir sözlü üretim yapmasa da süreçteki yoğun takip ve taklit çalışmaları, öğrenenlerin hedef dilin konuşma özelliklerini edinmelerine ve dil alışkanlığı kazanmalarına destek olmaktadır. Bu kazanımlar, öğrenenlerin kendi sözlü üretimlerine de aktarılmakta ve konuşma performansları üzerinde olumlu bir etki sağlamaktadır.

Balaban (2017), yabancı dil öğretiminde gölgeleme ve not alma tekniklerini çeşitli açılardan karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında bu tekniklerin öğrencilerin dil becerileri ve üstbilişsel dinleme farkındalıkları üzerindeki etkisini de araştırmıştır. Çalışma, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 84 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuca göre, gölgeleme grubu konuşma ve dinleme becerilerinde, not alma grubu ise yazma becerisinde daha başarılı olmuştur.

Gölgelemenin öğrencilere, kendi dinleme süreçlerine yönelik öz değerlendirmelerini artırmada, dinleme sırasında daha az gerginlik hissetmede ve dinleme sırasında karşılaştıkları sorunlara pratik çözümler bulmada daha fazla katkı sağladığı bulunmuştur. Genel olarak gölgelemenin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırmada not alma tekniğine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alanyazınla uyumlu olarak gölgelemenin öğrencilerin konuşma-dinleme becerilerini geliştirmek ve strateji kullanımlarını desteklemek için etkili bir dil öğretim tekniği olduğu görüşünü desteklemektedir.

Bunlar dışında konuşma becerisine anlamlı bir etki sağlayabilmesi için gölgelemenin bir başka teknikle birleştirilerek kullanılmasını verimli yollardan biri olarak gören çalışmalara da rastlanmıştır. Mori (2011) öğrenenlerin sözlü üretim oranlarını artırmak ve telaffuzlarını geliştirmek amacıyla gölgeleme ve sesli okuma tekniklerinin birleştirildiği bir uygulamayı test etmiştir. Çalışma sonucunda, sesli okuma ve gölgeleme tekniklerinin birlikte kullanılmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Japon üniversite öğrencilerinin ritim, tonlama gibi konuşma özelliklerini anlamlı bir şekilde geliştirdiğini tespit etmiştir. Harmon (2014) da benzer bir uygulamayı test ederek gölgeleme ve sesli okumanın öğrenenlerin akıcılık, ritim, telaffuz gibi konuşma özelliklerini iyileştirdiği, öğrenenlerin güven ve motivasyonlarını artırdığı ve kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle gölgelemenin tek başına kullanımının yanında başka uygun tekniklerle birleştirildiğinde konuşma becerisi üzerinde daha hızlı ve anlamlı etkiler üretebileceği kayda değer bir çıkarım olarak görülmektedir. Ayrıca gölgelemenin, sesli okuma gibi ek bir teknikle birleştirilmesinin ve ana dil- hedef dil özellikleri göz önüne alınarak başka hangi tekniklerle birlikte kullanılabilmesinin değerlendirilmesi yabancı dil öğrenenlerde dinleme ve konuşma becerisini geliştirecek etkili bir yolun bulunmasını sağlayabilir.

Son olarak, gölgelemenin, öğrenen psikolojisi üzerindeki etkileri muhtemel avantaj ve dezavantajları üzerinde durulabilir. Gölgeleme gerektirdiği süreçler itibarıyla öğrenciden beklentisi fazla olabilen bir tekniktir. Öğrenciden ana dilde gerçekleştirilmiş bir konuşmayı takip etmesi, konuşmanın hızına ayak uydurmaya çalışması ve bu sırada tonlama, telaffuz gibi konuşma özelliklerine dikkat ederek gölgelemesi istenir. Bu süreçler iyi yönetilmediği ya da teknik öğrenen profiline uygun olmadığı takdirde öğrencilerin zorlanmasına, sıkılmasına, ilgilerini kaybetmesine, motivasyonlarının azalmasına, kaygı ve stres gibi olumsuz tutumlarının artmasına sebep olabilir. Nitekim konuyla ilgili çalışmalarda katılımcı öğrencilerin tekniğe yönelik olumsuz tutumlar geliştirebildiği de kaydedilmiştir. Mıcık (2020) yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların gölgelemeye yönelik birbirinden zıt tutumlar benimseyebildiğini ortaya koymaktadır. Buna göre öğrencilerin bir kısmı tekniği eğlenceli, etkili,

kolay ve motive edici bulurken diğer bir kısmı gölgelemenin sıkıcı, zaman alıcı, yorucu ve zor olabildiğini ifade etmişlerdir.

Öte yandan gölgeleme, öğrenen profiline uygunluk gösterdiğinde ve/ya bilinçli ve planlı bir şekilde yürütüldüğünde öğrenenlerde kaygıyı azaltarak tatmin, istek, motivasyon gibi olumlu tutumlar geliştirme gücüne de haizdir. Nitekim konuyla ilgili çeşitli çalışmalarda gölgelemenin öğrenen psikolojisi açısından da çeşitli avantajları tespit edilmiştir. Bu çalışmada bahsedilen araştırmaların bazılarında gölgelemenin psikolojik çıktılarının değerlendirildiği ve olumlu sonuçlar bildirildiği görülmektedir (bkz. Harmon, 2014). Ayrıca, Shiota (2012) gölgelemenin öğrenenlerin kaygılarını azaltmaya ve içsel motivasyonlarını artırmaya katkı sağlayacağını ifade ederek tekniğin öğrenen psikolojisi açısından olumlu etkilerine işaret etmiştir. Kadota'nın (2019) çalışmasında da gölgelemenin öğrencilerin özgüvenini artırmada, kaygılarını azaltmada ve dinleme sürecinde öğrenenleri motive etmede oldukça başarılı olduğu ifade edilmiştir. Hamada (2014) içeriğin tanıtıldıktan sonra gölgeleme yapılmasının öğrenenlerdeki psikolojik yükü azaltarak motivasyonu artırdığını belirtmiştir.

Her öğretim uygulamasında olduğu gibi gölgelemede de sürecin öğrenen psikolojisi, özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yürütülmesi gerekir. Bu durum genelde öğretimde özelden yabancı dil öğretimde neyin yapıldığı kadar nasıl yapıldığının da önemini tekrar hatırlatmaktadır. Gölgeleme yapılacak konuşma hızının, metin içeriğinin ve zorluğunun öğrencilerin dil düzeylerine uygun olmasının, öğrencilerin süreçle ilgili bilgilendirilmesinin ve geri bildirimlerle desteklenmesinin olumlu tutumlar geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir. Bu olumlu tutumların oluşmasını sağlamak için öğrenenlere uygun olan gölgeleme türü ve prosedürünün kullanılmasının da önemli olduğu görülmektedir.

Gölgeleme Türleri

Gölgeleme üzerine çalışan bazı araştırmacılar, tekniğin uygulama amaçlarına ya da şekillerine göre farklı türlerini sınıflandırmıştır. Her bir tür, farklı bir noktaya odaklanmakta ve bununla bağlantılı olarak farklı bir alandaki ilerlemeyi öne çıkaran bir uygulama şekli sunmaktadır.

Murphey (2001) üç tip gölgelemeden bahsetmektedir: tam gölgeleme, seçici gölgeleme ve etkileşimli gölgeleme. Tam gölgeleme, dinleyenin konuşmacının söylediği her kelimeyi gölgelemesini ifade eder. Seçici gölgeleme, dinleyicinin konuşmadaki belirli kelimeleri veya cümleleri seçerek gölgelemesi anlamına gelir. Etkileşimli gölgeleme, dinleyiciden gelen soru ve yorumların eklenmesiyle konuşmanın daha doğal hâle geldiği ve dinleyicinin daha fazla katılım gösterdiği bir gölgeleme türüdür.

Wiltshier (2007), yedi tür gölgelemeden bahsetmektedir: tam gölgeleme, kesik gölgeleme, sessiz gölgeleme, kısmi gölgeleme, kısmi gölgeleme+yorumlama, kısmi gölgeleme+SORU SORMA ve

“senin hakkında” gölgeleme. Tam gölgelemede, öğrenenler dinleme metnini duyar duymaz eksiksiz bir şekilde tekrar etmeye çalışırlar. Bu tür, öğrenciler için kısa sürede yoğun bir aktif dinleme ve sözlü üretim imkânı sağlasa da bilişsel olarak oldukça zordur. Kesik gölgelemede, konuşma duraklamalarla gerçekleştirilir, bu duraklamalar da gölgelemeye yapmayı kolaylaştırırken öğrencilere kelimeleri tanımak ve anlama dikkat etmek için zaman kazandırır. Sessiz gölgeleme, öğrencilerin gölgelemeyi dışarıdan duyulmadan, konuşmacıya bildirmeden, bir iç seslendirme şeklinde yapmalarını ifade eder.

Kısmi gölgelemede, dinleyiciler her bir cümledeki son kelimeyi ya da vurgulu kelimeleri seçerek yalnızca bunları gölgeler. Kısmi gölgeleme ve yorumlama, dinleyicilerin gölgelemeye ek olarak yorum yapmasını içeren bir gölgeleme türüdür. Bunun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencilere neyi nasıl yapmaları gerektiği önceden öğretilmiş olmalıdır. Kısmi gölgeleme ve soru sorma, dinleyicilerin gölgelemeye ek olarak konuyla ilgili bir soru sormasını gerektirmekte ve bu nedenle dil yeterlik düzeyi yüksek öğrenciler için daha uygun görülmektedir. Son olarak, “senin hakkında” gölgeleme, öğrencilerin dinledikleri metindeki şahıs zamirlerini ve iyelik eklerini değiştirmesini gerektiren ve dil bilgisel doğruluğa odaklanan gölgeleme türünü ifade etmektedir.

Kadota (2019) ise gölgeleme için uygulama yolları üzerinden bir ayrım yaparak iki türden bahsetmektedir: aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı gölgeleme. Aşağıdan yukarı gölgeleme, öğrenenlerin metni incelemeyi önce gölgeleme yapmalarını ifade eder. Yani öğrenenler ilk kez karşılaştıkları bir dinleme metnini gölgelemeye çalışırlar. Yukarıdan aşağı gölgelemede ise öğrenenlere uygulama öncesi dinleyecekleri metnin içeriği tanıtılır. Öğrenenler gölgeleme öncesinde metinle ilgili kelime, gramer yapısı ve anlam gibi konular üzerine çalışırlar. Aşağıdan yukarı dinleme ses odaklıyken yukarıdan aşağı dinleme daha çok bilgi odaklı bir süreçtir.

Gölgeleme türleri; öğrenme sürecinin etkili ve mevcut duruma uygun bir şekilde yürütülebilmesi için öğrenenlere ve öğreticilere geniş bir alan sağlar. Örneğin, bir öğretici öğrencilerinin tam gölgeleme yaparken zorlandığını ve kaygılarının arttığını gözlemlediğinde kesik ya da kısmi gölgelemeyi tercih etmeyi düşünebilir. Bir dil öğrencisi, sessiz gölgelemeyi günlük hayatında iki kişi arasındaki bir konuşmayı dinlerken ya da film izlerken gerçekleştirerek bu tekniği sınıf dışına etkili bir şekilde taşıyabilir. Kadota'nın (2019) yaptığı sınıflandırma için de benzer bir durumdan söz edilebilir. Karşılaşacakları metnin içeriğini bilmemek öğrenenlerde kaygıya veya isteksizliğe sebep oluyorsa, olumsuz tutumların önüne geçmek için öğrencilere önce içerik çalışmasının yapıldığı yukarıdan aşağı gölgeleme yaptırılabilir. Başka bir durumda bir öğretici; öğrencilerinin sesbirimlere odaklanmasını istediğinde aşağıdan yukarı gölgelemeyi, anlama da odaklanmalarını istediğinde ise yukarıdan aşağı gölgeleme türünü tercih edebilir. Araştırmacıların yaptığı bu tür sınıflandırmalar yapması ve çerçevelerini çizerek açıklaması, tekniğin imkânlarla ve hedeflere uygun olarak etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlar.

Gölgeleme Tekniği Nasıl Uygulanır?

Gölgeleme tekniğinin yabancı dil öğretiminde nasıl uygulanacağı konusunda bir mutabakat sağlanmamıştır. Bazı araştırmacılar teknik için prosedür önerileri sunmuş olsa da konuyla ilgili çalışmalarda araştırmacıların tekniği, kendi konuları ve amaçları doğrultusunda bir prosedürde uyguladıkları görülmektedir. Bu konuda, gölgeleme sırasında yazılı metin desteği olup olmaması gerektiği ve gölgelemenin içeriğin tanıtılmasından önce mi yoksa sonra mı yapılması gerektiği sıklıkla tartışılmaktadır. Esasında bu sorular için tek bir doğru cevaba ulaşmak mümkün değildir. Tekniğin uygulanışı üzerindeki tüm farklılıklar, başka bir dilsel amacı öne çıkarmaya yarayacaktır.

Gölgeleme, teorik olarak, metin desteği olmadan sadece işitsel veriyle gerçekleştirilen bir işlemdir. Öte yandan, metin desteğinin sağlayacağı çeşitli avantajlardan da bahsedilmiştir. Özellikle konuşmayla ilgili bir gelişim hedeflendiğinde öğrenenlere metin desteği sağlanmasının olumlu etki yaratacağı düşünülebilir. Hamada (2021), gölgelemenin rutin olarak aslına uygun şekilde yazılı metin olmadan yapılması gerektiğini çünkü yazılı metnin kullanımının öğrenenlerin dikkatini böleceğini ve onların yalnızca seslere odaklanmasını engelleyeceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı durumlarda -örneğin, zorlu bir metin üzerinde çalışıldığında ya da konuşma hızına yetişmek gerektiğinde- yazılı metin desteğinden de yararlanılabileceğini belirtmiştir. Burada esas olan uygulamayla ilgili yapılan her bir müdahalenin yaratacağı değişikliklerin farkında olunmasıdır. Bu farkındalıkla birlikte öğreticinin o anki ihtiyaca ve hedeflere uygun olan stilde uygulama yapması mümkün olacaktır.

Yine gölgelemenin daha etkili olması için dersin hangi aşamasında yapılması gerektiği de üzerinde durulan konulardan biridir. Bu doğrultuda daha önce de bahsedilen Kadota'nın (2019) yaptığı aşağıdan yukarı gölgeleme ve yukarıdan aşağı gölgeleme sınıflandırmasından hareketle gölgelemenin öğrenenlere dersin içeriği tanıtılmadan önce mi yoksa sonra yapılması gerektiği araştırılmıştır (Hamada, 2014). Çalışmaya toplamda 56 öğrenci katılmış ve katılımcılara bir ay boyunca haftada iki kez (toplamda sekiz kez) gölgeleme temelli dersler verilmiştir. Bir grup öncelikle söz varlığı ve metnin anlamı üzerine çalıştıktan sonra gölgeleme etkinliğini yaparken; diğer grup, önce gölgeleme etkinliğini gerçekleştirmiş daha sonra metinle ilgili kelime bilgisi ve anlam çalışmalarına geçmiştir. Çalışma sonucuna göre, içerik tanıtıldıktan sonra gölgeleme çalışması yaptırılmasının öğrenenlerin dinleme anlama becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu ve öğrenenlerdeki kaygı, stres gibi psikolojik yükleri azaltmaya katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Gölgeleme dâhil olmak üzere tüm dil öğretim teknikleri belirli açılardan dilsel gelişimi sağlamak için kullanılır. Her bir teknik kendi sınırları çerçevesinde, dilsel hedeflere ve öğrenci özelliklerine uygun şekilde esnetilerek sınıf ortamına uyarlanabilir. Bahsedilen çalışmadan da hareketle, teori ve pratik arasında öğrenen lehine bir yol bulunmasının ve uygulamanın buna göre

yapılandırılmasının önemine dikkat çekmek gerekmektedir. Konuyla ilgili yapılan çok sayıda teorik ve deneysel çalışmadan elde edilen bulgular, gölgeleme için en ideal uygulama prosedürün belirlenmesi konusundaki araştırmaları desteklemiştir.

Kadota ve Tamai (2004), gölgeleme için daha sonra farklı deneysel çalışmalarda da kullanılmış bir prosedür önermişlerdir. Hamada (2017), önceden yürüttüğü bilimsel çalışmalardan elde ettiği bulgular ışığında bu prosedürün temel alındığı bir dizi öneride bulunmuş ve uygulamanın etkililiğini artırmak için çeşitli eklemeler yaparak ayrıntılandırmıştır.

Tablo 1. Günlük Dersler için Temel Bir Gölgeleme Prosedürü

Aşama	Görevler	Öğreticilere not
1	Metni dinleme ve anlama soruları(nı) yanıtlama	Anlama soruları (yöneltilin).
2	İki kez <i>mırıldanma</i>	Amacın yalnızca sesbirimlere odaklanmak olduğunu açıklayın.
3	Paralel okuma	3. adımın neden 2. adımdan sonra geldiğini açıklayın.
4	Anlamı kontrol etme	Öğrenen farklılıklarının üstesinden gelmek için bireysel hızı vurgulayın.
5	Üç kez gölgeleme	Gölgelemeyi tekrarlamamanın amacını açıklayın.
6	Yazılı metni gözden geçirme	—
7	Bir kez <i>içerik gölgeleme</i> yapma	Öğrenenleri gölgeleme yapmaya ve anlamları hakkında düşünmeye yönlendirin.
8	Tekrar dinleme ve anlama soruları(nı) yanıtlama	Öğrenenlere ders sırasındaki gelişimlerini fark etmelerini söyleyin.

Mırıldanma: Sanki mırıldanıyormuş gibi kısık bir sesle gölgeleme yapma.

İçerik gölgeleme: Aynı anda gölgelediğiniz metnin anlamını düşünerek gölgeleme yapma.

Hamada, Y. (2017). Teaching EFL learners shadowing for listening: Developing learners' bottom-up skills. Londra: Routledge, Taylor & Francis Group.

Hamada (2017), önerdiği bu tablodaki aşamaları ve her bir adımdan beklentilerini ayrıntılı olarak açıklamıştır. Birinci adım, öğrencilerin gölgelemeye hazırlanmak için metni dinledikleri bir ısınma sürecidir. Hem ilk adımda hem de son adımda anlama soruları vermek öğrencinin başarıyı değerlendirmesine destek olacaktır. İkinci adım olan mırıldanmada öğrencilerin metnin sesbirimsel özelliklerine odaklanması ve onları fark etmesi sağlanır. Üçüncü adımda, öğrenciler yazılı bir metne bakarak gölgeleme yaparlar. Teorik olarak gölgelemeye yazılı metin desteği eşlik etmese de öğrenciler neyi gölgelediklerini bilmenin faydalı olduğunu söylediğinden bu adımın alınan verimi artıracağı düşünülmektedir. Dördüncü adımda öğrencilerin ne anladığının kontrol edilmesi ve ihtiyaca göre destek sağlanması gerekir. Sınıflar farklı dil düzeylerine ve becerilere sahip öğrenciler içerdiğinden bu aşama, uygulama etkililiği için önemlidir.

Beşinci adımda, metnin üç kez gölgelemesi gerekir. Öğrenenler, ikinci seferde ilkinden daha iyi gölgeleme yaparlar. Üçüncü tekrar ise iyi gölgeleyemedikleri ve zorlandıkları kısımların tespit edilmesini sağlar. Öğreticilerin, öğrencilerin sıkılmasının önüne geçmek için bu tekrarlamaların nedenini ve hedefini açıklamaları gerekir. Altıncı adımda, gölgeleme sırasında kendilerinden emin olmadıkları kısımları gözden geçirmek için içeriği tekrar kontrol ederler. Yedinci adımda, öğrenciler

hem seslere hem anlama odaklandıkları içerik gölgeleme yaparlar. Bu ikili görev öğrenciler için ana dillerinde bile oldukça zahmet olabilir, özellikle yabancı dilde bilişsel yükü artıracığı için öğrencileri zorlayabilir. Bununla birlikte dil seviyesi yüksek olan öğrencilerde oldukça etkili ve destekleyici bir çalışmadır. Son olarak sekizinci adımda, öğrenciler aynı metni tekrar dinlerler. Burada da birinci adımdaki soruların aynısı kullanılır. Bu aşama öğrencilerin dinlemedeki gelişimlerini fark etmelerine, hissetmelerine ve böylelikle motivasyonlarının artmasına katkı sağlamaktadır.

Bu prosedürde kümülatif birikime dayanarak bir uygulama süreci önerilmekte ve açıklanmaktadır. Bunun sabit ya da her koşulda ideal bir prosedür olmadığı tekrar belirtilmelidir. Nitekim yine Hamada (2021) daha sonraki dönemde gölgelemenin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanımıyla ilgili iki ayrı süreç önerisinde bulunmuştur. Bu, dil öğretimindeki tüm uygulamalarda asıl olanın öğretim hedeflerine ulaşmak olduğunun vurgulanması açısından önemlidir. Gölgelemeden maksimum verim almak için uygulama süreçleri; hangi dilsel amacın öne çıkarıldığı, öğrenenlerin dil seviyesi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak şekillendirilmelidir.

Tüm bunlarla birlikte, dil öğretiminde başarının her şeyden önce insana bağlı olduğu unutulmamalıdır. Etkisi binlerce çalışmayla kanıtlanmış bir öğretim tekniği bile ilgi, istek, motivasyon, inanç gibi psikolojik tutumlarla desteklenmediğinde başarısız olabilir. Yabancı bir dili öğrenmenin önündeki engellerden biri de öğrenenlerin olumsuz tutumlar ve güçlü duygusal filtreler geliştirmesidir (Krashen, 1982). Bu prosedürde öğrencilere sürekli olarak öğrencilere neyin ne amaçla yapıldığını açıklaması önerilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin ilgisini sürdürmek, duygusal filtrelerini azaltmak, farkındalıklarını artırmak ve güdülenmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Gölgeleme, doğru bir şekilde kullanıldığında ikinci dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerisini geliştirdiği çok kez ispatlanmış bir öğretim tekniğidir. Bununla birlikte, dil sınıfında öğreticinin ve öğrencilerin yaptıkları işin etkililiğine inanması ve gelişimi araması başarıyı getirecek en önemli kriterler arasındadır.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinden olan konuşma ve dinlemenin gelişimini desteklemek için kullanılan çok sayıda öğretim tekniği bulunmaktadır. Bunlardan biri olan gölgeleme, içerdiği alıcı ve üretici faaliyetlerle hem dinleme anlama hem de konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde gölgeleme tekniğinin kullanılması; öğrenenlerin fonem algılama becerilerini, aşağıdan yukarı dinleme süreçlerini, hedef dilin vurgu, ritim gibi prozodik özelliklerine yönelik farkındalıklarını geliştirmekte ve üstbilişsel dinleme becerilerini kullanma sıklığını artırmaktadır.

Gölgelemenin konuşma becerisine yönelik kullanıldığında dil öğrenenlerin telaffuz, vurgu, tonlama, akıcılık, hız, anlaşılabilirlik gibi konuşma özelliklerinde gelişme sağladığı belirlenmiştir.

Özellikle ana dil ve hedef dil arasındaki dil mesafesinin fazla olduğu, fonolojik farklılıkların belirgin olduğu durumlarda konuşmayı geliştirmek dil öğrenenler için oldukça zorlayıcı olabilmektedir. Bu anlamda, hedef dilde gerçekleştirilmiş ideal bir konuşmanın olabildiğince eş zamanlı bir şekilde taklit edilerek seslendirilmesini içeren gölgelemenin, sözü geçen dil mesafesini kapatmakta ve fonolojik farklılıklardan kaynaklanan zorlukları aşmakta öğrencilere yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir. Konuyla ilgili araştırmalar, genel olarak gölgelemenin dinleme- konuşma performanslarına olumlu etki ettiğini ve bu becerileri geliştirmek için dil öğretiminde kullanılabilecek etkili bir teknik olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmacılar, tekniğin kullanım amaçlarına ve şekillerine göre farklı gölgeleme türleri belirlemişlerdir. Hangi türden bahsedilirse bahsedilsin gölgeleme, temelde aynı faaliyeti ve birtakım belirli hedefleri içermektedir. Bununla birlikte gölgeleme türleri; uygulama şekilleri, uygulama alanları, ideal uygulayıcılar ve hedefler açısından farklılık göstermektedir. Araştırmacıların bu tür sınıflandırmaları yapması ve çerçevelerini çizerek açıklaması; yabancı dil öğretiminde gölgeleme tekniğinin eğitim psikolojisine, öğrenen özelliklerine, öğrenen ihtiyaçlarına, fiziki şartlara ve hedeflere uygun olarak etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamaktadır.

Bunların yanında, konuyla ilgili araştırmalar gölgelemenin öğrenen psikolojisi açısından zorlayıcı olabilecek süreçler içermesine rağmen öğrenen özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak bilinçli bir şekilde uygulandığında öğrenenlerin güven ve motivasyonlarını artırdığını bildirmektedir. Bu kapsamda, çalışmada da ele alınan gölgeleme türleri ve uygulama şekillerinden öğrenci kitlesine uygun bir gölgeleme sürecinin düzenlenmesi, teknikten en yüksek verimin alınması için oldukça önemli görülmektedir.

Bu çalışmada gölgelemenin özellikle sınıf içinde, planlı ve programlı dil öğrenme bağlamlarında kullanımı öne çıkarılmıştır. Konuyla ilgili bilimsel çalışmalar da genellikle tekniğin sınıf içinde kullanımına odaklanmış olsa da aslında bireysel olarak kullanılmasının bazı açılardan oldukça avantajlı durumlar yaratabileceği düşünülmektedir. Esasında gölgeleme, yapısı itibarıyla hem sınıf ortamında ve kalabalıkla hem de sınıf dışında bireysel olarak kullanılmaya oldukça elverişlidir. Bireysel alanda gölgeleme; öğrencilerin oturup izlemesini, kitap veya defter taşımamasını, yazmasını vs. gerektirmeyen telefon ve kulaklık gibi oldukça temel araçlarla gerçekleştirilebilen bir tekniktir. Bu öğrenenlere kendilerini rahat ve motive olmuş hissettikleri her anda gölgeleme yapma fırsatı tanımaktadır.

Gölgeleme, günlük hayatlarında hedef dilde konuşma fırsatı olmayan dil öğrenenlerin dinlemeyle birlikte sözlü üretim oranlarını artırmaktadır. Böylelikle hem hedef dilin prozodik özelliklerini özümsemelerine hem de bunları sözlü dillerine aktarmalarına yani bir anlamda hedef dilde kulak ve dil alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca bireysel alanda gölgeleme

yapacak kişi kendi ilgi alanlarına göre kimi veya neyi gölgeleyeceğini seçme bunun yanı sıra konuşmanın hızına, metnin zorluk seviyesine ve içeriğe hâkimiyetine göre yazılı metin desteğinden yararlanıp yararlanmayacağına karar verme fırsatına sahiptir. Öğrenenlere büyük bir düzenleme yetkisi veren bu durumun, öz değerlendirme yapma ve gelişime yönelik farkındalığı artırma açısından da etkili olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde gölgelemenin yabancı dil öğretiminde akademik olmayan alanlarda da değerlendirildiği ve konuyla ilgili geniş bir çerçevenin oluştuğu görülmektedir. Bu çerçeve, bilimsel olarak değerlendirilmemiş ve kişisel gözlemlerle deneyimlere dayanarak oluşturulmuş olsa da pek çok insan dil öğrenme sürecinde bu teknikten yararlanmakta ve olumlu geri dönüşler bildirmektedir. Gölgeleme tekniği, bireysel alanlarda dil öğretene ve öğrenen kimseler tarafından özellikle konuşma becerisini geliştirmek amacıyla sıklıkla kullanılmakta ve önerilmektedir. Şu anki tablo gölgelemenin ilerleyen süreçlerde popülerliğini artırarak daha yaygın olarak kullanılan bir dil öğretim tekniği olabileceğini göstermektedir.

Bütün bunların yanında, gölgelemeyle ilgili yapılan bilimsel çalışmaların çoğunlukla yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında gerçekleştirildiğini belirtmek gerekir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gölgelemenin kullanılmasıyla ilgili özel olarak hazırlanmış içeriklere rastlanmamıştır. İki temel dil becerisini geliştirmedeki etkililiği teorik ve ampirik çalışmalarla ortaya konmuş bir tekniğin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine adapte edilmesi önemli bir konu olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, gölgelemenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl kullanılacağı, değerlendirilmesi ve tartışılması gereken bir sorudur.

Kaynaklar

- Balaban, S. (2017). *A comparison of shadowing and note-taking as two while- listening strategies and their effects on efl learners*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Custance, I. (2014). Shadowing to improve prosody when reading aloud. *Temple University Japan Studies in Applied Linguistics, Teaching the Sound System of English*, 90, 44-53.
- Çifçi, H. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe ve Almanca öğretimi temel düzey ders kitaplarında dinleme etkinliklerinin karşılaştırılması: Yedi İklim ve Menschen örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Darıcı, F. N. & Özden, M. (2024). Gölgeleme tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(38), 114-125. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439589>
- Ekayati, R. (2020). Shadowing technique on students' listening word recognition. *IJEMS: Indonesian Journal of Education and Mathematical Science*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.30596/ijems.v1i2.4695>

- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. New York: Cambridge University.
- Foote, J. A. & McDonough, K. (2017). Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 34–56. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.02foo>
- Hamada, Y. (2014). The effectiveness of pre- and post-shadowing in improving listening comprehension skills. *The Language Teacher*, 38(1), 3-10. <https://doi.org/10.37546/jalttlt38.1-1>
- Hamada, Y. (2016). Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension. *Language Teaching Research*, 20(1), 53–74. <https://doi.org/10.1177/1362168815597504>
- Hamada, Y. (2017). *Teaching EFL learners shadowing for listening: Developing learners' bottom-up skills*. Londra: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hamada, Y. (2020). Developing a new shadowing procedure for Japanese EFL learners. *RELC Journal*, 53(3), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0033688220937628>
- Hamada, Y. (2021). Shadowing procedures in teaching and their future. *The Language Teacher*, 45(6), 32-36. <https://doi.org/10.37546/jalttlt45.6-3>
- Harmon, D. (2014). Teaching fluency and rhythm to learners using reading aloud and shadowing. *Temple University Japan Studies in Applied Linguistics, Teaching the Sound System of English*, 90, 33-44.
- Hsieh, K. T., Dong, D. H. & Wang, L. Y. (2013). A preliminary study of applying shadowing technique to English intonation instruction. *Taiwan Journal of Linguistics*, 11(2), 43–66.
- Kadota, S. (2019). *Shadowing as a practice in second language acquisition: Connecting inputs and outputs*. Londra: Routledge.
- Kadota, S. & Tamai, K. (2004). *English shadowing*. Tokyo: Cosmopier.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon. <https://doi.org/10.2307/3586656>
- Lambert, S. (1992). Shadowing. *Meta*, 37(2), 263–273. <https://doi.org/10.1515/mult.1983.2.1.47>
- Mıck, S. (2020). *Development of L2 oral proficiency through video-based shadowing practices*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mori, Y. (2011). Shadowing with oral reading: Effects of combined training on the improvement of Japanese EFL learners' prosody. *Language Education & Technology*, 48, 1–22.
- Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. *Language Teaching Research*, 5(2), 128-155.

- Nakanishi, T. & Ueda, A. (2011). Extensive reading and the effect of shadowing. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 1–16. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ926350.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Newton, J. & Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching: Listening*. Harlow: Pearson Education.
- Rost, M. & Wilson, J. J. (2013). *Active listening*. Londra: Routledge.
- Shiki, O., Mori, Y., Kadota, S. & Yoshida, S. (2010). Exploring differences between shadowing and repeating practices: An analysis of reproduction rate and types of reproduced words. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 21, 81–90.
- Shiota, K. (2012). The effectiveness of shadowing on students' psychology in language learning. *Accents Asia*, 5(1), 71–83.
- Sumiyoshi, H. & Svetanant, C. (2017). Motivation and attitude towards shadowing: learners perspectives in Japanese as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0039-6>
- Taki, S. & Esmaeili, Z. (2017). Shadowing and EFL listening comprehension: Focus on metacognitive strategy use, self-efficacy and achievement. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 5(4), 727–738. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1704727T>
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Wiltshier, J. (2007). Fluency through shadowing- What, why, and how? K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT2006 Conference Proceedings* içinde (s. 498-506). Tokyo: JALT.
- Yavari, F. & Shafiee, S. (2019). Effects of shadowing and tracking on intermediate EFL learners' oral fluency. *International Journal of Instruction*, 12(1), 869–884. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12156a>
- Zaidan, S. S. (2021). *The effectiveness of shadowing technique on improving 5th grade students' listening comprehension at Nablus Directorate*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://repository.najah.edu/items/7acc48c4-0d02-45f4-99c8-f31d53d771dc> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Listening and speaking are among the basic language skills aimed to be developed in foreign language teaching. Different techniques are used in language teaching to develop these skills.

Shadowing, one of these techniques, refers to the listener repeating the auditory input simultaneously and accurately while listening. Shadowing technique in foreign language teaching is

examined by researchers from different perspectives. Studies on the subject examined the effect of the technique on the development of listening skills (Hamada, 2016; Taki and Esmaeili, 2017), its effect on speaking skills (Foote and McDonough, 2017; Hsieh et al., 2013; Yavari and Shafiee, 2019) and its relationship with psychological factors (Shiota, 2012; Sumiyoshi and Svetanant, 2017). The results of these studies revealed that shadowing contributed to the development of relevant skills, affected learners positively, and could be used as an effective language teaching method.

It was noticed that studies on the use of shadowing techniques in the context of foreign language teaching were mostly focused on teaching English as a foreign language and that this subject was not researched sufficiently in the Turkish literature. Additionally, no research was found on the use of shadowing techniques in teaching Turkish as a foreign language. In this study, it is aimed to draw a framework for the use of shadowing technique in foreign language teaching by examining the theoretical and experimental studies on the subject. In the study, information about the shadowing technique was given, types of shadowing and how the technique could be used in the classroom were explained. It is thought that this study, which aims to introduce shadowing as a language teaching technique, may draw attention to the use of shadowing in teaching Turkish as a foreign language and may serve as a source for future studies on the subject.

Today, shadowing stands out as a technique in foreign language teaching that is used by learners from different age groups, both in the classroom environment and in individual learning areas. Researchers focus on the benefits, strengths and possible positive effects of the shadowing technique in foreign language teaching and seek answers to the questions in which contexts and on which student groups it will be more effective. Studies on the subject indicated that shadowing increased learners' prosodic awareness (Custance, 2014), improved word recognition skills (Ekayati, 2020), supported particularly bottom-up listening processes (Hamada, 2016), improved learners' listening skills, understanding and remembering levels (Zaidan, 2021), led to improvement in speech criteria such as pronunciation, fluency, intelligibility, stress, intonation (Foote and McDonough, 2017; Hsieh et al., 2013) and increased learners' listening performance and the frequency of using metacognitive strategies (Taki and Esmaeili, 2017).

Some researchers stated that there were different types of shading according to the purposes and ways of using the technique. Murphey (2001) mentioned three types of shading: full shading, selective shading, and interactive shading. On the other side, Wiltshier (2007) mentioned seven types of shadowing: full shadowing, slash shadowing, silent shadowing, part shadowing, part shadowing+comment, part shadowing+question, "about you" shadowing. Types of shadowing support learners and instructors in carrying out the learning process effectively and in accordance with the current situation. For example, when an instructor observes that their students have difficulty

doing full shadowing and the students' anxiety increases while doing it, they may consider choosing slash or part shadowing.

There is no consensus on exactly how to use the shadowing technique. Although some researchers have suggested procedures for using the technique in the classroom, it is not possible to reach a single correct answer as to how exactly the technique should be used because any differences in the use of technique will serve to highlight another linguistic purpose. The main thing in language teaching is to achieve the determined teaching goals. Therefore, to achieve maximum efficiency, the shadowing procedure should be shaped by considering which linguistic purpose is highlighted and the language level and needs of the learners.

As a result, theoretical and experimental studies on the subject revealed that shadowing had a positive effect on listening-speaking performances and that it was an effective technique that could be used in language teaching to improve these skills. Researchers identified different types of shading according to the purposes and ways of using the technique. Regardless of the type mentioned, shadowing essentially involves the same activity and serves a number of specific goals. However, shadowing types may differ in terms of their procedures, linguistic purposes and target audiences. Such classifications contribute to the effective use of shadowing techniques in foreign language teaching in accordance with educational psychology, learner characteristics, learner needs, physical conditions and goals.

In this study, the use of shadowing especially in the classroom and in structured language learning contexts was highlighted. In fact, shadowing is a technique that is suitable for use both in the classroom and outside the classroom and individually due to its structure. While scientific studies on the subject primarily focus on the use of the technique in the classroom, it is thought that its individual use can actually create quite advantageous situations in some respects. As a matter of fact, today, shadowing is frequently used and recommended by language teachers and learners in individual fields, especially to improve speaking skills. The current situation shows that shadowing may become a more widely used language teaching technique, increasing its popularity in the future.

Besides all these, it should be noted that scientific studies on shadowing were mostly carried out in the context of teaching English as a foreign language. In particular, no scientific studies or specially prepared contents was found regarding the use of shadowing in teaching Turkish as a foreign language. Adapting this technique whose effectiveness in developing two basic language skills is demonstrated by theoretical and empirical studies, to teaching Turkish as a foreign language is seen as an important issue. In this regard, how shadowing can be used in teaching Turkish as a foreign language is a question that needs to be evaluated and discussed.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, derleme türünde olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığını Yordamada Sosyal Medya Kullanımı ve Sanal Ortam Yalnızlığının İncelenmesi*

Investigation of Social Media Use and Virtual Environment Loneliness in Predicting Internet Addiction in University Students

Özge Canoğulları, Yasin Yılmaz, Fulya Cenkseven Önder

Yazar Bilgileri

Özge Canoğulları

Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık,
ozgecanogullari@artvin.edu.tr

Yasin Yılmaz

Dr. Öğr. Üyesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık,
yasin.yilmaz@mku.edu.tr

Fulya Cenkseven Önder

Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık,
fulyac@cu.edu.tr

ÖZ

Çalışmada üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile sanal ortam yalnızlığı ve sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkilerin saptanması ve cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel tarama modelinde olup çalışma grubunu Türkiye'deki beş farklı üniversitede öğrenim gören ve yaşları 18 ile 30 arasında değişen 521 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği ve Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, bağımsız gruplar t testi ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete bağlı olarak internet bağımlılığı (kontrol kaybı, online kalma isteği), sanal ortam yalnızlığı (sanal sosyalleşme, sanal yalnızlık) ve sosyal medya kullanımı (süreklilik, yetkinlik) alt ölçek puanları anlamlı farklılık göstermemiştir. İnternet bağımlılığının sosyal ilişkilerde olumsuzluk alt ölçeği ile sanal ortam yalnızlığının sanal paylaşım alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre sosyal medya kullanımı (süreklilik ve yetkinlik) ve sanal ortam yalnızlığı (sanal paylaşım, sanal yalnızlık, sanal sosyalleşme) değişkenlerinin birlikte öğrencilerin internet bağımlılıklarının %54'ünü anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. İnternetin hızla gelişmesi ve hayatımıza nüfuz etmesiyle birlikte ortaya çıkan zararların araştırılması, gerekli önlemlerin alınması, gençlerin ve internet kullanıcılarının bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi sağlanabilir. Çalışma üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiğinden farklı örneklem grupları ile çalışılarak sonuçları incelenebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

İnternet bağımlılığı
Sosyal medya kullanımı
Sanal ortam yalnızlığı

Keywords

Internet addiction
Social media usage
Virtual environment loneliness

Makale Geçmişi

Geliş: 09.01.2024
Kabul: 01.07.2024

ABSTRACT

In the study, it was aimed to determine the relationships among Internet addiction, virtual environment loneliness and social media use in university students and to examine whether there is a difference in terms of gender. The study is a descriptive survey model and the study group consists of 521 students aged between 18 and 30, who are studying at five different universities in Türkiye. Personal Information Form, Internet Addiction Scale, Virtual Environment Loneliness Scale and Social Media Use Scale were used to collect the data. The data were analyzed using independent samples t-test and hierarchical regression analysis. As a result of the study, Internet addiction (loss of control, desire to stay online), virtual environment loneliness (virtual socialization, virtual loneliness) and social media use (continuity, competence) subscale scores did not differ significantly depending on gender. It was found that the scores of the negativity in social relationships subscale of Internet addiction and the virtual sharing subscale of virtual environment loneliness differed significantly in terms of gender. According to the regression analysis results, it was determined that social media use (continuity and competence) and virtual environment loneliness (virtual sharing, virtual loneliness, virtual socialization) variables together significantly predicted 54% of students' Internet addiction. Since the study was conducted on university students, the results can be analyzed with different sample groups.

*Bu araştırmanın bir bölümü 24-27 Ekim 2019 tarihlerinde düzenlenen 21. PDR Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Canoğulları, Ö., Yılmaz, Y. & Cenkseven-Önder, F. (2024). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığını yordamada sosyal medya kullanımı ve sanal ortam yalnızlığının incelenmesi. *TEBD*, 22(2), 1039-1058. <https://doi.org/10.37217/tebd.1416884>

Giriş

Teknoloji, yaşamımızın önemli bir parçası halindedir. Sağlık, eğitim, ticaret, sanayi gibi pek çok alanda kullanıldığı kadar gündelik yaşamın da vazgeçilmezleri arasında yerini almıştır. Bu alanların birbirleri arasındaki etkileşimleri, teknolojinin gün geçtikçe gelişmesine ve internetin ortaya çıkışında önemli ölçüde rol oynamıştır. Böylece dünyada internet kullanımının giderek yaygınlaşması ve ulaşılabilir hale gelmesi ciddi bir şekilde hızlanmıştır. İnternetin sağladığı rahatlık ve ekonomi sebebiyle günümüzde internetin her alanda yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Okur ve Özekes, 2020). İnternet, ekonomikliği ve erişilebilirliği ile hayatımızı daha kolay hale getirse de aşırı, kontrolsüz ve bilinçsiz bir şekilde kullanıldığında insanlarda başta bağımlılık olmak üzere birçok soruna yol açmaktadır (Canoğulları ve Güçray, 2017). Bağımlılık, bir madde ya da davranış sürekli sürdürme, bırakmak isteyip bırakamama ya da kullanımı kontrol altına alamama olarak tanımlanmaktadır (Egger ve Rauterberg, 1996). Bağımlılık kavramı ilk olarak DSM III kriterlerinde yer almış ve bağımlılık tanısı için fizyolojik bağımlılık kriterlerinin belirlenmesi gerekliliğinin üzerinde durulmuştur (Amerikan Psikoloji Derneği/American Psychological Association [APA], 1980). İnternet bağımlılığı veya problemliliği internet kullanımı ise internetin aşırı kullanımının bireysel ve sosyal olumsuz sonuçlarından biri olup davranışsal bağımlılıklar arasında yer almaktadır (Holden, 2001). İnternet bağımlılığı öncelikle kavram olarak Goldberg (1996) tarafından ortaya atılmış ve DSM IV bağımlılık ölçütlerine göre "interneti kullanmak için çok güçlü bir istek veya dürtü" olarak tanımlanmıştır.

İnternet bağımlılığı konusunda yapılan birçok tanım bulunmaktadır. Bunların ortak özellikleri incelendiğinde; interneti problemliliği veya bağımlılıklı bir şekilde kullanan kişilerde internet ile ilgili aşırı zihinsel aktivite (sürekli internet hakkında düşünme, internette yapılan aktiviteler hakkında rüya görme, internette bir sonraki planlanan aktiviteyi düşünme vb.) olduğu belirtilmektedir (Greenfield, 1999; Griffiths, 2000; Young, 1998). İnternet bağımlılığı olan kişiler arzuladıkları doyumunu elde etmek için interneti artan oranda kullanma ihtiyacı hissetmekte ve internet kullanımlarını kontrol etme, azaltma veya bırakma girişimlerinde başarısız olmaktadır (Lee ve Shin, 2004; Widyanto ve Griffiths, 2007). Ayrıca bu kişiler interneti daha çok problemlilerden veya olumsuz duygulardan (çaresizlik, suçluluk, bitkinlik, endişe gibi) kaçmak için kullanmaktadır (Davis, 2001; Korkeila, Kaarlas, Jaaskelainen, Vahlberg ve Taiminen, 2010; Whang, Lee ve Chang, 2003). Problemliliği internet kullanımı olan kişiler; internet kullanımları azaldığında veya tamamen kesildiğinde tedirginlik, bitkinlik, öfke hissetmekte ve internet kullanımları sebebiyle aile, okul, iş ve arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıkları halde internette planlanandan daha fazla zaman harcayabilmektedirler (Aboujaoude, 2010; Caplan, 2002; Petersen, Weymann, Schelb, Thiel ve Thomasius, 2009).

Hem dünyada hem de Türkiye’de internetin yoğun bir şekilde kullanıldığı göze çarpmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2023) Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması’na göre 16-74 yaş grubundaki bireylerde internet kullanım oranı %87,1 olmuştur. Bu oran, bir önceki yıl %85 idi. Evden internete erişim oranının 2023 yılında yüzde 95,5’e ulaştığı görülmüştür. İnternet kullanımının artmasının olumlu etkileri olmakla beraber bunun yanında internet bağımlılığı gibi bazı davranış sorunlarını artıracığı da ifade edilebilir. Yapılan araştırmalar internet bağımlılığı açısından en yüksek riske sahip sosyal grubun üniversite öğrencileri olduğunu belirtmektedir (Hall ve Parsons, 2001; Kim vd., 2006). İnternet, üniversite öğrencisi kültürünün bir parçası olarak kabul edilir ve sınırsız ücretsiz internet erişimi, ebeveyn kontrolünün fazla olmaması, kişisel zaman yönetiminde yüksek esneklik nedeniyle öğrenciler interneti daha sık kullanabilir (Kim vd., 2006). İnternet ayrıca öğrencilerin akademik stresten ve sosyal izolasyondan kaçmalarına yardımcı olur (Young, 1999).

İnternet kullanımının artması beraberinde sosyal medya kullanımında da artışa sebebiyet vermiş, özellikle gençler ve genç yetişkinler arasında kullanımın arttığı görülmüştür (Lei ve Yang, 2007). Okumuş (2018) sosyal medyanın ücretsiz olmasının gençler üzerinde büyük bir etki yarattığını ve anında çok büyük kitlelere ulaşma imkânı sağlayan hızlı bir iletişim şekli olduğunu ifade etmektedir. Dikme (2013) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada çalışmaya katılan öğrencilerden %99’unun her gün internet kullandığı, %95’inin interneti sosyal ağlara girmek için kullandığı, %16,4’ünün ise sosyal ağları online sohbet etmek için kullandığını belirlemiştir. Karaca (2007) üniversite gençliğinin sosyal medya uygulamalarını çok kullanıyor olmalarını, yüz yüze olmayan iletişimde kendilerini daha rahat ifade etmelerinden, bilgiye daha kolay bir şekilde ulaşmak istemelerinden ve kimlik oluşturma sürecinde olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bozkurt ve Bozkurt (2022) yaptıkları çalışmada pandemi dönemiyle birlikte genç yetişkinlerde sosyal medya kullanımının artış gösterdiğini belirtmiştir. Çavuş (2022) ise üniversite öğrencilerinin interneti en çok sosyal medyaya girmek için kullandıklarını, günde en az üç saat sosyal medya kullanan gençlerin %72 oranında olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sosyal medya uygulamalarının artan kullanımı, gençlerin birbirleriyle bağlantı kurması ve etkileşime girmesi için daha fazla fırsat sağlarken birtakım olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir (Allen, Ryan, Gray, McInerney ve Waters, 2014). Örneğin, Aslan (2011) sosyal iletişim ve etkileşim sonucunda bireylerin sosyal paylaşım sitelerinin bağımlısı haline geldiğini ve insan ilişkilerinin yüzeysel bireysellikler üzerine inşa edildiğini, bu sebeple yalnızlığın arttığını ifade etmektedir.

Yalnızlık, bir kimsenin sosyal ilişki yönünden niceliksel veya niteliksel olarak yetersiz hissettiğinde ortaya çıkan tatsız bir deneyim olarak tanımlanmaktadır (Perlman ve Peplau, 1981’den aktaran De Jong-Gierveld ve Yan Tilburg, 2006). Aynı zamanda yalnızlığın kaliteli ilişkilerin eksikliğinden kaynaklanan bir durum olduğu ve mevcut ilişkilerin sayısının arzu edilir veya kabul

edilebilir sayılandan daha az olduğu durumları ve arzu edilen yakınlığın gerçekleşmediği durumları içerdiği de belirtilmektedir (De Jong-Gierveld, 1987). Kendisini yalnız hissedenlerin bu yalnızlığını giderebilmek için internette ve sosyal ağlarda daha fazla vakit geçirdiği belirtilmektedir (Doğan ve Karakuş, 2015). Özellikle genç yetişkinlerde sosyal medya kullanımının başkalarıyla ilişki kurma ve aidiyet ihtiyacını giderdiği belirtilmektedir (McCarthy, 2010; Pelling ve White, 2009). Ayrıca genç yetişkinler internet ve sosyal medya ile ne kadar çok vakit geçirirse o denli gerçek hayattan kopabilir ve sosyal ilişkileri zayıflatarak yalnızlık duygusu hissedebilir. Bunun yanı sıra gençler gerçek hayatta hissettikleri yalnızlık duygusunu gidermek için sosyal ilişkilerini daha kolay ve rahat yoldan geliştirebilecekleri sanal ortamlara da yönelebilirler (Kabaklı-Çimen, 2018).

Başkaları ile iletişimde zorluk yaşayan ve yalnızlık hisseden gençlerin interneti daha problemliler olarak kullandıkları belirtilmektedir (Kim, LaRose ve Peng, 2009). Ayrıca gençler yüz yüze etkileşimin olduğu gerçek sosyal dünyalarından ayrılarak sanal bir yalnızlığa doğru sürüklenirler. Gençler internetin yoğun kullanımı sonucu yalnızlık duygusunu daha fazla yaşayabilir ve internetin sunduğu imkânlar sayesinde yalnızlığı daha fazla pekişebilir (Kraut vd., 1998). Genç sanal ortamdaki ilişkileri yapay bularak sanal etkileşimden uzaklaşıp sanal yalnızlık sürecine girebilir. Sanal yalnızlık, sanal ortamlarda başkaları ile çok fazla iletişime girmeyen, herhangi bir paylaşım yapmayan ve kimi zaman yanlış anlaşılma durumları yaşasa da sadece görünüşte interneti kullanan kişiler için kullanılmaktadır (Korkmaz, Usta ve Kurt, 2014). Birey kendi sorumluluklarını aksatarak, çevresindeki insanlardan uzaklaşarak, internete girdiğinde de sosyal uygulamalardan uzak kalarak kendini soyutlayabilir. Bu durum bireyi rahatsız etmez hatta bu durumdan memnun bile olabilir. Gerçek yaşamdaki ilişkilerle kıyaslandığında sanal ortamlardaki ilişkiler daha gelişigüzel, sahte ve derinlikten yoksundur. Bundan dolayı sanal ortamların yalnızlık ihtiyacını karşılamak yönünden uygun yerler olmadığı belirtilmektedir (Özdemir, Akçakanat ve İzgüden, 2017). Yapılan araştırmalar sosyal açıdan yalnızlık hissedenlerin sanal uygulamaları daha çok kullandıklarını göstermektedir (Halston, Iwamoto, Junker ve Chun, 2019; Kraut vd., 1998; Morahan-Martin, 1999; Morahan-Martin ve Schumacher, 2003; Oktan, 2015; Russell, Cutrona, Rose ve Yurko, 1984; Ünal ve Korkmaz, 2023).

İnternet kullanımının artıp bilinçsiz kullanılması ile birlikte internet bağımlılığının ve sosyal medya kullanımının gençler arasında daha çok yaygınlaştığı görülmektedir. Sosyal medyada uzun zaman harcayan gençlerin gerçek hayatta kurduğu ilişkiler yüzeysel kalacağından kendilerini yalnız hissedebildikleri belirtilmektedir. Aynı zamanda sosyal medyada çoğu zaman istedikleri yakınlığı bulamayan gençlerin kendilerini geri çekip görünüşte internet kullanması ve sanal ortam yalnızlığı yaşamaları da söz konusudur. Günümüz dünyasında gençlerin yoğun bir şekilde teknoloji kullandığı ve beraberinde getirdiği olumsuz durumlara rağmen bu kullanımı devam ettirdikleri gözlenmektedir. Bu kapsamda internet bağımlılığı, sanal ortam yalnızlığı ve sosyal medya kullanımının birbirleriyle

ilişkili kavramlar olarak karşımıza çıktığı ve bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çalışmanın ilk amacı; genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin internet bağımlılığı ile sosyal medya kullanımı ve sanal ortam yalnızlıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sanal ortam yalnızlığı ve sosyal medya kullanımının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi de amaçlanmıştır. Çalışmanın ikinci amacı doğrultusunda alt amaçları ve araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

- Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından internet bağımlılık düzeyleri (kontrol kaybı, online kalma isteği, sosyal ilişkilerde olumsuzluk) birbirinden farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından sosyal medya kullanımları (süreklilik, yeterlilik) birbirinden farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından sanal ortam yalnızlıkları (sanal sosyalleşme, sanal paylaşım, sanal yalnızlık) birbirinden farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile sanal ortam yalnızlığı ve sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkilerin saptanması ve cinsiyete göre alt ölçeklerde farklılaşma olup olmadığının incelenmesi amaçlandığından betimsel tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan beş farklı üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve yaşları 18 ile 30 arasında değişen ($\bar{x}=21,69$, $S_s=2,07$) 521 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin 379'u (%72,7) kız ve 142'si (%27,3) erkektir. Öğrencilerin 122'si (%23,4) 1. sınıfta, 98'i (%18,8) 2. sınıfta, 117'si (%22,5) 3. sınıfta ve 184'ü (%35,3) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

İnternet Bağımlılığı Ölçeği

Hahn ve Jerusalem (2001) tarafından internet bağımlılığı düzeyini ölçme amacıyla beşli Likert tipinde (1:Hiç uygun değil – 5:Tamamen uygun) geliştirilen bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği internet bağımlılığının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ölçek her biri dört sorudan oluşan beş alt ölçekten (kontrol kaybı, vazgeçme belirtileri, bağımlılıkta süre artışı, çalışma ve verimlilikte olumsuz sonuç, sosyal ilişkilerde olumsuz sonuçlar) oluşmaktadır. Alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları .81 ile .83 arasında iken ölçeğin tamamı için .93 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe

uyarlaması Şahin ve Korkmaz (2011) tarafından yapılmıştır. Türkçe form 19 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu faktörlerin iç tutarlılık katsayıları “kontrol kaybı” için .90, “daha fazla çevrim içi olma isteği” için .89, “sosyal ilişkilerde olumsuzluk” için .93 ve toplam puan için .86 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayıları kontrol kaybı için .88, daha fazla çevrim içi olma isteği için .91, sosyal ilişkilerde olumsuzluk için .87 ve toplam puan için .94 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Medya Kullanım Ölçeği

Deniz ve Tutgun-Ünal (2019) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, “hiç uygun değil” ile “tamamen uygun” arasında beşli Likert olarak değerlendirilen sekiz maddeden oluşmaktadır. “Süreklilik” ve “yeterlilik” olmak üzere iki alt boyutu olan ölçeğin her alt boyutunda dört madde bulunmaktadır. Ölçeklerin yapı geçerliği kapsamında faktörlerin birbirleriyle ve toplamla ilişkileri analiz edilmiştir. Ayırt edici geçerlilik için her bir maddenin, ölçeğin tamamının ve alt ölçeklerin ayırt edici geçerliliği incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları süreklilik alt boyutu için .72, yeterlilik alt boyutu için .73 ve toplam puan için .82 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmaya ilişkin iç tutarlılık katsayıları süreklilik alt boyutu için .78, yeterlilik alt boyutu için .82 ve toplam puan için .87 olarak bulunmuştur.

Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği

Ölçek Korkmaz vd. (2014) tarafından bireylerin sanal ortamda yalnızlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş olup, beşli Likert tipinde (1:Hiç yansıtıyor-5:Tamamen yansıtıyor) toplamda 20 madde içeren üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği, madde-toplam korelasyonları, düzeltilmiş korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. Alt ölçeklerin isimleri ve iç tutarlık katsayıları sanal sosyalleşme (.84), sanal paylaşım (.81), sanal yalnızlık (.61) ve toplam puan için (.82) şeklindedir. Bu çalışma kapsamında iç tutarlık katsayıları sanal sosyalleşme için (.65), sanal paylaşım (.88), sanal yalnızlık (.60) ve toplam puan için (.75) olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler ile ilgili analiz işlemlerine başlanmadan önce verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği incelenmiş ve normal dağılım sergilediği (basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2,00 ile +2,00 aralığında olduğu) tespit edilince 521 veri ile analiz işlemine başlanmıştır. Ölçek toplam puanlarının ve alt ölçeklerinin normallik analizleri Tablo 1’de verilmiştir.

Verilerin analizinde, öğrencilerin kullanılan ölçeklerin (İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği ve Sosyal Medya Kullanım Ölçeği) alt boyutları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkileri tespit etmek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Ölçeklerin cinsiyete göre alt boyutlarındaki farklılık birlikte incelenmiştir. Bunun sebebi her bir değişken açısından ortaya çıkan farklılıkları tek bir tabloda göstermektir. Sanal ortam yalnızlığının ve sosyal medya kullanımının internet bağımlılığı

değişkenini hangi oranda açıklayabildiğini saptamak için ise hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizine geçilmeden önce değişkenler arasındaki çoklu korelasyon durumu incelenmiştir. Bu kapsamda varyans şişirme faktörüne (VIF) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. VIF değerinin 10'dan ve tolerans değerinin .20'den büyük olması durumunda sorunlu bir çoklu korelasyon olmadığı belirtilmektedir (Can, 2019). Çalışmanın sonuçları incelendiğinde VIF değerlerinin 1,01 ile 1,92 arasında; tolerans değerlerinin ise .52 ile .99 arasında değiştiği ve kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Ölçek Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarının Skewness-Kurtosis Sonuçları

	Skewness	Kurtosis
1. ibö_kontrol kaybı	.502	-.565
2. ibö_online kalma isteği	.202	-.961
3. ibö_sosyal ilişkilerde olumsuzluk	1,389	1,344
4. ibö_toplam	.718	-.047
5. soyö_sanal sosyalleşme	.047	.430
6. soyö_sanal paylaşım	1,113	.760
7. soyö_sanal yalnızlık	.302	-.034
8. soyö_toplam	.681	.534
9. smkö_süreklilik	.188	-.730
10. smkö_yetkinlik	.152	-.883
11. smkö_toplam	.215	-.577

ibö: internet bağımlılık ölçeği
soyö: sanal ortam yalnızlık ölçeği
smkö: sosyal medya kullanım ölçeği

Regresyon analizindeki varsayımlardan biri de hata terimlerinin birbiriyle ilişkili olmamasıdır (otokorelasyon). Durbin-Watson değerlerinin 1'den küçük ve 3'ten büyük olmasının otokorelasyon sorununa yol açtığı bilgisinden yola çıkarak (Can, 2019) analiz sonucunda Durbin-Watson değeri 1,99 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda regresyon analizinden önce ölçekler arasındaki ilişkilerin .70'ten küçük olması beklenmektedir (Can, 2019). Bulgular bölümünde Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçekler arasındaki korelasyonlar -.07 ile .68 arasında bulunmuştur. Varsayımlar karşılandıktan sonra regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi SPSS 25 programı kullanılarak yapılmıştır. Analizler .05 ile .001 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma için çalışmanın yürütüldüğü üniversitelerden birisi olan Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan Etik Kurul Onayı (20.01.2021 tarih ve 5894 sayılı yazısı) alınmış ve çalışma bu izinler doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmıştır. Daha sonra ölçekler hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak veriler internet ortamında (Google form aracılığı ile) toplanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında öncelikle İnternet Bağımlılığı Ölçeği ile Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği ve Sosyal Medya Kullanım Ölçeği alt ölçek puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t testi kullanılarak incelenmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>
1. ibö_kontrol kaybı	Kadın	379	18,02	7,32	519	.410
	Erkek	142	17,73	6,89		
2. ibö_online kalma isteği	Kadın	379	11,25	5,06	519	.192
	Erkek	142	11,15	4,59		
3. ibö_sosyal ilişkilerde olumsuzluk	Kadın	379	13,81	7,11	519	-2,098*
	Erkek	142	15,29	7,36		
4. soyö_sanal sosyalleşme	Kadın	379	21,42	4,59	519	-.088
	Erkek	142	21,46	4,68		
5. soyö_sanal paylaşım	Kadın	379	12,86	5,89	519	-4,684**
	Erkek	142	15,75	7,21		
6. soyö_sanal yalnızlık	Kadın	379	13,04	4,11	519	-.822
	Erkek	142	13,37	3,90		
7. smkö_süreklilik	Kadın	379	11,86	4,27	519	1,122
	Erkek	142	11,39	4,16		
8. smkö_yetkinlik	Kadın	379	11,76	4,47	519	.726
	Erkek	142	11,44	4,43		

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

ibö: internet bağımlılık ölçeği
soyö: sanal ortam yalnızlık ölçeği
smkö: sosyal medya kullanım ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre internet bağımlılığı kontrol kaybı [t(519)=-.410, p>.05], internet bağımlılığı online kalma isteği [t(519)=.192, p>.05], sanal ortam yalnızlığı sanal sosyalleşme [t(519)=-.088, p>.05], sanal ortam yalnızlığı sanal yalnızlık [t(519)=-.822, p>.05], sosyal medya kullanımı süreklilik [t(519)=1,122, p>.05] ve sosyal medya kullanımı yetkinlik [t(519)=.726, p>.05] alt ölçeği puanları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin internet bağımlılığı sosyal ilişkilerde olumsuzluk [t(519)=-2.098, p<.05] ve sanal ortam yalnızlığı sanal paylaşım [t(519)=-4,684, p<.01] alt ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin (\bar{x} =13,81) internet bağımlılığı sosyal ilişkilerde olumsuzluk ortalamaları erkeklere (\bar{x} =15,29) göre daha düşüktür. Aynı şekilde kız öğrencilerin sanal paylaşım ortalamaları (\bar{x} =12,86) erkek öğrencilere (\bar{x} =15,75) göre daha düşüktür. Bu bulguya göre cinsiyet ile sosyal ilişkilerde olumsuzluk ve sanal paylaşım arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Araştırmada Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği ve Sosyal Medya Kullanım Ölçeği alt ölçeklerinden internet bağımlılığını yordayan en önemli faktörleri bulmak amacıyla hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak kullanılan ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin

Cronbach Alfa değerleri, korelasyonları ve betimleyici istatistik sonuçları incelenmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenler Arası Korelasyonlar, Cronbach Alfa Değerleri ve Betimleyici İstatistik Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1. İnternet Bağımlılığı	1					
2. smkö_süreklilik	.68***	1				
3. smkö_yetkinlik	.52***	.67***	1			
4. soyö_sanal sosyalleşme	.28***	.21***	.26***	1		
5. soyö_sanal paylaşım	.42***	.30***	.33***	.40***	1	
6. soyö_sanal yalnızlık	.11**	-.01	-.07*	-.07	-.07*	1
Ortalama	43,37	11,73	11,68	21,44	13,65	13,13
Standart Sapma	16,93	4,25	4,46	4,61	6,40	4,06
α	.94	.78	.82	.65	.88	.60

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 3'te ölçekler arasındaki ilişki incelendiğinde; internet bağımlılığı ile smkö_süreklilik ($r = .68$), smkö_yetkinlik ($r = .52$), soyö_sanal paylaşım ($r = .42$), soyö_sanal sosyalleşme ($r = .28$) ve soyö_sanal yalnızlık ($r = .11$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .01$). Sosyal Medya Kullanım Ölçeği'nin alt ölçeklerinden ve Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği'nin alt ölçeklerinden internet bağımlılığını yordayan en önemli faktörleri bulmak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda; beş yordayıcı değişkenin birlikte öğrencilerin internet bağımlılığı puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %54'ünü anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmüştür ($\Delta R^2 = .54$, $p < .001$). Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İnternet Bağımlılığının Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Model</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>Yordama Hatası</i>	<i>R² Değişim</i>	<i>F</i>	<i>Beta</i>
<i>Model 1</i>	smkö_süreklilik	.69	.47	12,35	.47	230,198*	.556
	smkö_yetkinlik						.067
<i>Model 2</i>	soyö_sanal sosyalleşme	.74	.54	11,53	.54	121,432*	.073
	soyö_sanal paylaşım						.216
	soyö_sanal yalnızlık						.141

* $p < .001$

İnternet bağımlılığının yordayıcı değişkenleri iki model altında incelenmiştir. İlk olarak sosyal medya kullanımı süreklilik ve yetkinlik alt boyutlarıyla birlikte internet bağımlılığının %47'sini açıkladığı görülmüştür ($F(1, 518) = 230,198$, $p < .001$). İkinci aşamada Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği'nin üç alt ölçeği olan sanal sosyalleşme, sanal paylaşım ve sanal yalnızlık değişkenlerinin yordamaya katılmasıyla toplam varyans %54'e ($F(2, 515) = 121,432$, $p < .001$) yükselmiştir.

Tartışma

Araştırma sonucunda cinsiyete bağlı olarak internet bağımlılığı kontrol kaybı ve daha fazla çevrim içi olma isteği alt değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülmezken sosyal ilişkilerde olumsuzluk alt değişkeninin kızların lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Alanyazında

internet bağımlılığı alt değişkenlerine yönelik cinsiyete bağlı farklılaşma incelenmemiş olup genel olarak internet bağımlılığı açısından ele alınmıştır. İnternet bağımlılığının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yönünde yapılan çalışmalar birbirinden farklılık göstermektedir. Karakoç ve Taydaş (2013) yaptığı çalışmada internet bağımlılığı yönünden cinsiyete bağlı farklılaşma olmadığını bulmuşlardır. Aksoy ve Ünübol (2021) da aynı şekilde cinsiyete yönelik farklılaşma saptamamışlardır. Cinsiyete bağlı farklılaşma tespit edilen çalışmalarda erkeklerin internet bağımlılık düzeylerinin kadın öğrencilerden daha fazla olduğu (Gökçearsan ve Günbatar, 2012; Mayda, 2015; Yılmaz, Şahin, Haseski ve Erol, 2014) görülmüştür. Bu durumda cinsiyet değişkeni ile internet bağımlılığı arasında örnekleme ve yaş grubuna bağlı farklı sonuçlar elde edildiği gözlenmektedir.

Çalışma sonucunda sosyal medya kullanımının iki alt boyutunda (süreklilik ve yetkinlik) da cinsiyete bağlı farklılaşma görülmemiştir. Sosyal medya kullanımının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, kadınların erkek öğrencilere kıyasla daha fazla sosyal medya kullandığı yönünde çalışmalar (Aydın, 2016; İnce ve Koçak, 2017; Tektaş, 2014) bulunmakla birlikte cinsiyete bağlı farklılaşma olmadığını belirten çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu açıdan araştırma sonuçlarıyla, yapılan çalışmalar farklılık göstermektedir. Bunun sebebi sosyal medya ile ilgili yapılan çalışmaların pandemiden önce gerçekleşmesi olabilir. Pandemi sürecinde ve deprem sonrasında veri toplanarak yapılan bu çalışmada kadın ve erkek herkesin eve kapandığı bir süreç olmasından kaynaklı sosyal medyayı benzer şekilde kullanmış olmaları söz konusu olabilir.

Sanal sosyalleşme ve sanal yalnızlık alt değişkenleri arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmazken, sanal paylaşımın erkekler tarafından daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Sanal paylaşımın cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen Özen ve Korukçu-Sarıcı (2010) çalışmalarında erkek öğrencilerin sanal sohbet ortamlarını kızlara göre daha fazla kullandıklarını ve çoğunlukla kendilerini yalnız hisseden erkeklerin yalnızlıklarını gidermek için sanal ortamlarda daha fazla arkadaşlık ilişkisi kurduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Özdemir vd.'nin (2017) çalışmasında da sanal yalnızlık hisseden erkeklerin daha fazla sanal paylaşımında bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bingöl'ün (2017) çalışmasında ise sanal ortam yalnızlık puanlarının kadınlara kıyasla erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yeşildal ve Ertaş (2020) araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği puan ortalamalarını cinsiyete göre karşılaştırmış ve erkek öğrencilerin sanal ortam yalnızlıklarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çeçen'in (2007) araştırması sonucunda da erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Towner, Tomova, Ladensack, Chu ve Callaghan'ın (2022) yaptığı çalışmada ise sanal sosyalleşme yönünden cinsiyete bağlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Deutrom, Katos, Al-Mourad ve Ali'nin (2022) çalışmasında da benzer şekilde cinsiyete bağlı farklılık bulunmamıştır. Yerli ve yabancı alanyazında

sanal yalnızlık yönünden farklı bulgular elde edildiği dikkat çekmektedir. Türkiye'deki araştırma sonuçları, erkek öğrencilerin yalnızlık duygusunu daha çok hissettiklerini ve sanal ortamlarda yalnızlıklarıyla başa çıkabilmek için sanal paylaşımları daha fazla yaptığını düşündürmektedir.

Araştırmada, internet bağımlılığı, sosyal medya kullanımı (süreklilik ve yetkinlik alt boyutu) ve sanal ortam yalnızlığı (sanal paylaşım, sanal sosyalleşme ve sanal yalnızlık alt boyutu) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. İnternet bağımlılığının yordayıcı değişkenlerinin ise sosyal medya kullanımı (süreklilik ve yetkinlik), sanal ortam yalnızlığı (sanal paylaşım, sanal yalnızlık ve sanal sosyalleşme) olduğu görülmüştür. İnternet bağımlılığı ve sosyal medya kullanımı üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; internet bağımlılığının yordayıcı değişkenlerinden birinin sosyal medya kullanımı olduğu (Glaser, Liu, Hakim, Vilar ve Zhang, 2018; Savcı ve Aysan, 2017), internet kullanımının veya bağımlılığının artmasına bağlı olarak sosyal medya kullanımının da arttığı (Leung, 2014; Şimşek ve Balaban-Sali, 2014; Villanti vd., 2017; Yao ve Zhong, 2014) yönünde çalışmalar bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmalar sosyal medya kullanımının internet bağımlılığının yordayıcılarından biri olduğuna ilişkin araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

İnternet bağımlılığı ve sanal ortam yalnızlığı değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar incelendiğinde, sanal ortam yalnızlığı ve internet bağımlılığı değişkenlerinin birbirleriyle ilişkili değişkenler olduğu dikkat çekmektedir. Kabaklı-Çimen (2018) öğrencilerin sanal ortam yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığının alt boyutları olan kontrol kaybı, daha fazla çevrim içi kalma isteği ve sosyal ilişkilerde olumsuzluk değişkenleri ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini belirtmiştir. Özdemir vd. (2017) teknoloji kullanan üniversite öğrencilerinin sanal yalnızlık ortalamalarının yüksek olduğunu bulmuştur. Ümmet ve Ekşi'nin (2016) araştırma sonuçlarına göre, gerçek yaşam yalnızlığı ve sanal ortam yalnızlığı (tüm alt boyutlarıyla) genç yetişkinlerin internet bağımlılığını yüksek düzeyde yordamaktadır. Özen ve Korukçu-Sarıcı'nın (2010) çalışmasında sanal sohbet ortamları incelenmiş ve internetin önemli bileşenlerinden biri olan sanal sohbet ortamlarının en yaygın kullanıcısı olan gençler için önemli bir araç olduğu tespit edilmiştir. Bu ortamların yalnızlığı paylaşma ve aynı zamanda bağımlılık yapıcı etkisi vardır. Bu sebeple sanal ortamların yalnızlığa yol açtığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar sanal ortam yalnızlığına ilişkin araştırma bulgularını desteklemektedir.

Sonuç

Çalışmada genç yetişkinlerin internet bağımlılığı ile sosyal medya kullanımı ve sanal ortam yalnızlığı arasındaki ilişki incelenmiş ve internet bağımlılığının yordayıcı değişkenlerinin sosyal medya kullanımı (süreklilik ve yeterlilik), sanal ortam yalnızlığı (sanal paylaşım, sanal yalnızlık, sanal sosyalleşme) olduğu görülmüştür. İnternetin hızla gelişmesi ve hayatımıza nüfuz etmesiyle birlikte ortaya çıkan yenilikler ve bu yeniliklerin faydaları daha fazla araştırılabilir, gerekli önlemler alınabilir,

gençler ve internet kullanıcıları bilinçlendirilebilir, gerekirse bu konuda eğitilebilirler. Üniversitelerde gençlerin kendilerini sosyal medya ortamlarından ziyade gerçek hayatta ifade edebilecekleri sosyal aktiviteler veya sosyal kulüpler artırılabilir. Bu sayede sanal ortamlarda yalnızlık hissini yerini gruplara ait olma, değer görme gibi olumlu duygular alabilir. Çalışma üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştiğinden farklı örneklem grupları (lise, ortaokul) ile çalışılarak sonuçları incelenebilir. İnternet bağımlılığını yordayan farklı değişkenlerin de olduğu düşünüldüğünde bu konudaki çalışmalar genişletilebilir. Çalışmadaki veriler nicel yolla kullanılan ölçeklerle sınırlıdır, bu sebeple ilerideki çalışmalarda yarı yapılandırılmış nitel görüşme soruları kullanılarak değişkenlerle alakalı sorular hazırlanabilir. Aynı zamanda araştırmaya farklı değişkenler eklenerek internet bağımlılığının aracılık etkisi araştırılabilir. İnternet bağımlılığı ile sanal yalnızlık değişkenlerinin birlikte çalışıldığı araştırmalar sınırlı olduğundan bu konuda yapılacak yeni araştırmalar çoğaltılabilir. İnternet bağımlılığını etkileyen farklı değişkenler çalışılabilir.

Kaynaklar

- Aboujaoude, E. (2010). Problematic Internet use: An overview. *World Psychiatry*, 9(2), 85-90.
- Aksoy, F. & Ünübol, H. (2021). Ergenlerde internet bağımlılığı ile şema mekanizmaları arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 103-113.
- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18-31.
- APA. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-III)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Aslan, P. (2011). *Halkla ilişkilerde yeni eğilimler: Sosyal medya*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 373-386.
- Bingöl, A. (2017). *Virtual environment loneliness as a predictor of academic achievement*. 8th International Advanced Technologies Symposium'da sunulmuş bildiri, Elâzığ.
- Bozkurt, İ. & Bozkurt, Ö. (2022). COVID-19 kısıtlamaları sürecinde üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 23(2), 181-190.
- Can, A. (2019). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canoğulları, Ö. & Güçray, S. (2017). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 42-57.

- Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553–575.
- Çavuş, S. (2022). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir alan araştırması: Aksaray Üniversitesi örneği. *İNİF E- Dergi*, 7(2), 9-25.
- Çeçen, A. R. (2007). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve yaşam doyumu düzeylerine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 180-190.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive - behavioral model of pathological Internet use (PIU). *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195.
- De Jong-Gierveld, J. (1987). Developing and testing a model of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 119-128.
- De Jong-Gierveld, J. & Yan-Tilburg, T. G. (2006). A 6-item scale for overall, emotional, and social loneliness: Confirmatory tests on survey data. *Research on Aging*, 28(5), 582-598.
- Deniz, L. & Tutgun-Ünal, A. (2019). Sosyal medya çağında kuşakların sosyal medya kullanımı ve değerlerine yönelik bir dizi ölçek geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1025-1057. <https://doi.org/10.26466/opus.557240>
- Deutrom, J., Katos, V., Al-Mourad, M. B., & Ali, R. (2022). The relationships between gender, life satisfaction, loneliness and problematic internet use during CoViD-19: does the lockdown matter? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1325.
- Dikme, G. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişimde ve günlük hayatta sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Kadir Has Üniversitesi örneği. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, U. & Karakuş, Y. (2015). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak çok boyutlu yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 57-71.
- Egger, O. & Rauterberg, M. (1996). *Internet behaviour and addiction*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/4392817/587150.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Glaser, P., Liu, J. H., Hakim, M. A., Vilar, R., & Zhang, R. (2018). Is social media use for networking positive or negative? Offline social capital and internet addiction as mediators for the relationship between social media use and mental health. *New Zealand Journal of Psychology*, 47(3), 11-17.
- Greenfield, D. N. (1999). *The nature of Internet addiction: psychological factors in compulsive Internet use*. 1999 American Psychological Association Convention'da sunulmuş bildiri, Boston, MA.
- Griffiths, M. D. (2000). Internet addiction: Time to be taken seriously? *Addiction Research*, 8, 413-418.

- Goldberg, I. (1996). Internet addiction disorder. *CyberPsychol. Behavior*, 3(4), 403-412.
- Gökçearslan, Ş. & Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 10-24.
- Hahn, A. & Jerusalem, M. (2001). Internetsucht: Jugendliche gefangen im Netz. *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher: Formen, Erklärungen und Prävention*, 279-293.
- Hall, A. S. & Parsons, J. (2001). Internet addictions: College student case study using best practices in cognitive behavior therapy. *Journal of Mental Health Counseling*, 23, 312-327.
- Halston, A., Iwamoto, D., Junker, M., & Chun, H. (2019). Social media and loneliness. *International Journal of Psychological Studies*, 11(3), 27-38. <https://doi.org/10.5539/ijps.v11n3p27>
- Holden, C. (2001). 'Behavioral' addictions: Do they exist? *Science*, 294(5544), 980-982.
- İnce, M. & Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.
- Kabaklı-Çimen, L. (2018). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1431-1452.
- Karaca, M. (2007). *Sosyolojik bir olgu olarak internet gençliği: Elâzığ örneği*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakoç, E. & Taydaş, O. (2013). Bir serbest zaman etkinliği olarak üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile yalnızlık arasındaki ilişki: Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Selçuk İletişim*, 7(4), 33-45.
- Kim, J., Larose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic Internet use: The relationship between Internet use and psychological well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 12(4), 451-455.
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S., & Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 185-192.
- Korkeila, J., Kaarlas, S., Jaaskelainen, M., Vahlberg, T., & Taiminen, T. (2010) Attached to the web – harmful use of the Internet and its correlates. *Eur. Psychiatry*, 25(4), 236-241.
- Korkmaz, Ö., Usta, E. & Kurt, İ. (2014). Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği (SOYÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 144-159.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017-1031.

- Lee, S. & Shin, C. (2004). The effect of the service quality of public sports facilities on service loyalty. *Journal of KAHPERD*, 43(1), 425-433.
- Lei, L. & Yang, Y. (2007). Ergen patolojik internet kullanım ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması. *Acta Psychologica Sinica*, 39(4), 688-696.
- Leung, L. (2014). Predicting Internet risks: A longitudinal panel study of gratifications-sought, Internet addiction symptoms, and social media use among children and adolescents. *Health Psychology & Behavioural Medicine*, 2(1), 424-439.
- Mayda, A. S. (2015). Bir öğrenci yurdunda kalan üniversite öğrencilerindeki internet bağımlılığı ile Beck Depresyon Ölçeği arasındaki ilişki. *Konuralp Tıp Dergisi*, 7(1), 6-14.
- McCarthy, J. (2010). Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 729-740.
- Morahan-Martin, J. (1999). The relationship between loneliness and internet use and abuse. *CyberPsychology and Behavior*, 2, 431-440.
- Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the internet. *Computers in Human Behavior*, 19(6), 659-671.
- Okumuş, V. (2018). Çocukların sosyal medya kullanımları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 281-292.
- Okur, S. & Özkes, M. (2020). Relationship between basic psychological needs and problematic internet use of adolescents: The mediating role of life satisfaction. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 7(4), 214-222.
- Özdemir, S. Akçakanat, T., & İzgüden, D. (2017). İnternet çağında sanal ortam yalnızlığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 125-136.
- Özen, Ü. & Korukçu-Sarıcı, M. B. (2010). Yalnızlık olgusu ve sanal sohbetin yalnızlığın paylaşımına etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 149-159.
- Pelling, E. L. & White, K. M. (2009). The theory of planned behavior applied to young people's use of social networking web sites. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(6), 755-759.
- Petersen, K. U., Weymann, N., Schelb, Y., Thiel, R. & Thomasius, R. (2009). Pathological internet use epidemiology, diagnostics, co-occurring disorders and treatment. *Fortschr Neurol Psychiatr*, 77(5), 263-271. <https://doi.org/10.1055/s-0028-1109361>

- Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: An examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1313-1321.
- Şahin, C. & Korkmaz, Ö. (2011). İnternet Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 101-115.
- Savcı, M. & Aysan, S. (2017). Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağıllık: internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağıllığı yordayıcı etkisi. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30, 202-216.
- Şimşek, E. & Balaban-Sali, J. (2014). The role of internet addiction and social media membership on university students' psychological capital. *Contemporary Educational Technology*, 5(3), 239-256.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Journal of History School(JOHS)*, 7(17), 851-870.
- Towner, E., Tomova, L., Ladensack, D., Chu, K., & Callaghan, B. (2022). Virtual social interaction and loneliness among emerging adults amid the COVID-19 pandemic. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 3, 100058. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2022.100058>
- TÜİK. (2023). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilism-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilism-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407) sayfasından erişilmiştir.
- Ümmet, D. & Ekşi, F. (2016). Türkiye'deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: Yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3, 31-55.
- Ünal, S. & Korkmaz, Ö. (2023). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri dijital bağımlılık ve sanal ortam yalnızlık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 218-240.
- Villanti, A. C., Johnson, A. L., Ilakkuvan, V., Jacobs, M. A., Graham, A. L., & Rath, J. M. (2017). Social media use and access to digital technology in US young adults in 2016. *Journal of Medical Internet Research*, 19(6), e196. <https://doi.org/10.2196/jmir.7303>
- Whang, S., Lee, S., & Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: a behavior sampling analysis on Internet addiction. *CyberPsychology and Behavior*, 6, 143-150.
- Widyanto, L. & Griffiths, M. (2007). Internet addiction: Does it really exist? (revisited). J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (2. b.) içinde (s. 141-163). San Diego, CA: Academic.
- Yao, M. Z. & Zhong, Z. (2014). Loneliness, social contacts and Internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164-170.

- Yeşildal, M. & Ertaş, H. (2020). Sanal ortam yalnızlığı ve özgüven üzerine bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 513-526.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L., Haseski, H. İ., & Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 133-144.
- Young, K. S. (1998). *Caught in the Net: How to recognize Internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Young, K. S. (1999). Internet addiction: Evaluation and treatment. *BMJ*, 7, 351-352.

Extended Summary

It is noticeable that the Internet is used intensively both in the world and in Türkiye. Although the increase in Internet use has positive effects, it can also be stated that it will increase some behavioural problems such as Internet addiction. Studies indicate that the social group with the highest risk for Internet addiction is university students (Kim et al., 2006; Hall and Parsons, 2001). The increase in Internet use has led to an increase in the use of social media, especially among teenagers and young adults (Lei and Yang, 2007). While the increasing use of social media applications provides more opportunities for young people to connect and interact with each other, it also brings some negativities (Allen et al., 2014). For example, Aslan (2011) states that as a result of social communication and social interaction, individuals become addicted to social networking sites and human relations are built on superficial individualities, thus increasing loneliness. It is stated that those who feel lonely spend more time on the Internet and social networks in order to eliminate this loneliness (Doğan and Karakuş, 2015).

It is stated that social media use, especially in young adults, fulfils the need to relate to others and belonging (McCarthy, 2010; Pelling and White, 2009). Young people may also turn to virtual environments where they can develop their social relationships more easily and comfortably in order to eliminate the feeling of loneliness they feel in real life (Kabaklı-Çimen, 2018). At the same time, young people may find the relationships in the virtual environment artificial and move away from virtual interaction and enter the process of virtual loneliness. Virtual loneliness is used for people who do not communicate much with others in virtual environments, do not make any sharing, and only seemingly use the Internet, although they sometimes experience misunderstanding (Korkmaz, Usta, and Kurt, 2014). An individual can isolate himself/herself by disrupting his/her responsibilities, moving away from the people around him/her, and staying away from social applications when he/she goes online.

In today's world, it is observed that young people use technology intensively and continue this use despite the negative situations it brings with it. In this context, it is seen that Internet

addiction, virtual media loneliness and social media use are interrelated concepts and there is a need for studies to be conducted on this subject. In this context, the aim of the study is to examine the relationships among Internet addiction, social media use and virtual media loneliness of individuals in young adulthood. At the same time, it is also aimed to examine the Internet addiction, virtual media loneliness and social media use of university students in terms of gender variable.

The study was conducted in descriptive survey model. While forming the study group of the research, convenience sampling method, one of the non-random sampling methods, was used. In this context, 521 students aged between 18 and 30 ($\bar{x}=21.69$, $SD=2.07$) studying in different departments in the faculties of education of five different universities located in different geographical regions of Türkiye were reached. 379 (72.7%) of the students were female and 142 (27.3%) were male. Personal Information Form, Internet Addiction Scale, Virtual Environment Loneliness Scale and Social Media Use Scale were used to collect the data. In the analysis of the data, independent samples t-test was used to determine the relationships between the sub-dimensions of the scales used (Internet Addiction Scale, Virtual Environment Loneliness Scale and Social Media Use Scale) and the gender of the students. Hierarchical regression analysis was used to determine the extent to which virtual environment loneliness and social media use can explain the Internet addiction variable. Normality assumptions and regression assumptions were met.

As a result of the research, it was found that there was no significant difference between the sub-variables of loss of control and desire to be online more depending on gender, while the sub-variable of negativity in social relationships showed a significant difference in favour of female students. In the two sub-dimensions of social media use (continuity and competence), no gender-based differentiation was observed. While there was no significant gender-related difference between the sub-variables of virtual socialization and virtual loneliness, it was observed that virtual sharing was used more by males. It was determined that there were significant positive relationships among Internet addiction, social media use (continuity and competence sub-dimension) and virtual environment loneliness (virtual sharing, virtual socialization and virtual loneliness sub-dimension). The predictor variables of Internet addiction were determined to be social media use (continuity and competence), virtual environment loneliness (virtual sharing, virtual loneliness and virtual socialization).

When the studies on Internet addiction and social media use were examined, it was seen that one of the predictor variables of Internet addiction was social media use (Glaser, Liu, Hakim, Vilar, and Zhang, 2018; Savcı and Aysan, 2017), and social media use increased with the increase in Internet use or addiction (Leung, 2014; Şimşek and Balaban-Sali, 2014; Villanti et al., 2017; Yao and Zhong, 2014). These studies support the research finding that social media use was one of the predictors of

Internet addiction. When the studies on the relationship between Internet addiction and virtual environment loneliness variables were examined, it was seen noteworthy that virtual environment loneliness and Internet addiction variables are interrelated variables. Kabaklı-Çimen (2018) stated that students' virtual environment loneliness levels showed significant relationships with the variables of loss of control, desire to stay online more and negativity in social relationships, which were the sub-dimensions of Internet addiction. Özdemir, Akçakanat, and İzgüden (2017) found that the average virtual loneliness of university students who used technology was high. According to the results of Ümmet and Ekşi (2016), real life loneliness and virtual environment loneliness (with all sub-dimensions) predicted young adults' Internet addiction at a high level.

With the rapid development of the Internet and its penetration into our lives, the innovations and the benefits of these innovations can be further investigated, necessary precautions can be taken, young people and Internet users can be raised awareness, and if necessary, they can be trained on this issue. Since the study was conducted on university students, the results can be examined by studying with different sample groups (high school, secondary school). Considering that there are different variables predicting Internet addiction, studies on this subject can be expanded. The data in the study are limited to the scales used quantitatively, so questions related to variables can be prepared by using semi-structured qualitative interview questions in future studies. At the same time, the mediating effect of Internet addiction can be investigated by adding different variables to the study. When the literature is examined, there are not many studies in which Internet addiction, virtual loneliness and social media use variables are examined together. For this reason, new studies with the related variables can be increased and their effect on Internet addiction can be examined.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %60 oranında, ikinci yazar %25 oranında, üçüncü yazar da %15 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

6 Şubat 2023'te depremde hayatını kaybeden arkadaşımız Yasin Yılmaz'a makaleye olan katkıları için teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 20.01.2021 tarih ve 5894 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST Analizi

Use of Artificial Intelligence in Education: SWOT and PEST Analysis of ChatGPT

Erhan Kutlucan, Süleyman Sadi Seferoğlu

Yazar Bilgileri

Erhan Kutlucan 
Öğretmen, Doktora Öğrencisi,
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim
Teknolojileri Eğitimi,
ekutlucan@hacettepe.edu.tr

Süleyman Sadi Seferoğlu 
Prof. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Bilgisayar ve Öğretim
Teknolojileri Eğitimi,
sadi@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımı kapsamında son dönemde popüler araçlardan biri olan ChatGPT'nin öğrenme-öğretme süreçlerine yansımalarını ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında "Eğitimde ChatGPT kullanımı" anahtar kelimesi ile Web of Science ve Scopus veri tabanlarında yer alan çalışmalara erişim sağlanmıştır. Bunun yanında araştırma konusuna derinlemesine bir yaklaşım sağlamak amacıyla Google Akademik'te çeşitli veri tabanlarında yayınlanan makaleler araştırma kapsamında ele alınmıştır. Bu kapsamda 150 makale belirlenmiştir. Çalışmalar araştırma amacına uygun bir şekilde incelenmiş ve toplanan veriler KEFE ve PEST analizine göre kategorilendirilmiştir. KEFE analizi ile eğitimde ChatGPT'nin kullanımının kuvvetli yönleri, eksik yönleri, fırsatları ve engellerinin ortaya konması; PEST analizi ile de politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik potansiyelinin ortaya konulmasını sağlanmıştır. Bunun yanında, ChatGPT'nin eğitim alanındaki yönelimini ortaya koymak amacıyla ele alınan çalışmaların eğitimin hangi alanında yürütüldüğü konusu da araştırma kapsamında irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ChatGPT'nin eğitimde fırsat eşitliği sağlaması yönünde birtakım olumlu özellikleri sunmasının yanında özellikle intihal ve etik konusunda olumsuzluklar bulunmaktadır. Bunun için de kullanıcıların bilinçlendirilmesinin gerekliliği ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın yapay zekâ araçlarının eğitimde etkili ve verimli kullanılabilmesi durumlarını ortaya koymak amacıyla KEFE ve PEST analizi ile konuyu farklı boyutlarıyla ele alması açısından eğitim faaliyetlerine ve yapılacak çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Yapay zekânın eğitimde
kullanımı
ChatGPT
KEFE analizi
PEST analizi

Keywords
Use of artificial intelligence in
education
ChatGPT
SWOT analysis
PEST analysis

Makale Geçmişi
Geliş: 29.09.2023
Kabul: 01.07.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the reflections of ChatGPT, which is one of the most popular tools, on the educational processes. Within the scope of the research, access was provided to studies in Web of Science and Scopus databases with the keyword "Use of ChatGPT in Education". In addition, in order to provide an in-depth approach to the research subject, articles published in various databases in Google Scholar were included within the scope of the research. In this context, 150 articles were determined. The collected data were categorized according to SWOT (KEFE) and PEST analysis. To reveal the strengths, shortcomings, opportunities and obstacles of the use of ChatGPT in education with SWOT and the PEST analysis, it was ensured that its political, economic, social and technological potentials were revealed. According to the results of the research, besides the positive features of ChatGPT in order to provide equality of opportunity in education, its negative aspects such as plagiarism and ethics were determined. In this context, the necessity of raising the awareness of the users were revealed. It is thought that this study will guide the educational activities and studies to be done in terms of addressing the issue in many aspects with SWOT and PEST analysis in order to use artificial intelligence tools effectively and efficiently in education.

Makale Türü

Derleme

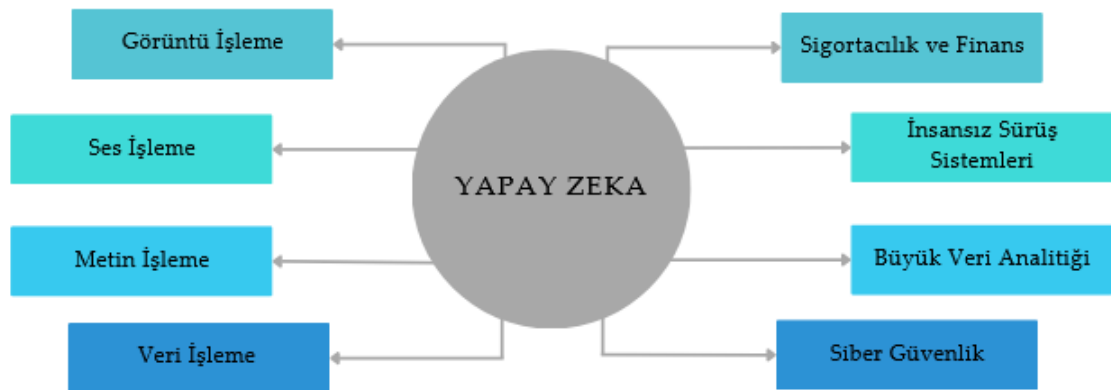
Önerilen Atıf Kutlucan, E. & Seferoğlu S. S. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi. *TEBD*, 22(2), 1059-1083. <https://doi.org/10.37217/tebd.1368821>

Giriş

Eğitim geçmişten günümüze birçok yeniliği bünyesinde barındırarak sürecin etkili ve verimli olması için gelişmeye devam etmiştir. Milattan önce çağlardan günümüze birçok araç eğitimde kullanılarak eğitimde teknoloji kullanımına destek olmuştur. Bilgisayarın ve internetin eğitime dhil olması eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili gelişim sürecinde önemli adımlar olmuştur. Bunun yanında Web 2.0 teknolojileri, sanal gerçeklik, metaverse ve yapay zek teknolojileri eğitimde kullanılmaya çalışılmıştır. Yapay zek teknolojisi ile geliştirilen birçok araç son yıllarda çokça ifade edilmeye ve çeşitli alanlarda kullanılmaya başlamıştır. Eğitim amaçlı geliştirilen araçlar ve materyaller öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini desteklemede rehber niteliği yanında öğretmenler için de yardımcı kaynak özelliği taşımaktadır. Eğitim materyallerinin günümüzde ve gelecek dönemlerde yapay zek teknolojileri ile desteklenmesi ile soyut düşünme, yeni durumlara karşı uyum sağlama ve etkileşim gibi birçok yeteneğin desteklenmesi de sağlanabilir (Uğur ve Kınacı, 2006).

Yapay Zek ve ChatGPT Kavramları: Tanımlamalar

Yapay zek terimi John McCarthy tarafından 1956 yılında Dartmouth College'da düzenlenen bir atölye çalışmasında ifade edilmiştir (Arslan, 2020). Aynı dönemde Allen Newell, Herbert A. Simon ve Cliff Shaw tarafından Logic Theorist programı geliştirilmiş ve bu ilk yapay zek programı olarak kabul edilmiştir (Fadel, Holmes ve Bialik, 2019). Yapay zek genel olarak İngilizce karşılığı Artificial Intelligence ifadesinin baş harfleri olan AI ile de ifade edilmektedir. Yapay zek, insan benzeri zekya sahip bilgisayarlar ve makineler üretmeyi amaçlayan bir alandır. Bu durum, düşünme, problem çözme, öğrenme ve karar verme gibi bilişsel süreçlerin taklit edilmesine odaklanır. Yapay zeknın temeli, insan zihninin gücünü ve esnekliğini makinelere kopyalamak ve geliştirmek üzerinedir (Aktay, Gök ve Uzunoğlu, 2023). Bu, dünyanın en karmaşık problemlerini çözme, yeni ve yenilikçi ürünler ve hizmetler geliştirmek ve insan hayatını genel olarak iyileştirmek için kullanılabilir.



şekil 1. Yapay zeknın kullanım alanları. T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2023). *Yapay zek*. <https://cbddo.gov.tr/sss/yapay-zeka/> sayfasından erişilmiştir.

Yapay zekâ teknolojileri günlük hayatta kullandığımız birçok cihaz ve uygulamada yer edinerek hayatın bir parçası haline gelmiştir. Akıllı ev aletleri, akıllı telefonlar, otonom araçlar yapay zekânın kullanıldığı en popüler cihazlardır. Yapay zekâ kullanım alanları (Şekil 1) ile cihaz ve uygulamalar yanında sağlık, turizm, endüstri ve eğitim gibi birçok alanda karşımıza çıkmaktadır (Elmas, 2007).

Yapay zekânın eğitimde kullanılması konusunda 1960'lar Skinner'ın "öğretme makineleri" projesi programlanmış dersler ve otomatik geri bildirim sunarak eğitimde yapay zekânın kullanımı konusunda önemli bir başlangıcın olduğu yıllardır (Arslan, 2020). 1970'ler yapay zekâ, öğrenci modelleme ve uyarlamalı öğrenim sistemleri gibi alanlarda araştırma ve gelişmeye odaklandı (Çetin ve Aktaş, 2021). 1980'lerde uzman sistemler, belirli alanlarda bilgi ve rehberlik sunarak eğitimde kullanılmaya başladı (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). 1990'larda internetin yükselişi, öğrenmeye yeni erişim kanalları ve multimedya içerikler sunarken 2000'ler sanal öğrenme ortamları ve çevrimiçi kurslar yaygınlaştı, öğrencilere zaman ve mekân esnekliği sağladı (Arslan, 2020; Zhai, 2022). 2010'lar büyük veri ve öğrenme analitiği, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve uyarlamalı değerlendirmeler için kullanılmaya başladığı görülür. Bunun yanında 2020 sonrasında yapay zekâ destekli sohbet botları ve sanal asistanların eğitimde kullanımının artması yanında, öğrenci etkileşimi ve katılımı ile ilgili araştırmalarında yapıldığı bir dönem olarak görülmektedir (İşler ve Kılıç, 2021).

Yapay zekâ doğal dil işleme, akıllı cihazlar, semantik ağ ve konuşma tanıma, chatbotlar ve akıllı öğretim sistemleri gibi birçok gelişmenin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Arık ve Seferoğlu, 2020; Çetin ve Aktaş, 2021). Yapay zekâ desteği ile geliştirilen chatbotlar, insanlarla etkileşime girebilen bilgisayar programlarıdır. Müşteri hizmetleri, teknik destek, eğitim ve eğlence gibi çeşitli alanlarda kullanılmaktadırlar. Bu bağlamda geliştirilen ChatGPT bir chatbot teknoloji olarak karşımıza çıkmaktadır.

ChatGPT Kasım 2022'de OpenAI tarafından kullanıma sunulan bir yapay zekâ uygulamasıdır. GPT İngilizce Generative Pre-Trained Transformer ifadesinin baş harflerinden oluşmakta ve Türkçeye "Üretici Yapay Zekâ" olarak tercüme edilmiştir. ChatGPT tanımı olarak uygulama tarafından yapılan tanımlama aşağıdaki şekildedir:

"ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen bir dil modelidir. Derin öğrenme alanında sıkça kullanılan bir tür yapay sinir ağıdır."

ChatGPT, insanlarla doğal bir şekilde iletişim kurabilen, verilen sorulara veya girdilere yanıt olarak uygun cevaplar üretebilen bir yapay zekâ sistemidir. ChatGPT, dünya genelinde büyük bir veri kümesiyle desteklenerek eğitilmiştir ve insan metinlerine benzer metinler üretmesi sağlanmıştır.

ChatGPT zaman içinde her yeni sürümde geliştirilmeye devam etmiştir. İlk sürüm 2018 yılında GPT-1 çalışmasını sağlayan 117 milyon parametre ile geliştirilmiştir. Sonrasında geliştirilen ve

1,5 milyar parametreye sahip GPT-2 modeli geliştirilmiştir. İlk sürüme göre 10 kat fazla parametre içeren GPT-2 uygunsuz kullanım potansiyeli nedeniyle kamuya açık kullanıma sunulmamıştır (Küçüker, 2023). 2020 yılında ise OpenAI, doğal dil işleme özelliği ile farklı eylemler gerçekleştirebilen GPT-3'ü piyasaya sürmüştür. Yüz milyarlarca kelimeyle eğitilen bu model, özetleme, çeviri, dilbilgisi düzeltme, soru yanıtlama, e-posta oluşturma, deneme, öykü ve şiir yazma gibi birçok eylemi başarıyla gerçekleştirebilir. Ayrıca, bilgisayar kodu oluşturabilir, görüntüleri otomatik tamamlayabilir, diller arasında çeviri yapabilir ve hesaplamalar yapabilir (Yağcı ve Yıldız, 2023). 2022 yılında ise GPT-3.5 sürümü doğal dil anlama ve çeviri alanlarında daha da geliştirilerek kullanıcıların hizmetine sunulmuştur. 2023 yılında piyasaya çıkan ChatGPT-4 ise birçok gerçek dünya senaryosunda çeşitli profesyonel ve akademik ölçütlerde insan düzeyinde performans sergileyen ve diğer sürümlerden farklı olarak görüntü ve metin girişlerini de kabul eden ve yanıtların hangi kaynaklardan derlendiğini gösteren oldukça gelişmiş bir sürümüdür (Cooper, 2023; Heaven, 2020). 2024 yılında ChatGPT 4o en son yayınlanan sürümdür ve her yeni sürüm, bir önceki sürüme göre daha gelişmiş ve daha geniş bir yelpazede görevler yerine getirebilme yeteneğine sahiptir. ChatGPT, kullanıcıların farklı konularda sorular sorması veya konuşması için oldukça geniş bir bilgi yelpazesi sunmaktadır (Yağcı ve Yıldız, 2023). ChatGPT genel olarak doğal dil işleme konusunda oldukça başarılı bir dil modeli olması yanında gelecekteki chatbot ve diğer yapay zekâ uygulamaları için önemli bir temel oluşturmaktadır.

Yapay zekâ teknolojilerinin sağlık, turizm, endüstri ve eğitim gibi birçok alanda kullanımıyla ilgili olumlu ve olumsuz yönlerini anlamak ve süreci iyileştirmek için sistematik bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, KEFE ve PEST analizi gibi stratejik planlama araçları, kullanılacak teknolojilerin ve ChatGPT gibi yeni araçların potansiyelini ve risklerini analiz etmek için bir çerçeve sunar.

KEFE Analizinin Amacı ve İşlevleri

İngilizce kısaltması SWOT olan KEFE analizi Kuvvetli Yönler, Eksik Yönler, Fırsatlar ve Engeller kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Bu analiz ilk olarak stratejik planlama için kullanılan, günümüzde ise güncelliğini koruyan bir araçtır (Cebecioğlu, 2006). KEFE analizi için birçok tanımlama yapılmıştır. KEFE analizi, bir yapının başarısında etkili faktörlerin belirlenmesi ve yorumlanması sürecinde kullanılabilir bir analiz türüdür. Bunun yanında gelişim ve rekabet için belirlenecek stratejiler, dış kaynaklı fırsat ve tehditler de bu analizle ortaya konulur (Dinçer, 2004; Gürlek, 2002). KEFE analizi yapılarak mevcut ve gelecek durumu ortaya koyacak ipuçları edinilebilir. Analizi yapılan yapının mevcut güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi yanında karşı karşıya olduğu fırsatlar ve tehditlerinde ortaya konulması sağlanabilir. Bu açıdan KEFE bir "Mevcut Durum Analizi" olarak ifade edilir. Bunun yanında KEFE analizi yaparak bir yapının gelecekteki durumu hakkında

tespit ve tahminler yapılmaya çalışılır. Bu açıdan KEFE analizi “Gelecek Durum Analizi” olarak ifade edilebilir.

KEFE analizi eğitimde teknoloji kullanımı konusunda stratejilerin belirlenmesinde, uygulamada zayıf yönlerin, tehditlerin ortaya konarak iyileştirmeler yapılmasında rehber olarak kullanılabilir. KEFE analizi, çeşitli kaynaklardan bilgi toplanmasını sağlayarak mevcut durumun ortaya konmasını sağladığından, yeni teknolojilerin eğitime entegrasyonunu etkileyebilecek iç (Kuvvetli Yönler ve Eksik Yönler) ve dış faktörlere (Fırsatlar ve Engeller) ilişkin bir genel bakış sunar (Farrokhnia, Banihashem, Noroozi ve Wals, 2023).

PEST Analizinin Amacı ve İşlevleri

PEST analizi bir organizasyonun Politik, Ekonomik, Sosyal ve Teknolojik (PEST) yönlerini ortaya koymak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Tek başına kullanılabileceği gibi, diğer tekniklerle birlikte de kullanılabilen bu analiz tekniği analiz edilen yapı ile ilgili önemli hususları belirlemek ve belirlenen durumların olumlu veya olumsuz etkilerini ortaya koymak için yapılan bir analizdir. PEST analizi, incelenen yapının mevcut durumunun hangi seviyede olduğu ve geleceğini belirlemek için kullanılması yanında sistemini etkileyen dış etmenleri de tespit etmek için kullanılan bir araçtır. İncelenen yapıyı etkileyen çeşitli faktörlerin iyi analiz edilmesiyle fırsatlar avantaja çevirebilir bu sayede de tehditler en aza indirilebilir. PEST analizinin kullanımı ile politik, ekonomik, çevresel, sosyal ve teknolojik eğilimlerin incelenmesi, bunların incelenen yapıda olası etkilerinin ortaya konması ve olası sorunlara karşı gerekli önlemlerin alınması sağlanabilir.

Alanyazında ChatGPT'nin eğitimde kullanımı ile ilgili birçok analiz çalışması yer almaktadır. Şenocak (2020) açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekânın sunduğu fırsatları ve yarattığı endişeleri çalışmada incelemiştir. Farrokhnia vd. (2023), ChatGPT'nin güçlü ve zayıf yönlerini özetleyerek, eğitime yönelik fırsatlar ve tehditlerini SWOT analizi ile ortaya koymuştur. Benzer bir çalışma Mesiono, Fahada, Irwansyah, Diana ve Siregar (2024), tarafından ChatGPT'nin eğitim uygulamaları ve araştırmalarına etkileri SWOT analizi ile ortaya koymaktadır. Alabool (2023) eğitim sektöründe ChatGPT stratejik yönetimi ve teknolojinin etkinleştirilmesi için bir SWOT analizi çalışması yapmıştır. Gutiérrez (2024) yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerin araştırma ve eleştirel düşünme geliştirilmesinin ChatGPT teknolojisinin yararları ve sınırlılıkları üzerine SWOT analizi çalışması yapmıştır.

Son dönemlerde yapılan benzer içerikteki çalışmaların ortak noktası ChatGPT'nin eğitim alanında kullanımının kuvvetli ve eksik yönlerini belirleme yanında, fırsatları ve engelleri belirleme adına KEFE analizi yapılmıştır. ChatGPT'nin eğitimde her geçen gün daha fazla kullanımı ve bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi yeni yapılacak çalışmaların yönelimlerine yol gösterici olacaktır. ChatGPT'nin eğitimde kullanımının KEFE analizi bağlamında incelenmesi yanında politik,

ekonomik, sosyolojik ve teknolojik yönlerini ortaya koyma adına PEST analizinin yapılması eğitim alanında yeni teknolojilerin kullanımının çok yönlü incelenmesini sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimde kullanılan teknolojilere her geçen gün bir yenisi eklenmektedir. Özellikle son yıllarda eğitimde yoğun şekilde kullanılan ve üzerinde çokça tartışılan yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanılması olumlu ve olumsuz birçok durumu beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda yapay zekâ teknolojileri kapsamında ChatGPT'nin eğitimde kullanımıyla ilgili güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak eğitime yönelik fırsatlarını ve tehditlerini tartışmak önem kazanmaktadır. Çalışma kapsamında KEFE analizi uygulayarak incelenen yapının farklı alanlarda faydalı hale getirilebilmesi, zayıf yönlerin tespit edilerek güçlendirilmesi, olası fırsatların en verimli biçimde değerlendirilmesi, olası tehditlere karşı gerekli önlemler alma yoluna gidilebilecektir. PEST analizi (Politik, Ekonomik, Sosyolojik ve Teknolojik) ile değerlendirme yapılarak yapay zekâ teknolojilerinin eğitim politikalarındaki dayanakları, ekonomik ve sosyolojik yansımaları ve bunun yanında teknolojik anlamda çıkarımları ele alınacaktır.

Eğitimde yapay zekâ ve ChatGPT'nin kullanımı, günümüzün en önemli eğitim gündemlerinden biridir. Bu çalışma eğitimde yapay zekâ kullanımını konu alan araştırmaları destekleyici ve sonuçlarının ise yeni çalışmalara yol gösterici olacağı, bu alandaki bilgi ve farkındalığı artırarak ve daha iyi bir eğitim geleceği için katkıda bulunacağı açısından önemlidir.

Çalışmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

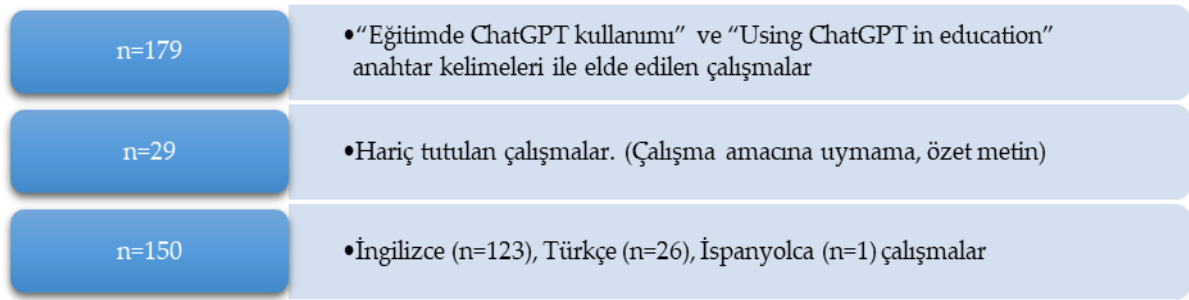
1. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalarda ChatGPT eğitimin hangi alanlarında kullanılmıştır?
2. ChatGPT'nin eğitim alanında kullanımının kuvvetli ve eksik yönleri ile fırsat ve engelleri nelerdir?
3. ChatGPT'nin eğitim alanında kullanımının politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik etkiler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, yapay zekâ araçlarından olan ChatGPT'nin eğitimde kullanımıyla ilgili mevcut çalışmalar analiz edilmiştir. Bunun için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik dokümanların sistematik bir şekilde gözden geçirilerek elde edilen verilerin değerlendirilmesini sağlayan bir yöntemdir (Bowen, 2009). Bu yöntem, araştırmacının araştırma konusuyla ilgili derinlemesine bilgi edinmesine ve farklı bakış açılarını anlamasına imkân verir.

Verilerin Toplanması

Eğitimde ChatGPT kullanımı konusunu ele alan çalışmaları incelemek için kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırma kapsamında ChatGPT'nin kullanıma açıldığı Kasım 2022 tarihi ile araştırmanın devam ettiği Mayıs 2024 tarihleri arasında yayınlanan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmanın amacına yönelik belirlenen ltler göz önüne alınarak güncel çalışmalara erişmek için akademik veri tabanları taranmıştır. Araştırma kapsamında Web of Science ve Scopus veri tabanlarında konuyla ilgili çalışmalara erişim sağlanmıştır. Bunun yanında araştırma konusuna derinlemesine bir yaklaşım sağlama adına Google Akademikte çeşitli veri tabanlarında yayınlanan makalelerde araştırma kapsamında ele alınmıştır. Erişilen çalışmaların makale çalışması olmasına dikkat edilmiştir.



şekil 2. Ele alınan çalışmaların belirlenmesi

Araştırma kapsamında alanyazında “Eğitimde ChatGPT kullanımı” ve “Using ChatGPT in education” anahtar kelimeleri ile Web of Science (n=33), Scopus (n=40) ve Google Akademik (n=106) aramaları sonucu 179 makaleye ulaşılmıştır. ChatGPT'nin eğitimde kullanımını konu edinmeyen ve tam metni yayınlanmayan makaleler çalışmanın dışında tutulmuştur. Araştırma kapsamında 150 makale ile araştırma yürütülmüştür.

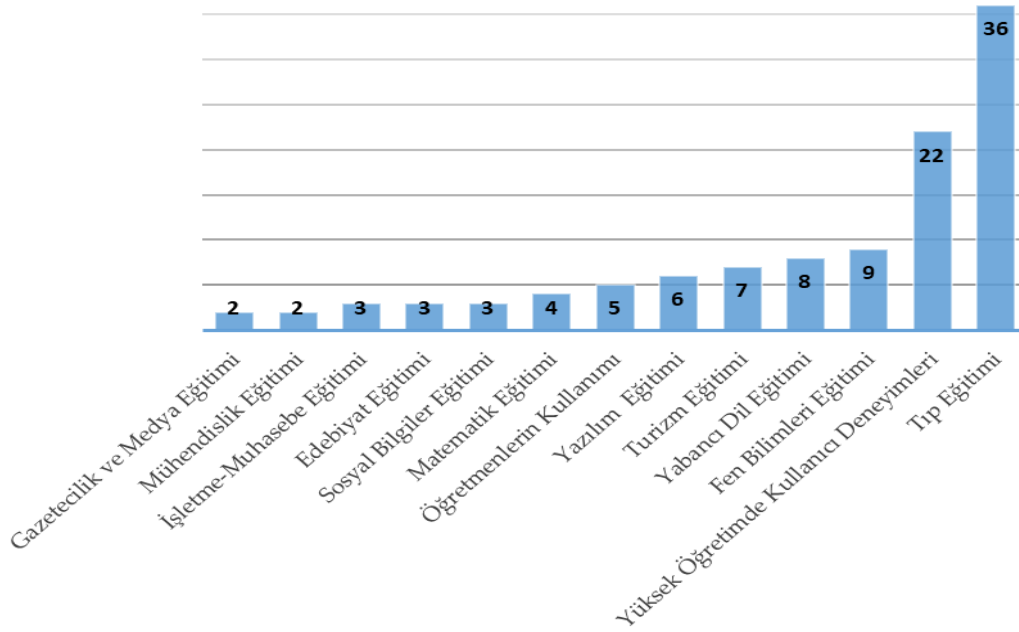
Bu alışmalar İngilizce (n=123), Türkçe (n=26) ve İşpanyolca (n=1) yazım dilini kullanmıştır (şekil 2). Araştırmada erişilen İngilizce başlığı ve zeti olan İşpanyolca çalışmanın konusu araştırmaya katkı sağlayabileceği gerekçesi ile araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Makalelerin analizi için araştırmacılar tarafından Microsoft Excel paket programı kullanılmıştır. Ele alınan çalışmaların verilerini not almak için Makale İnceleme Formu hazırlanmıştır. Bu formda çalışma adı, yılı, konusu ve çalışma dili sütunları oluşturulmuştur. Ele alınan makaleler araştırma sorularına cevap bulma adına detaylı incelenerek inceleme formuna uygun alanlara göre veriler toplanmıştır. Bunun yanında KEFE ve PEST analizine göre verilerin yazılacağı alanlar bu formda oluşturularak çalışma verileri toplanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamında toplanan veriler ve bu verilerden hareketle edinilen bulgular araştırma sorularındaki sıra izlenerek sunulmaktadır.

ChatGPT'nin Eğitimde Kullanım Alanları

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusu "Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalarda ChatGPT eğitimin hangi alanlarında kullanılmıştır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya cevap bulmak üzere doküman analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan 150 çalışmanın 110'u belli alanlarda ChatGPT'nin kullanımı ile ilgili içeriklerden oluşmaktadır. Diğer çalışmalarda ise ChatGPT'nin eğitimde kullanımı belli bir alan bağlamından çok konuyu genel olarak ele alınmıştır (Şekil 3).



Şekil 3. ChatGPT'nin eğitimde kullanım alanları

Şekil 3 incelendiğinde ele alınan çalışmalarda en çok (n=36) Tıp Eğitimi alanında ChatGPT'nin kullanımı ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Tıp Eğitimi altında diyabet eğitimi, dişçilik, eczacılık gibi alanlar da yer almaktadır. Yapay zekâ araçlarının son yıllarda kullanımının yaygınlaşması ile yükseköğretimde öğrencilerin yapay zekâ araçlarını deneyimlediği çalışmalar (n=22) karşımıza çıkmaktadır. Fen Bilimleri alanında ChatGPT'nin kullanımı (n=9), Yabancı Dil eğitimi (n=8) ve Turizm Eğitiminde ise (n=7) ChatGPT'nin eğitim aracı olarak kullanıldığı diğer alanlardır. Bunun yanında ChatGPT'nin, Matematik, Yazılım, Edebiyat, İşletme-Muhasebe, Mühendislik, Gazetecilik ve Medya Eğitimi yanında öğretmenlerin eğitimde yardımcı araç olarak kullanıldığı görülmektedir.

Tıp Eğitiminde kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ChatGPT'nin çeşitli yöntemlerde kullanıldığı görülmektedir. Tıp eğitiminde kullanımında avantaj ve dezavantajlarının incelenmesi (Hosseini vd., 2023; Khan, Jawaid, Khan ve Sajjad, 2023; Sallam, 2023; Sallam, Salim, Barakat ve Al-Tammemi, 2023; Yiğit, Berşe ve Dirgar, 2023), anatomi dersi ile ilgili yapılan bir sınavda öğrencilerin ve ChatGPT'nin cevaplarının kıyaslanması (Kundakçı, 2024; Rizzo, Cai ve Constantinescu, 2024; Talan ve Kalinkara, 2023), tıp öğrenci ve eğitimcilerinin ChatGPT'nin yardımcı bir kaynak olarak kullanma deneyimleri (Araji ve Brooks, 2024; Han, Battaglia, Udaiyar, Fooks ve

Terlecky, 2023), diyabet eğitimi (Sng, Tung, Lim ve Bee, 2023) gibi kullanımların söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.

ChatGPT'nin Eğitimde Kullanımıyla İlgili KEFE Analizi

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu "ChatGPT'nin eğitim alanında kullanımında ortaya çıkan kuvvetli ve eksik yönleri ile fırsat ve engelleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya cevap bulmak üzere ele alınan çalışmalara doküman analizi yapılmıştır. İçerik analizinde çalışmaların araştırma sorusu bağlamında detaylı incelemesi yapılarak KEFE analizi boyutlarına uygun bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar incelenerek ChatGPT'nin kullanımı ile ilgili çıkarımlar KEFE analizine uygun bir şekilde araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır. Ele alınan çalışmalardan bu aracın kuvvetli yönleri, eksik yönleri, yarattığı fırsatları ve ortaya çıkardığı engeller aşağıda tablo olarak verilmiştir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. ChatGPT'nin Eğitimde Kullanılmasıyla İlgili KEFE Analizinin Sonuçları

<i>Kuvvetli Yönler</i>	<i>Eksik Yönler</i>
<ul style="list-style-type: none"> Bilgisayar ve robotik alanı ile uyumlu çalışabilmesi daha detaylı çalışmalar yapılmasının önünü açacaktır (Aljanabi, 2023; Barış, Rzayev, Özyurt ve Özyurt, 2024). Karmaşık insan iletişimini anlayarak ve bunlara yanıt vermeyi sağlayarak, gelişmiş doğal dil üretimine katkı sağlayacaktır (Aljanabi, 2023). Eğitimciler için yardımcı kaynak olma özelliği ile soru ve sınavlar hazırlanmasına yardımcı olacaktır (Bozkurt, 2023; Han vd., 2023). Eğitim öğretim süreçlerinin planlanması ve ders planlarının hazırlanmasına yardımcı olması sağlanabilir. Bunun yanında beyin fırtınası yapma konusunda yardımcı kaynak olarak kullanılabilir (Yiğit vd., 2023). Farklı problem çözme senaryoları oluşturabilmesi nedeniyle öğrencilerin deneyimsel öğrenmeden yararlanabileceği öne sürülmektedir. Öğrenciler ayrıca ChatGPT'den kişiselleştirilmiş eğitim alabilirler (Halaweh, 2023; Hong, 2023). Makul yanıtlar üretmesi, kendini geliştirme yeteneği, kişiselleştirilmiş yanıtlar sağlama ve gerçek zamanlı yanıtlar sağlama kuvvetli yönüdür (Farrokhnia vd., 2023). 	<ul style="list-style-type: none"> Verilen cevaplarda alıntılar verilmediği için yazarların hakları göz ardı edilmektedir (García-Peñalvo, 2023; Halaweh, 2023; Rahman ve Watanobe, 2023). Etik değerler göz ardı edilecek şekilde kullanımlar yapılabilmektedir (Bozkurt, 2023; Kırık ve Özkoçak, 2023; Küçükler, 2023). Bir soru belirsiz veya anlaşılmaz ise, ChatGPT yanlış bir yanıt verebilir. Bu sorunu hafifletmek için soruyu açık ve kesin bir şekilde yeniden ifade edilmesi gerekir (Sok ve Heng, 2023; Talan ve Kalınkara, 2023). Modeli eğitmek için kullanılan veriler yeterince anonimleştirilmez veya korunmazsa, öğrencilerin ve kullanıcıların mahremiyeti tehlikeye girebilir (Javaid, Haleem, Singh, Khan ve Khan, 2023). Derin anlayış eksikliği, yanıtların kalitesini değerlendirmede zorluk, önyargı ve ayrımcılık riski, üst düzey düşünme becerilerinin eksikliği söz konusudur (Farrokhnia vd., 2023).
<i>Fırsatlar</i>	<i>Engeller</i>
<ul style="list-style-type: none"> Kullanıcılarla etkileşimde bulunmaya devam ettikçe, onların dilini, tonunu ve stilini öğrenerek daha kişiselleştirilmiş ve doğru yanıtlar üretmesini sağlar. Bu artan kişiselleştirme düzeyi aynı zamanda gelişmiş müşteri hizmetleri ve eğitimine de yol açabilir (Aljanabi, 2023). Bireyselleştirilmiş öğrenme daha etkin ve yaygın kullanılabilir ve son olarak eğitimde çok önemli bir yer tutan dönüt yapay zekâ ile öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda otomatikleştirilebilir (Arslan, 2020; Taşdere, Işıklı ve Yıldırım, 2024). Kişiselleştirilmiş öğrenme, kapsayıcı müfredat, geliştirilmiş iş birliği, otomatik değerlendirme, geliştirilmiş erişilebilirlik imkânı sağlar (Bozkurt, 2023). 	<ul style="list-style-type: none"> Mahremiyet ve istihdam üzerindeki olası olumsuz etkiler kullanım alanlarını kısıtlayabilir (Aljanabi, 2023; Farrokhnia vd., 2023; Sok ve Heng, 2023). Oluşturulacak eğitim içeriklerinde ve sınavlarda kusursuz metinlerin oluşturulabilmesi öğretmen rolünü zedeleyebilir (Bozkurt, 2023; de Winter, 2023; Talan ve Kalınkara, 2023). Eğitim anlamında kullanılacak bilgilerin değerlendirilmesi konusundaki çalışmalar yetersizdir (Benuyenah, 2023; Hosseini vd., 2023; Ivanov ve Soliman, 2023). Tıp alanında sorulan sorulara yanlış ve yanıltıcı cevaplar vermesi insan sağlığını olumsuz etkileyebilir. Bu durum

- Bilgiye erişilebilirliğin artırılması, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi veya karmaşık öğrenmeyi kolaylaştırma, öğretim iş yükünün azaltılması gibi olumlu durumların gerçekleşmesini sağlar (Farrokhnia vd., 2023; Rawas, 2024).
- sistemin kullanımı açısından bir engel olabilir (Han vd., 2023; Hosseini vd., 2023).
- ChatGPT'nin dil öğrenenlere fayda sağlaması yanında anlamsal sorulara geri bildirim verememesi söz konusudur. Bundan yanında dil seviyesine uygun cümle yapıları oluşturamaması, bireylerin bu bilgileri direk olarak araştırma yapmalarına neden olabilir (Zileli, 2023).

Tablo 1 incelendiğinde araştırma kapsamında ele alınan çalışmalarda KEFE analizi boyutlarında birçok veri elde edildiği görülmektedir. Çoğu verinin birden fazla çalışmada değinildiği ve ChatGPT'nin eğitimde kullanımı ile ilgili kuvvetli ve eksik yönler ayrıca fırsatlar ve engeller birçok çalışmada ortak vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu inceleme, eğitim için ChatGPT ile ilgili mevcut alanyazının kapsamlı analizinde KEFE analizi çerçevesini kullanır. Eğitimcilerin yanı sıra araştırmacılara öğretme ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek için bu AI teknolojisinden nasıl etkin bir şekilde yararlanılacağına dair öneriler içermektedir.

Bunun yanında araştırma kapsamında ChatGPT ile KEFE analizi hazırlanmıştır. ChatGPT'ye, eğitimde ChatGPT kullanımıyla ilgili bir KEFE analizi yapması istendiğinde her sefer farklı cevaplar vermektedir. Ancak sorgular tekrarlanmaya devam edilirse sonrasında cevapların birbirine benzemeye başladığı görülmektedir. Bu bağlamda alınan cevaplar genel başlıklar altında aşağıdaki tablo olarak sunulmuştur (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. ChatGPT'nin Eğitimde Kullanımı ile İlgili Olarak ChatGPT Tarafından Üretilen KEFE Analiz Sonuçları

<i>Kuvvetli Yönler</i>	<i>Eksik Yönler</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlere destek kaynak olarak kullanılabilir. • Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması sağlanabilir. • Öğrencilerin öğrenme sürecinde kaygıları azaltabilir. • Öğrencilerin özgüven ve öz yönetim becerilerini kazanmalarına yardımcı olarak öğrenme sürecinde daha rahat hissetmelerine yardımcı olabilir. • Herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde ve herhangi bir cihazdan erişilebilir olması nedeniyle öğrenme sürecindeki esnekliği artırabilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamayabilir ve öğrencilerin öğrenme sürecinde yalnız hissetmelerine neden olabilir. • Öğrencilerin teknolojiye bağımlılık geliştirmesine neden olabilir ve bu da öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilir. • Doğru şekilde yönetilmemesi halinde öğrencilere yanlış bilgiler veya yanlış yönlendirmeler sunabilir. • Öğretmen öğrenci etkileşimini azaltarak yüz yüze eğitimden daha az etkili olabilir. • Öğrencilerin teknolojiye erişim imkânları kısıtlı olduğunda, eşitsizlik yaratabilir.
<i>Fırsatlar</i>	<i>Engeller</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin öğrenme sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamlarını daha kişiselleştirilmiş hale getirebilir ve öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir. • Öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenlerin zamanlarını daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olarak öğretmenlerin öğrencilere daha fazla bireysel dikkat göstermelerine olanak tanıyabilir. • Doğru şekilde programlanması ve yönetilmesi durumunda, öğrencilere özelleştirilmiş ve doğru bilgiler sunabilir. • Farklı dillerde eğitim vermek isteyen öğrencilere kolaylık sağlayabilir. • Öğrencilerin öğrenme sürecinde yardımcı olmak için diğer eğitim teknolojileriyle birleştirilebilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin yerini alabileceği veya azaltabileceği endişelerini doğurabilir ve bu da öğrencilerin öğrenme sürecindeki insan etkileşimini azaltabilir. • Yanlış kullanımı veya yönetimi durumunda, öğrencilerin kişisel verileri veya gizliliği tehlikeye girebilir ve bu da öğrencilerin güvenliği konusunda endişelere neden olabilir. • Doğal dili anlama yeteneği bazen yetersiz olabilir, bu nedenle öğrencilerin yanlış anlamalarına veya yanlış bilgilendirilmelerine neden olabilir. • Doğru bir şekilde çalışması için internet bağlantısı gerektiğinden, internet bağlantısı kesintileri öğrencilerin öğrenme sürecini kesintiye uğratabilir.

ChatGPT verileri internet haberleri, bloglar, internet siteleri yanında makaleleri de tarayarak şu anda kullanılan sürümünde, geçmiş yıllardan başlayarak 2021 yılına kadar olan veriler ile kapsamlı bir veri tabanına sahip olmuştur. Tablo 2'deki veriler ChatGPT ile oluşturulmuştur ama bu verilerin kaynağı ChatGPT tarafından verilememektedir. ChatGPT tarafından çok sayıda kaynak taranarak oluşturulan bu tablo araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan elde edilen verilerle kıyaslanması ve desteklenmesi adına araştırma kapsamına alınmıştır.



Şekil 4. ChatGPT'nin eğitimde kullanımıyla ilgili kefe analizine genel bir bakış

Şekil 4'te araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan ve ChatGPT ile elde edilen bulguların KEFE analizlerindeki ortak yönler genel olarak ifade edilmiştir. ChatGPT'nin eğitimde kullanımı ile ilgili hem alanyazında araştırma kapsamına alınan çalışmalardan elde edilen veriler hem de ChatGPT ile üretilen KEFE analizi verileri olumlu ve olumsuz yönlerden benzerlik göstermektedir.

ChatGPT'nin Eğitimde Kullanımıyla İlgili PEST Analizi

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu "*ChatGPT'nin eğitim alanında kullanımında ortaya çıkan politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik etkiler nelerdir?*" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya cevap bulmak üzere araştırma kapsamında ele alınan çalışmalara doküman analizi yapılmıştır. Çalışmalar araştırma sorusunda ulaşılmak istenen başlıklara göre incelenerek tablo olarak sunulmuştur.

Araştırma kapsamında çalışmalar incelenerek ChatGPT'nin kullanımı ile ilgili çıkarımlar PEST analizine uygun şekilde sınıflandırılmıştır. Ele alınan çalışmalardan bu aracın politik, ekonomik, sosyolojik ve teknolojik yansımaları aşağıdaki tabloda yer almaktadır (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. ChatGPT'nin Eğitimde Kullanılmasıyla İlgili PEST Analizinin Sonuçları

<i>Politik</i>	<i>Ekonomik</i>
<ul style="list-style-type: none"> Doğru kullanım ile etik ve eleştirel düşünmeyi teşvik edecek şekilde öğrenci ve öğretmenlere eğitim verilecek politikalara ihtiyaç vardır (García-Peñalvo, 2023; Hosseini vd., 2023; Ivanov ve Soliman, 2023; Sullivan, Kelly ve McLaughlan, 2023). Teknolojiye erişim konusunda eşitsizlik ve adaletsizlik yaşanabilmektedir. Bu teknolojilere herkesin erişebilmesi için gerekli politikalar geliştirilmelidir (Bozkurt, 2023). 	<ul style="list-style-type: none"> Tecrübesiz kişilere eğitim sürecinde yardımcı olacak deneyimli bir eğitime olan ihtiyacı ortadan kaldırarak, zamandan ve paradan tasarruf edilmesini sağlayabilir (Golgiyaz, 2023; Küçüker, 2023; Yiğit vd., 2023). ChatGPT'nin, makineler ve bilgisayarların insan emeğinin yerini alması gibi endişeler doğurabilir. Büyük ölçüde yazılı iletişime güvenen yazarlar, pazarlamacılar ve diğer profesyonellerin işlerini ortadan kaldırma tehlikesi yaratabilir (Javaid vd., 2023).
<i>Sosyolojik</i>	<i>Teknolojik</i>
<ul style="list-style-type: none"> Sahte haber, yanlış bilgi, önyargı veya nefret bilgilerini yayma ve teknolojiye erişimi olan insanlar arasındaki dijital uçurumu daha da artırma riski ortaya çıkabilir (Aşkun, 2023; Bozkurt, 2023; Hosseini vd., 2023). Mahremiyet, veri güvenliği ve fikri mülkiyet ile ilgili endişeler, eğitimde yapay zekâ kullanımının gündeme getirdiği ahlaki ve yasal konular arasındadır (Javaid vd., 2023; Rahman ve Watanobe, 2023, Rawas, 2024). Model, metin oluştururken veya tahminlerde bulunurken toplumsal önyargıların sürmesine veya güçlenmesine neden olabilir (Aşkun, 2023; Bolukbasi, Chang, Zou, Saligrama ve Kalai, 2016). Kişiselleştirilmiş kariyer önerileri sunarak öğrencilerin kariyer planlarında daha bilinçli kararlar almalarında yardımcı olabilir (Bouteraa vd., 2024; Bozkurt, 2023). 	<ul style="list-style-type: none"> Birçok teknolojiyle uyumlu çalışabilmesi kullanım alanını genişletmektedir (Bozkurt, 2023). Büyük miktarda bilgiyi analiz etme ve anlama yeteneğinin kritik olduğu sağlık ve finans gibi alanlarda yeni ve yenilikçi uygulamalara yol açabilir (Hosseini vd., 2023; Kosar, Ostojic, Liu ve Mernik, 2024). ChatGPT, gizli verilere erişmek için bir sosyal mühendislik saldırısına dâhil edilebilir (Javaid vd., 2023).

PEST analizi ile ortaya çıkan sonuçlar bir kuruluş, ülke veya sektör üzerindeki etkilerine odaklanır. Elde edilen veriler potansiyel faydaları, stratejik karar verme sürecine rehberlik etmeyi ve rekabet avantajı elde etmeyi, güçlüklerle uyum sağlamayı ve performansı etkileyecek hatalardan kaçınmayı içerir. Bunun yanında KEFE analizi ile birlikte kullanıldığında çalışma amacına uygun çalışma verilerini faydalı bir şekilde tamamlar (Cox, 2021). Araştırma kapsamından PEST analizine göre incelenen çalışmalardan elde edilen veriler Tablo 3'te verilmiştir. Benzer bulguların birçok çalışmada ortak yer aldığı görülmektedir.

Bunun yanında araştırma kapsamında PEST analizi araştırma verilerini desteklemek için ChatGPT kullanılarak yapılmıştır. ChatGPT ile yapılan PEST analizini tablo olarak sunulmuştur (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. ChatGPT'nin Eğitimde Kullanılması ile İlgili Olarak ChatGPT Tarafından Üretilen PEST Analiz Sonuçları

<i>Politik</i>	<i>Ekonomik</i>
<ul style="list-style-type: none"> Yasal düzenlemeler ve düzenleyici kurumlar tarafından belirlenen kısıtlamaların olduğu görülmektedir. Kamuoyu ve siyasi liderlerin algısı ve tutumu kullanımını etkilemektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim teknolojileri, yüksek maliyetli olabilir ve bazı eğitim kurumlarının bu yatırımları yapacak bütçeleri olmayabilir. Ancak, ChatGPT gibi teknolojilerin eğitimde kullanılması, öğrencilere daha verimli bir öğrenme deneyimi sunarak, okulların daha verimli hale gelmesini sağlayabilir. Ekonomik koşulların eğitim bütçeleri ve kaynakları üzerindeki etkisi kullanımını etkilemektedir.

Sosyolojik	Teknolojik
<ul style="list-style-type: none"> • ChatGPT'nin eğitimde kullanımı, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumuna bağlıdır. • Öğrencilerin teknolojik araçlara daha fazla ilgi duyması, öğretmenlerin bu araçları kullanımlarına teşvik edebilir. • ChatGPT'nin öğrencilerde öğrenme deneyimini zenginleştirme, öğrencilere bireysel destek sağlayabilme ve öğretmenlere öğretim materyali geliştirme konusunda etkileri olabilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • ChatGPT'nin eğitimde kullanımı, teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte artmaktadır. Ancak, teknolojik altyapı eksikliği ve ChatGPT'nin öğretmenler tarafından kullanımının yetersiz olması gibi durumlar bu kullanımı engelleyebilir. • Eğitimde kullanılan diğer teknolojiler ile uyumlu bir şekilde çalışabilir.

KEFE analizinin ChatGPT ile oluşturulmasındaki benzer gerekçeler PEST analizinde de görülmektedir. Yapay zekâ aracının belirlenen başlıklara verdiği cevaplar araştırma kapsamında incelenen çalışmalarla karşılaştırma ve destekleme yapılması sağlanarak bulguların desteklenmesi sağlanması için bu tabloya araştırma kapsamında ver verilmiştir.



Şekil 5. ChatGPT'nin eğitimde kullanımıyla ilgili PEST analizine genel bir bakış

Şekil 5'te araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan ve ChatGPT ile elde edilen PEST analizlerinin ortak yönler yer almaktadır. Alanyazında yer alan çalışmaların ChatGPT'nin eğitimde kullanımı konusunda politik, ekonomik, sosyolojik ve teknolojik bağlamlarda benzer yönlerde çıkarımlar sunduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusu, ele alınan çalışmalarda ChatGPT'nin eğitimde kullanımı ile ilgili hangi alanlarda yönelimlerin olduğunu ortaya çıkarmak şeklindedir. Elde edilen bulgulara göre en fazla kullanılan alanın Tıp Eğitimi olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde Tıp Eğitimi alanında yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının her geçen gün arttığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar Tıp alanında yapay zekâ teknolojilerinin etkisini göstermeye devam edeceğini

göstermektedir. Alanyazında Tıp Eğitiminde öğrencilerin sınavda verdikleri cevaplarla ChatGPT'nin verdiği cevapların kıyaslandığı bir çalışmada bu aracın kişisel çalışma aracı olarak yaygın olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir (Talan ve Kalıncı, 2023). Bunun yanında başka bir çalışmada Diş Hekimliği Eğitiminde yapılacak tıbbi bir işlemde yönlendirici talimatların ve etkileşimli içeriklerle geri bildirimlerin kullanımında, Eczacılık Eğitiminde karmaşık konuların olası açıklamaları ve hasta danışmanlığı becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmada, Halk Sağlığı Eğitiminde veri analizi ve vaka senaryoları sağlanmasında yapay zekâ araçları bağlamında ChatGPT'nin kullanımı her geçen gün etkili hale gelmektedir (Han vd., 2023; Sallam vd., 2023). Bunun yanında Tıp Eğitiminde eleştirel düşünme, probleme dayalı öğrenme gibi becerilerin kazandırılmasında yardımcı olacağı ifade edilmiştir (Hosseini vd., 2023; Khan vd., 2023; Lee, 2023; Mbakwe, Lourentzou, Celi, Mechanic ve Dagan, 2023; Sallam, 2023). Tıp Eğitimi yanında araştırma sonuçlarında ChatGPT'nin kullanımı birçok alanda kullanıldığı görülmektedir. Özellikle bu aracın yakın zamanda kullanıma açılmasına rağmen kısa sürede çok fazla kullanıcıya ulaşması, ilerleyen dönemlerde eğitim alanında daha çok kullanılabilmesini göstermektedir. Turizm Eğitimi (Ali, 2023; Dalgıç, Yaşar ve Demir, 2024; Erul ve Işın, 2023; Göktaş, 2023; Ivanov ve Soliman, 2023), Yabancı Dil Eğitimi (Hieu, 2024; Hong, 2023; Topsakal ve Topsakal, 2022; Yuan ve Sawaengdist, 2024; Zileli, 2023), Fen Bilimleri Eğitimi (Bitzenbauer, 2023; Cooper, 2023; Polverini ve Gregorcic, 2024; Zhai, 2023), Matematik Eğitimi (Demircioğlu ve Demir, 2024; Karabıyık, 2024; Wardat, Tashtoush, AlAli ve Jarrah, 2023), Yazılım Eğitimi (Golgiyaz, 2023; Jalil vd., 2023), Edebiyat Eğitimi (AlAfnan, Dishari, Jovic ve Lomidze, 2023; Lo, 2023), Öğretmen Eğitimi (Wardat vd., 2023; Whalen ve Mouza, 2023), İşletme-Muhasebe Eğitimi (Küçükler, 2023; Şentürk, 2023), Mühendislik Eğitimi (Qadir, 2023) ve Gazetecilik ve Medya Eğitimi (Pavlik, 2023) gibi birçok alanda yapay zeka teknolojileri bağlamında ChatGPT ve birçok aracın kullanıldığı görülmektedir.

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu, ChatGPT'nin eğitimde kullanımının KEFE analizinin yapılması yönündedir. Ele alınan çalışmalarda genel olarak öğretmenler ve öğrenciler tarafında etkili kullanımı sağlandığında kuvvetli yönünün ortaya çıktığı, intihal ve etik konuların eksiklikler olarak belirtildiği görülmektedir. Bireyselleştirilmiş öğrenmenin bu gibi araçlarla desteklenmesi, eğitimdeki iş gücünün azaltılması fırsatlar olarak değerlendirilirken, öğretmen rolünün zedelenme ihtimali, ortaya çıkan bilginin değerlendirilmesi ve bilgilerin doğruluğunun teyit etme gibi engellerde ChatGPT'nin eğitimde kullanımında KEFE analizi sonucu ortaya çıkmıştır. ChatGPT tarafından yapılan KEFE analizinde de araştırmalarda çıkan sonuçlara benzer sonuçlar çıkmıştır. Özellikle eksik yönler ve engellerin ayrıntılı şekilde belirtilmesi aracın eğitimde kullanımı konusunda üzerinde durulması gereken noktalara işaret etmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın üçüncü ve son sorusu ChatGPT'nin eğitimde kullanımının PEST analizinin yapılmasına yöneliktir. Araştırma kapsamında incelenen ve ChatGPT aracı kullanılarak yapılan PEST analizi bileşenlerinden ortak özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Politik başlık altında yasal düzenlemelerin ve kamuoyu bilgilendirilmesinin yapılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Ekonomik boyutta ise etkili kullanımında ekonomik anlamda yarar sağlayacağı araştırma sonuçlarında ön plana çıkmaktadır. ChatGPT'den alınan ekonomik sonuçlarda ise farklı olarak bu tarz araçların yüksek maliyetli diğer teknolojik araçlara göre daha yaygın kullanımının sağlanması öğrencilere daha verimli bir öğrenme deneyimleri sağlayacağı ifade edilmiştir. İncelenen çalışmalarda PEST analizinin sosyolojik başlığında mahremiyet, sahte haber, önyargılar, veri güvenliği gibi konularda gerekli hassasiyetin sağlanması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. ChatGPT ile alınan sosyolojik analiz sonuçlarında ise daha genel ifadelerle aracın eğitimde öğrenci ve öğretmen tarafından kullanımının olumlu etkilerinden bahsedilmiştir. PEST analizinin teknoloji başlığında ise hem araştırma sonuçları hem de ChatGPT ile alınan verilerde birçok teknolojiyle uyumlu olarak çalışabilmesi ve büyük miktarda veriyi analiz edebilmesi teknoloji yönüne vurgu yapmaktadır. Bunun yanında eğitim ortamlarında kullanılabilmesinin önünü açmak için gerekli teknolojik altyapının sağlanması gerekliliği de araştırma sonuçlarında ortaya çıkmıştır.

ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi, bu yeni yapay zekâ teknolojisinin eğitim için çeşitli katkılar sunma potansiyeline sahip olduğunu, ancak aynı zamanda birtakım zorlukları da beraberinde getirdiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda ChatGPT'nin zayıf yönlerine ve eğitime yönelik potansiyel tehditlerine tam olarak odaklanabilir. Bunun yanında eğitim ve öğrenim üzerinde olumsuz bir etkisi olacağı korkusuyla ChatGPT'yi eğitim kurumlarında yasaklama yoluna gitmek yerine bilinçli kullanımı konusunda gerekli politikaların geliştirilmesi önerilebilir. Çünkü belli kaygılarla yasaklama yoluna gidilen teknolojiler uzun ömürlü olamamakta ve bu teknolojilerin olası katkılarından yoksun kalınması durumu söz konusu olmaktadır (Finkle ve Masters, 2014).

ChatGPT yanıtları tipik olarak, kişiselleştirme eksikliği veya genel bir kalıpla yazılma gibi özelliklere sahiptir. ChatGPT yanıtları, özellikle karmaşık sorulara yanıtlar üretirken tutarlı veya mantıklı bir akışa sahip olmayabilir. Yanıtlar tutarsız veya anlamsız görünüyorsa bu, yanıtların ChatGPT gibi bir yapay zekâ modeli tarafından oluşturulduğunu gösterebilir (Ivanov ve Soliman, 2023; Rahman ve Watanobe, 2023). ChatGPT, çeşitli konularda etkileyici yanıtlar üretebilen güçlü bir araç olsa da sağduyu eksikliği, olası ön yargı, karmaşık akıl yürütmede zorluk ve görsel bilgileri işleyememe gibi belirli sınırlamaları bulunmaktadır. Bu bağlamda ChatGPT kullanılırken sistemin olası sınırlamalarını göz önünde bulundurmak önem arz etmektedir. Ayrıca çıkan sonuçlara körü körüne güvenilmemeli, eleştirel bir bakışla değerlendirilmelidir. Bunlara ilave olarak, ChatGPT'nin "önyargı ve ayrımcılık, mahremiyet ve güvenlik, teknolojinin kötüye kullanılması, hesap verebilirlik,

şeffaflık ve sosyal etki" gibi etik sonuçlarının karmaşık ve çok yönlü olduğu unutulmamalı ve bu doğrultuda dikkatle ele alınmalıdır.

Eğitim üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri düşünüldüğünde, ChatGPT'nin kullanımı ile ilgili deneysel araştırmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. KEFE analizi sonuçlarına dayanarak, gelecekteki çalışmalar için birkaç yol önerilebilir. Eğitim için ChatGPT'nin ana fırsatlarından birisi, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi kolaylaştırma yeteneğidir. Bu tür kişiselleştirilmiş öğrenmenin pratikte nasıl gerçekleştirileceğini ve öğrencilerin farklı bağlamlarda kişiselleştirilmiş öğrenmelerini kolaylaştırmak için bu aracın en uygun uygulamasının ne olduğunu göstermek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır (Xia, Chiu, Zhou, Chai ve Cheng, 2022). Öte yandan ChatGPT tarafından sağlanan geri bildirim etkisi, çeşitli öğrenme çıktıları üzerindeki öğretmen geri bildirim ve akran geri bildirim ile karşılaştırılabilir. Ayrıca, ChatGPT'nin karmaşık öğrenmeyi kolaylaştırma potansiyelinden hareketle, gelecekteki çalışmalar, yükseköğretim öğrencileri arasında karmaşık öğrenmeyi kolaylaştırmada bu yeni yapay zekâ aracından/araçlarından yararlanmak için en uygun öğretim tasarımlarını belirlemeye odaklanabilir. Gelecekteki çalışmalar, ChatGPT'nin yüksek öğretimde kullanımına yönelik etik ilkeler ve yönergeler geliştirerek bu sorunların nasıl ele alınacağına odaklanabilir (Farrokhnia vd., 2023).

Bunun yanında akademik dürüstlük ve başarı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaların yapılması gerekir. Bu bağlamda ChatGPT'nin öğrenciler, öğretim elemanları ve araştırmacılar tarafından kullanılması farklı açılardan değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Ali, F. (2023). Let the devil speak for itself: Should ChatGPT be allowed or banned in hospitality and tourism schools? *Journal of Global Hospitality and Tourism*, 2(1), 1-6.
- Alabool, H. M. (2023). ChatGPT in Education: SWOT analysis approach. *2023 International Conference on Information Technology (ICIT)*, 2023, 184-189. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1109/ICIT58056.2023.10225801>
- AlAfnan, M. A., Dishari, S., Jovic, M., & Lomidze, K. (2023). Chatgpt as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3(2), 60-68.
- Aljanabi, M. (2023). ChatGPT: Future directions and open possibilities. *Mesopotamian Journal of Cybersecurity*, 2023, 16-17.
- Aktay, S., Gök, S., & Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 378-406.

- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Araji, T. & Brooks, A. D. (2024). Evaluating the role of ChatGPT as a study aid in medical education in surgery. *Journal of Surgical Education*, 81(5), 753-757.
- Arık, G. & Seferoğlu, S. S. (2020). Eğitimde yapay zekâ çalışmaları: araştırma eğilimleri, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri. V. Nabiyeve & A. K. Erümit (Ed.), *Eğitimde yapay zekâ kuramdan uygulamaya* içinde (s. 260-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Aşkun, V. (2023). Sosyal bilimler araştırmaları için ChatGPT potansiyelinin açığa çıkarılması: Uygulamalar, zorluklar ve gelecek yönelimler. *Erciyes Akademi*, 37(2), 622-656.
- Barış, S., Rzayev, S., Özyurt, H., & Özyurt, Ö. (2024). Bir insan bilgisayar etkileşimi örneği: sesli komutlar ile veri tabanı sorgulama uygulaması. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 14(1), 211-223.
- Benuyenah, V. (2023). Commentary: ChatGPT use in higher education assessment: Prospects and epistemic threats. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 16(1), 134-135.
- Bitzenbauer, P. (2023). ChatGPT in physics education: A pilot study on easy-to-implement activities. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep430.
- Bolukbasi, T., Chang, K.-W., Zou, J. Y., Saligrama, V., & Kalai, A. T. (2016). Man is to computer programmer as woman is to homemaker? Debiasing word embeddings. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 29, 4349-4357.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bouterraa, M., Bin-Nashwan, S. A., Al-Daihani, M., Dirie, K. A., Benlahcene, A., Sadallah, M., Zaki, H.O., ... & Chekima, B. (2024). Understanding the diffusion of AI-generative (ChatGPT) in higher education: Does students' integrity matter? *Computers in Human Behavior Reports*, 14, 100402.
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72.
- Cebecioğlu, C. (2006). *SWOT analizi ve bir işletme üzerine uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-452.
- Coşkun, F. & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966.

- Cox, J. (2021). The higher education environment driving academic library strategy: A political, economic, social and technological (PEST) analysis. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(1), 102219.
- Çetin, M. & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18[Eğitim Bilimleri Özel Sayısı], 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Dalgıç, A., Yaşar, E., & Demir, M. (2024). ChatGPT and learning outcomes in tourism education: The role of digital literacy and individualized learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 34, 100481.
- De Winter, J. C. (2023). Can ChatGPT pass high school exams on English language comprehension? *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-16.
- Demircioğlu, E. & Demir, B. (2024). Yapay zekâ destekli matematik eğitimi: Bir içerik analizi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 771-785.
- Dinçer, Ö. (2004). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Elmas, Ç. (2007). *Yapay zeka uygulamaları: Yapay sinir ağı, bulanık mantık, genetik algoritma*. Ankara: Seçkin.
- Erul, E. & Işın, A. (2023). ChatGPT ile sohbetler: Turizmde ChatGPT'nin önem. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 11(1), 780-793.
- Fadel, C., Holmes, W., & Bialik, M. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 15(1), 1-15.
- Finkle, T. A. & Masters, E. (2014). Do MOOCs pose a threat to higher education? *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-10.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). The perception of artificial intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or panic? *Education in the Knowledge Society*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Golgiyaz, S. (2023). *Bilgisayar yazılımı eğitiminde ChatGPT*. ICHEAS, 4th International Conference on Health, Engineering and Applied Sciences'ta sunulmuş bildiri. Dubai, United Arab Emirates.
- Göktaş, L. S. (2023). ChatGPT uzaktan eğitim sınavlarında başarılı olabilir mi? Turizm alanında doğruluk ve doğrulama üzerine bir araştırma. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 11(2), 892-905.

- Gutiérrez, E. E. (2024). Swot analysis of the use of AI tools such as ChatGPT in research competencies at the secondary school level. *Migration Letters*, 21(4), 622-646.
- Gürlek, B. T. (2002). *SWOT analizi*. Gebze: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK).
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep421. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>
- Han, Z., Battaglia, F., Udaiyar, A., Fooks, A., & Terlecky, S. R. (2023). An explorative assessment of ChatGPT as an aid in medical education: Use it with caution. *Medical Teacher*, 2023-02, 1-8.
- Heaven, W. D. (2020). OpenAI's new language generator GPT-3 is shockingly good—and completely mindless. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2020/07/20/1005454/openai-machine-learning-language-generator-gpt-3-nlp/> sayfasından erişilmiştir.
- Hieu, H. H. (2024). Exploring the impact of AI in language education: Vietnamese EFL teachers' views on using ChatGPT for fairy tale retelling tasks. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(3), 486-503.
- Hosseini, M., Gao, C. A., Liebovitz, D. M., Carvalho, A. M., Ahmad, F. S., Luo, Y., & Kho, A. (2023). An exploratory survey about using ChatGPT in education, healthcare, and research. *MedRxiv*, 2023-03, 1-21.
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 1-9.
- İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Ivanov, S. & Soliman, M. (2023). Game of algorithms: ChatGPT implications for the future of tourism education and research. *Journal of Tourism Futures*, 9(2), 214-221.
- Jalil, S., Rafi, S., LaToza, T. D., Moran, K., & Lam, W. (2023). ChatGPT and software testing education: Promises & perils. *2023 IEEE International Conference on Software Testing, Verification and Validation Workshops (ICSTW)* içinde (s. 4130-4137). Dublin: IEEE.
- Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., Khan, S., & Khan, I. H. (2023). Unlocking the opportunities through ChatGPT Tool towards ameliorating the education system. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 3(2), 100115.
- Karabıyık, Ü. (2024). Matematik eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım: ChatGPT'nin rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 26-46.

- Khan, R. A., Jawaid, M., Khan, A. R., & Sajjad, M. (2023). ChatGPT-Reshaping medical education and clinical management. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 39(2), 605-607.
- Kırık, A. M. & Özkoçak, V. (2023). Medya ve iletişim bağlamında yapay zekâ tarihi ve teknolojisi: ChatGPT ve deepfake ile gelen dijital dönüşüm. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 58, 73-99.
- Kosar, T., Ostojić, D., Liu, Y. D., & Mernik, M. (2024). Computer science education in ChatGPT era: Experiences from an experiment in a programming course for novice programmers. *Mathematics*, 12(5), 629-651.
- Kundakçı, Y. E. (2024). ChatGPT's capabilities for use in anatomy education and anatomy research. *European Journal of Therapeutics*, 30(2), 200-202.
- Küçükler, M. (2023). Muhasebede yapay zekâ uygulamaları: ChatGPT'nin muhasebe sınavı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(2), 875-888.
- Lee, H. (2023). The rise of ChatGPT: Exploring its potential in medical education. *Anatomical Sciences Education*, 2023(1), 1-6.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410-425.
- Mbakwe, A. B., Lourentzou, I., Celi, L. A., Mechanic, O. J., & Dagan, A. (2023). ChatGPT passing USMLE shines a spotlight on the flaws of medical education. *PLOS Digital Health*, 2(2), e0000205.
- Mesiono, M., Fahada, N., Irwansyah, I., Diana, D., & Siregar, A. S. (2024). SWOT analysis of ChatGPT: implications for educational practice and research. *JMKSP (Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, dan Supervisi Pendidikan)*, 9(1), 181-196.
- Pavlik, J. V. (2023). Collaborating with ChatGPT: Considering the implications of generative artificial intelligence for journalism and media education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 78(1), 84-93.
- Polverini, G. & Gregorcic, B. (2024). How understanding large language models can inform the use of ChatGPT in physics education. *European Journal of Physics*, 45(2), 025701.
- Qadir, J. (2023). Engineering education in the era of ChatGPT: Promise and pitfalls of generative AI for education. *2023 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* içinde (s. 1-9). Canada: IEEE.
- Rahman, M. M. & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783-5804.
- Rawas, S. (2024). ChatGPT: Empowering lifelong learning in the digital age of higher education. *Education and Information Technologies*, 29(6), 6895-6908.

- Rizzo, M. G., Cai, N., & Constantinescu, D. (2024). The performance of ChatGPT on orthopaedic in-service training exams: A comparative study of the GPT-3.5 turbo and GPT-4 models in orthopaedic education. *Journal of Orthopaedics*, 50, 70-75.
- Sallam, M. (2023). The utility of ChatGPT as an example of large language models in healthcare education, research and practice: Systematic review on the future perspectives and potential limitations. *MedRxiv*, 2(21), 1-34. <https://doi.org/10.1101/2023.02.19.23286155>
- Sallam, M., Salim, N., Barakat, M., & Al-Tammemi, A. (2023). ChatGPT applications in medical, dental, pharmacy, and public health education: A descriptive study highlighting the advantages and limitations. *Narra J*, 3(1), e103-e103.
- Sok, S. & Heng, K. (2023). ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks. *Social Science Research Network Electronic Journal*, 2023, 1-12.
- Sng, G. G. R., Tung, J. Y. M., Lim, D. Y. Z., & Bee, Y. M. (2023). Potential and pitfalls of ChatGPT and natural-language artificial intelligence models for diabetes education. *Diabetes Care*, 46(5), 103-105.
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 1-10.
- Şenocak, D. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ: Sunduğu fırsatlar ve yarattığı endişeler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 56-78.
- Şentürk, Ö. (2023). İç denetim faaliyetlerinde yapay zekâdan beklentiler: ChatGPT uygulaması örneği. *Tide Academia Research*, 4(2), 51-82.
- Talan, T. & Kalınkara, Y. (2023). The role of artificial intelligence in higher education: ChatGPT assessment for anatomy course. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 7(1), 33-40.
- Taşdere, A., Işıklı, M., & Yıldırım, D. (2024). Öğretmenlerin gözünden eğitime teknoloji entegrasyonu: Deneyimler ve sorunlar. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice (JELEDU)*, 2(1), 37-74.
- T. C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2023). *Yapay zekâ*. <https://cbddo.gov.tr/sss/yapay-zeka/> sayfasından erişilmiştir.
- Topsakal, O. & Topsakal, E. (2022). Framework for a foreign language teaching software for children utilizing AR, voicebots and ChatGPT (Large Language Models). *The Journal of Cognitive Systems*, 7(2), 33-38.

- Uğur, A. & Kınacı, A. C. (2006). *Yapay zekâ teknikleri ve yapay sinir ağları kullanılarak web sayfalarının sınıflandırılması*. XI. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuş bildiri. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, 21-23 Aralık, Ankara.
- Wardat, Y., Tashtoush, M. A., AlAli, R., & Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(7), em2286.
- Whalen, J. & Mouza, C. (2023). ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1), 1-23.
- Xia, Q., Chiu, T. K., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2022). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118.
- Yağcı, Ő. Ő. & Yıldız, T. A. (2023). ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 37, 1315-1333.
- Yiğit, S., Berşe, S., & Dirgar, E. (2023). Yapay zekâ destekli dil işleme teknolojisi olan ChatGPT'nin sağlık hizmetlerinde kullanımı. *Eurasian Journal of Health Technology Assessment*, 7(1), 57-65.
- Yuan, Y., Li, H., & Sawaengdist, A. (2024). The impact of ChatGPT on learners in English academic writing: opportunities and challenges in education. *Language Learning in Higher Education*, 14(1), 41-56.
- Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education. *Social Science Research Network Electronic Journal*, 2022, 1-18.
- Zhai, X. (2023). ChatGPT for next generation science learning. XRDS: Crossroads. *The ACM Magazine for Students*, 29(3), 42-46.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.

Extended Summary

Education has continued to evolve from the past to the present by incorporating numerous innovations to enhance its effectiveness and efficiency. Throughout history, various tools have been employed in education, even in ancient times, to promote the integration of technology into educational practices. The integration of computers and the Internet into education represented a significant milestone in the advancement of technology utilization in education. Furthermore, efforts were made to incorporate Web 2.0 technologies, virtual reality, the metaverse, and artificial intelligence technologies into education. In recent years, numerous tools developed under the field of Artificial Intelligence have gained widespread recognition. These developed tools and materials not

only serve as guides to facilitate students' self-directed learning but also function as supplementary resources for educators.

New technologies are constantly being integrated into educational practices. The utilization of Web 2.0 tools, which have been widely employed in education in recent years, and the ongoing discussions surrounding artificial intelligence technologies, introduce both positive and negative implications. In this context, it is imperative to examine the opportunities and threats posed to education, by unveiling the strengths and weaknesses of ChatGPT in the realm of artificial intelligence technologies. Through the implementation of PEST Analysis within the framework of this study, it will be feasible to render the analyzed framework beneficial in diverse domains, pinpoint and fortify its weaknesses, assess potential opportunities optimally, and take requisite measures against potential threats. An evaluation will be conducted using PEST Analysis (Political, Economic, Sociological, and Technological), and this analysis will encompass an examination of the foundations of artificial intelligence technologies in educational policies, their economic and sociological repercussions, as well as their technological implications. This study is anticipated to bolster research efforts concerning the utilization of artificial intelligence in education, and its outcomes are expected to provide guidance.

This research aims to reveal the positive and negative aspects of the use of artificial intelligence technologies in education. In this regard, studies on the use of ChatGPT application in education were examined. During this review process, studies on the use of ChatGPT in education were examined under the headings of KEFE and PEST analysis. To achieve the purpose of the study, answers were sought to the following research questions. 1. In which areas of education was ChatGPT used in the studies covered within the scope of the research? 2. What are the strengths, shortcomings, opportunities and obstacles of ChatGPT in its use in the field of education? 3. What are the political, economic, social and technological effects of using ChatGPT in education?

Within the study's framework, qualitative research methods were employed to analyze research pertaining to artificial intelligence, specifically the utilization of ChatGPT in educational contexts. The study utilized the document analysis technique, which is one of the qualitative research methods. A comprehensive literature review was conducted to investigate research focusing on the utilization of ChatGPT in education. Within the scope of the research, studies published between November 2022, when ChatGPT was launched, and May 2024, when the research continued, were examined. Academic databases were scanned to access current studies, taking into account the criteria determined for the purpose of the study. Within the scope of the research, access to relevant studies was provided in Web of Science and Scopus databases. In addition, articles published in various databases on Google Scholar were examined within the scope of the research. Care was taken to ensure that the studies accessed were articles.

The primary research question of the study is 'In what educational domains was ChatGPT employed in the research conducted within this study? To address this question, document analysis was conducted. 179 articles were found as a result of Web of Science (n=33), Scopus (n=40) and Google Scholar (n=106) searches. Articles that did not focus on the use of ChatGPT in education and whose full text was not published were excluded from the study. Within the scope of the research, 150 articles were conducted.

In the studies discussed, it was seen that most (n=36) studies were conducted on the use of ChatGPT in the field of Medical Education. Under Medical Education, there were also fields such as diabetes education, dentistry and pharmacy. With the widespread use of artificial intelligence tools in recent years, we encountered studies (n=22) in which students experienced artificial intelligence tools in higher education. The use of ChatGPT in the field of Science (n=9), Foreign Language Education (n=8) and Tourism Education (n=7) were other areas where ChatGPT was used as an educational tool. In addition, it was seen that ChatGPT was used as an auxiliary tool in teachers' education in addition to Mathematics, Software, Literature, Business-Accounting, Engineering, Journalism and Media Education.

Secondly, KEFE analysis of the use of ChatGPT in education was conducted in the research questions. In the studies discussed, it was generally seen that its strengths emerged when teachers and students used it effectively, and plagiarism and ethical issues were stated as shortcomings. While supporting individualized learning with such tools and reducing the workforce in education were considered as opportunities, obstacles such as the possibility of damaging the teacher's role, evaluating the resulting information and confirming the accuracy of the information emerged as a result of the KEFE analysis in the use of ChatGPT in education. In the KEFE analysis conducted by ChatGPT, results similar to those in the research were obtained. It is especially important to specify the shortcomings and obstacles in detail in order to point out the points that need to be emphasized regarding the use of the tool in education.

In the third and last question of the research, a PEST analysis of the use of ChatGPT in education was conducted. It was seen that common features came to the fore among the PEST analysis components examined within the scope of the research and performed using the ChatGPT tool. Under the political heading, the need to make legal regulations and inform the public came to the fore. In the economic dimension, it became prominent in the research results that it would provide economic benefits in effective use. In the economic results obtained from ChatGPT, it was stated that, unlike other high-cost technological tools, ensuring the widespread use of such tools would provide students with a more efficient learning experience. In the studies examined, the sociological title of PEST analysis emphasized the need to ensure the necessary sensitivity on issues such as privacy, fake news,

prejudices and data security. In the sociological analysis results obtained with ChatGPT, the positive effects of the use of the tool by students and teachers in education were mentioned in more general terms. In the technology heading of PEST analysis, the technology aspect was emphasized by the fact that it could work in harmony with many technologies and analyze large amounts of data, both in the research results and in the data received with ChatGPT. In addition, the research results revealed the necessity of providing the necessary technological infrastructure to pave the way for its use in educational environments.

Given its both positive and negative impacts on education, there appears to be a necessity for experimental research regarding ChatGPT's utilization. Drawing from the outcomes of the KEFE analysis, several avenues for future research can be proposed. One of the primary opportunities offered by ChatGPT for education lies in its capacity to enhance personalized learning. Furthermore, it is advisable to undertake studies assessing academic integrity and its influence on academic achievement. Within this context, students, faculty, and researchers can conduct a critical evaluation to understand why certain entities (such as higher education institutions, publishers, etc.) permit ChatGPT's utilization while others exhibit hesitancy.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.



Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Ters Yüz Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis of Research on Flipped Learning

Ali Ateş, Halük Ünsal

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Ali Ateş  Öğr. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Bilgisayar Programcılığı, aates@edu.tr</p> <p>Halük Ünsal  Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, unsalh@gazi.edu.tr</p>	<p>Bu çalışmanın temel amacı Web of Science (WoS) veri tabanında taranan dergilerde yayınlanan ters yüz öğrenme ilgili makalelere ilişkin bibliyometrik verileri sunmaktır. Çalışma kapsamında toplanan veriler; atıf sayısı, ortak yazar, en etkili ülkeler, en çok kullanılan anahtar kelimeler, belgelerin ve yazarların bibliyometrik eşleşme durumu olmak üzere farklı kategorilerde bibliyometrik analiz tekniği ile incelenmiştir. Bibliyometrik analiz bir alanda bir dönem ve bir bölgedeki kişi veya kurumlarca üretilen yayınların sayısal analizinin yapılması olarak tanımlanmıştır. Yapılan bu çalışmada ağ haritaları ve bibliyometrik analizleri oluşturmak için VOSviewer yazılımı kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda en sık kullanılan anahtar kelimenin "flipped classroom-ters çevrilmiş sınıf", en çok atıf alan yazarların Khe Foon Hew ve Chung Kwa Lo, en etkili ülkelerin Çin, ABD ve Türkiye ve en fazla bibliyografik eşleşme elde edilen eserler Hew (2018), Galway (2014), He (2016) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar bağlamında, ters yüz öğrenmenin veya platformların etkinliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıfta dijital teknolojiyi nasıl kullandıkları, ters yüz öğrenmenin geleneksel eğitim ortamlarıyla karşılaştırılması, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki uzun vadeli etkileri incelenebilir.</p>

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler Bibliyometrik analiz Ters çevrilmiş sınıf Ters yüz öğrenme Alanyazın taraması</p> <p>Keywords Bibliometric analysis Flipped classroom Flipped learning Literature review</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 24.05.2024 Kabul: 05.08.2024</p>	<p>The main purpose of this study is to present bibliometric data on flipped learning (FL) related articles published in journals indexed in Web of Science (WoS) database. The data collected within the scope of the study were analyzed by bibliometric analysis technique in different categories such as number of citations, co-authors, most influential countries, most used keywords, bibliometric matching status of documents and authors. Bibliometric analysis is defined as the numerical analysis of publications produced by individuals or institutions in a period and in a region. In this study, VOSviewer software was used to create network maps and bibliometric analysis. As a result of this analysis, it was concluded that the most frequently used keyword was "flipped classroom", the most cited authors were Khe Foon Hew and Chung Kwa Lo, the most influential countries were China, USA, and Türkiye, and the most bibliographic matches were Hew (2018), Galway (2014), He (2016). In the context of these results, the effectiveness of flipped learning or platforms, how teachers and students use digital technology in the classroom, comparing flipped learning with traditional educational settings, and its long-term effects on students' learning outcomes can be examined.</p>

Makale Türü	Derleme
Önerilen Atıf	Ateş, A. & Ünsal, H. (2024). Ters yüz öğrenme konusunda yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. <i>TEBD</i> , 22(2), 1084-1098. https://doi.org/10.37217/tebd.1489685

Giriş

Günümüzde teknoloji eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Teknolojinin gelişimi eğitim ve öğretim üzerinde değişiklikler yaşanmasına neden olmuş ve teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonunun öğretmenlerin hedeflerine ulaşmak ve öğrenme etkinliğini artırmak için kullandıkları yöntemleri yeniden değerlendirmeleri gerektiğini göz önüne getirmiştir (Zhou, 2023). Teknolojinin ilerlemesi, eğitim uygulamalarında bilginin aktarılma süreçlerine entegre edilen öğrenme modellerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Ters yüz edilmiş öğrenme (TYÖ), eğitimde teknoloji etkileşimini sağlayan bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem çeşitli alanlarda eğitim uygulamalarının temel unsuru haline gelerek öğrencilere etkili bir öğrenme deneyimi sunma amacını taşımaktadır (Julia vd., 2020). TYÖ, yeni çağın değişen ihtiyaçlarına hizmet eden bir yöntem arayışı sonucunda ortaya çıkan, eğitimler ve araştırmacılar tarafından memnuniyetle karşılanan birçok aktif öğrenme yaklaşımından biridir (Turan ve Akdag-Cimen, 2020).

TYÖ, geleneksel olarak sınıf içinde tüm sınıfla yürütülen doğrudan talimatların artık sınıf dışında öğrencilerin bireysel öğrenme alanlarında yürütüldüğü ve böylece üst düzey düşünme faaliyetleri için sınıfta daha fazla zamanın olduğu normal sınıf süreçlerinin tersine çevrilmesini ifade eder (Bauer-Ramazan, Graney, Marshall ve Sabieh, 2016). Bu yöntemde, öğrenciler sınıf öncesinde, ders videolarını izleyerek veya belirli görevleri yerine getirerek bilgi edinirler. Sınıfta ise, öğretmen öğrenciyi izler, düzeltir ve öğrencilere rehberlik ederek edindikleri bilgi veya becerileri uygulamalarını sağlar (Hsieh, Huang ve Wu, 2017). TYÖ'de öğrenciler öğrenme içeriğini dersten önce çevrim içi olarak aldıkları için ders süresi boyunca öğretmen rehberliğinde problem çözme veya iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirme fırsatı yakalarlar (Zou, Xie, Wang ve Kwan, 2020). Bu yöntemde amaç, öğrenciler ve öğretim materyalleri ile yüz yüze zamanı en üst düzeye çıkarmak ve böylece öğrencilerin bilgilerini artırmaktır (Bull, Fester ve Kjellstrom, 2012).

TYÖ'nün öğrenme kültürünü değiştirmesiyle birlikte öğrenciler öğretim sürecinin pasif bir nesnesi olmak yerine öğrenme sürecinin her bir adımına aktif olarak katılmaktadırlar (Chivata ve Oviedo, 2018). Böylece, öğrenciler dersten önce öğrenme materyallerini görüntülemek istedikleri zamanı, yaklaşımları ve yerleri seçebilir, sorumluluk öğretmenlerden öğrencilere geçerek öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı ortaya çıkar (Hung, 2017). Ünsal (2018) bu durumu destekleyecek biçimde TYÖ'nün kişiselleştirilmiş öğrenmeyi ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini, bu yöntemin aktif öğrenmeyi sağladığını, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Buna ek olarak TYÖ'nün esnek bir öğrenme süresi sağladığı, dinamik ve etkileşimli bir öğrenme ortamı yarattığı ve kavramların daha derin bir şekilde araştırıldığı da belirtilmektedir (Amiryousefi, 2019; Chen Hsieh, Wu ve Marek, 2017). TYÖ, öğrencilere kendi hızlarından öğrenme olanağı, sınıf içerisinde hem öğrencilerin birbirleriyle hem de öğretmenleriyle

etkileşimde bulunabilecekleri bir ortam oluşturma ve kavramları daha iyi anlama ve uygulama yapma gibi olanaklar sağlamaktadır.

TYÖ ile ilgili alanyazında bulunan araştırmaları inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Bishop ve Verleger (2013) TYÖ ile ilgili yapmış olduğu araştırmalarında 24 çalışmayı incelemiş ve bu çalışmaların çoğunlukla öğrenci algılarına odaklandığını; Karabulut-İlgu, Cherrez ve Jahren (2018) mühendislik eğitiminde TYÖ ile ilgili 2000-2015 yılları arasında yapılan makaleleri incelemiş ve 2012 yılından itibaren mühendislik eğitiminde TYÖ'nün popülerlik kazandığını gözlemlemiştir. Ayrıca mühendislik eğitimindeki araştırmaların tasarım ve geliştirme sürecine ve öğrenci geri bildirimlerini paylaşmaya odaklandığını ortaya koymuştur. Hew ve Lo (2018) 2012-2017 yılları arasında yapılan 28 makaleyi incelemiş ve TYÖ'nün öğrenme üzerinde olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cheng, Hwang ve Lai (2020) TYÖ ile ilgili en çok alıntı yapılan 100 makaleyi incelemişlerdir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda birçok araştırmanın TYÖ modlarını karşılaştırmaya, daha etkili TYÖ yaklaşımını belirlenmeye odaklandığı, bazı araştırmaların çevrim içi öğrenme ile geleneksel öğrenme yöntemlerine etkilerini karşılaştırdığı ve araştırmacıların genellikle öğrencilerin öğrenme başarıları ile öğrenci davranışlarına odaklanma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekici (2021) TYÖ ortamlarında oyunlaştırma ile ilgili Web of Science, Scopus, Wiley Online Library, ERIC ve Science Direct veri tabanlarında bulunan 22 makaleyi incelemiş ve oyunlaştırma kullanımının öğrenmede avantaj, daha yüksek motivasyon ve daha iyi öğrenme sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde TYÖ konusunda yapılmış araştırmaların genel eğilimi, en çok atıf, ortak yazar, kurumlar arası iş birliği, makale yayınlayan dergiler, üniversiteler, kullanılan anahtar kelimeler gibi durumları ortaya çıkarmak için bibliyometrik analiz çalışmaları da bulunmaktadır. Bahçeci ve Çınar (2023) araştırmalarında 490 adet çalışma üzerinde görsel haritalama için kullanılan için VOSviewer ile kelime madenciliği, atıf ve bibliyometrik eşleştirme analizleri neticesinde h-index değerinin 69 olduğu bu araştırmalarda her bir araştırma için 45.51 atıf yapıldığı, "flipped classroom" kavramının en çok kullanılan anahtar kelime olduğu, makale yazımında dil olarak genellikle İngilizcenin tercih edildiği, ilgili konuda Educational Technology Society dergisinin en çok yayın yapan dergi olduğu, O'Flaherty ve Philips'in en çok alıntı yapılan yazar oldukları ve Ulusal Tayvan Normal Üniversitesinin en çok araştırma yapılan kurum olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yang, Sun ve Liu (2017) 2010-2015 yılları arasında SCI/SSCI' da yayınlanan araştırmaları bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemiştir. Bu inceleme sonucunda 78 dergide yayınlanan 149 araştırmaya ulaşılmış, 2011-2015 yılları arasında artış gösterdiği, ABD'nin ülke olarak baskın olduğu, eğitim araştırmaları, kimya ve tıp alanında daha çok araştırma yapıldığı ve aktif öğrenme ile harmanlanmış öğrenme kavramı olduğu görülmüştür. Linling ve Abdullah (2021) 2012-2021 yılları arasında yükseköğretimde TYÖ ile ilgili araştırmaların durumunu ve eğilimleri daha iyi anlayabilmek amacıyla Scopus veri tabanından

toplanan 670 makalenin bibliyometrik analizini gerçekleştirmişlerdir. Bu süre zarfında TYÖ konusunda yapılan yayınlarda artış olduğu ve 72 ülkenin yükseköğretimde TYÖ ile ilgili çalışmalara yaptığı görülmüş olup Amerika Birleşik Devletleri, İspanya, Avustralya ve Çin önemli ölçüde katkılar veren ülkeler olarak öne çıkmaktadırlar. Araştırmalarda en sık tekrarlanan anahtar kelimelerin ters yüz edilmiş öğrenme, aktif öğrenme, harmanlanmış öğrenme, MOOC ve e-öğrenme; daha az kullanılanların ise akademik performans, öğrenme deneyimi ve öz düzenleme olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Alanyazında görüldüğü üzere TYÖ konusunda kurumlar, dergiler, yazarlar, anahtar kelimeler için yayınların bütünsel olarak incelenmesi ya da yayınların yaygın etkisinin tartışılması hususunda bibliyometrik analiz yapılması önemli bir eksikliği tamamlayacaktır. Bu nedenle bu çalışma TYÖ konulu araştırmalarda bütünsel olarak bibliyometrik analiz ve detaylı bir tartışma sunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı en üretken ülkeleri, yazarları, en çok atıf alan çalışmaları, en çok kullanılan anahtar kelimeler ile yazarların ve eserlerin bibliyografik eşleşme durumlarını araştırmaktır.

Yöntem

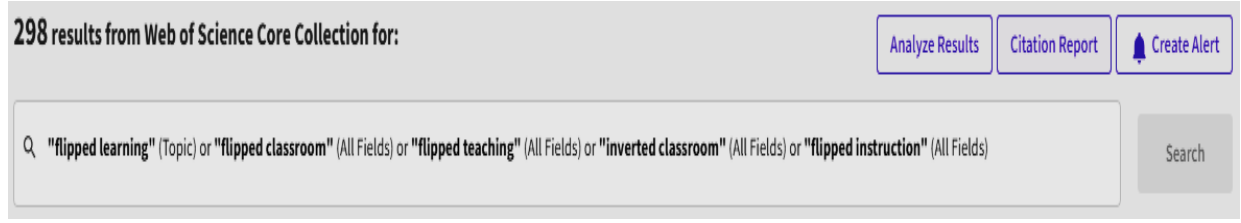
Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan TYÖ konulu araştırmalar bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bibliyometrik analiz yöntemi, “belirli bir alanda belirli bir dönemde ve belirli bir bölgede kişiler ya da kurumlar tarafından üretilmiş yayınların ve bu yayınlar arasındaki ilişkilerin sayısal olarak analizi” olarak tanımlanmaktadır (TÜBİTAK, 2024). Bu yöntem, bibliyometrik verilerin değerlendirilmesini amaçlayan bir dizi matematiksel ve istatistiksel metodolojiyi kapsamaktadır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021). Bu inceleme tekniği, dergi atıfları arasındaki karşılıklı ilişkileri aydınlatmayı amaçlamakta ve hem yerleşik hem de yeni ortaya çıkan araştırma konularında teknolojinin mevcut durumuna kapsamlı bir genel bakış sağlamaktadır. Bibliyometrik analizde kullanılan veriler, Scopus ve WoS dahil olmak üzere çeşitli atıf indekslerinden elde edilebilmektedir (Tamala, Maramag, Simeon ve Ignacio, 2022).

Araştırma Verileri

Araştırmalar WoS veri tabanından toplanmıştır. WoS veri tabanında arama yapılırken anahtar kelime “flipped learning”, “flipped classroom”, “flipped teaching”, “inverted classroom” ve “flipped instruction” kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmaların tarama süreci 20.03.2024 tarihinde sonlandırılmıştır. WoS veri tabanında kullanılan arama ifadesi aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. WoS veri tabanı arama ifadesi

Araştırmaların seçimi için WoS veri tabanında; “Education Educational Research” ve “Education Scientific Disciplines” kategorileri, “Education and Educational Research” alıntı konusu, “Social Science Citation Index (SSCI)” dizini ve “Open Access-Açık Erişim” filtreleri uygulanmıştır. Araştırma yapılan filtreleme sonucu 2012-2024 yılları arasında yayımlanan toplam 298 makale kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

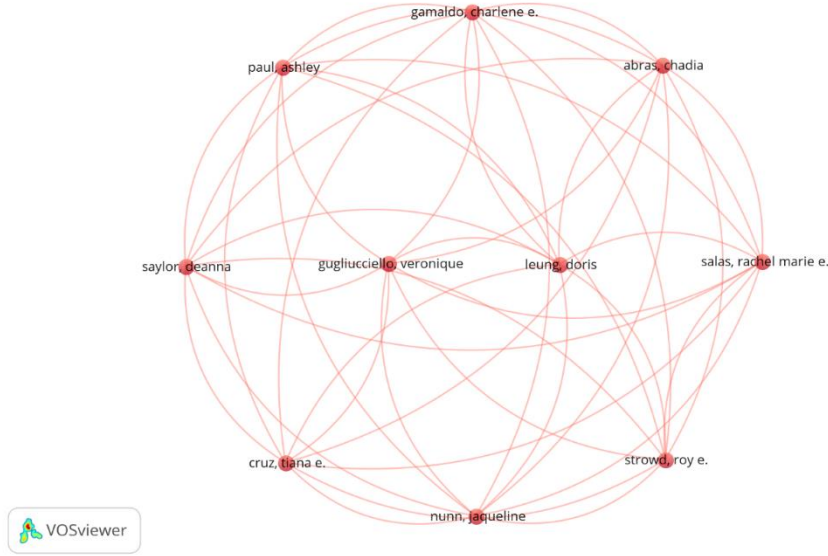
Bu çalışmada elde edilen 298 araştırmanın verileri bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bibliyometrik analiz, geniş kapsamlı incelemeler için kullanılan bir analiz türüdür. Bu analizde, çeşitli veri tabanlarından elde edilen verileri kullanarak, bilimsel çalışmaların ve yayınların niteliksel ve niceliksel özelliklerini ortaya çıkarmak amaçlanır (Donthu vd., 2021). WoS veri tabanında elde edilen veriler (.txt) dosyası şeklinde bilgisayar ortamına kaydedildikten sonra VOSviewer yazılımı ile incelenmiştir. VOSviewer, bibliyometrik ağları (dergiler, araştırmacılar, bireysel yayınlar, alıntılar vb.) oluşturmak ve görselleştirmek için kullanılan bir yazılım aracıdır (VOSviewer, 2024).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucu ulaşılan bilgilere ve yorumlara yer verilmiştir.

Ortak Yazar Analizi

Yazarların ortak yazar ağı analizi sonucuna göre, en fazla bağlantılı ve iş birliği yapan yazarları belirlemek için en az bir yayın ve en az bir atıf kriteri baz alınarak ağ haritası oluşturulmuştur. Ortaya çıkan bu durum Şekil 2’de gösterilmiştir.

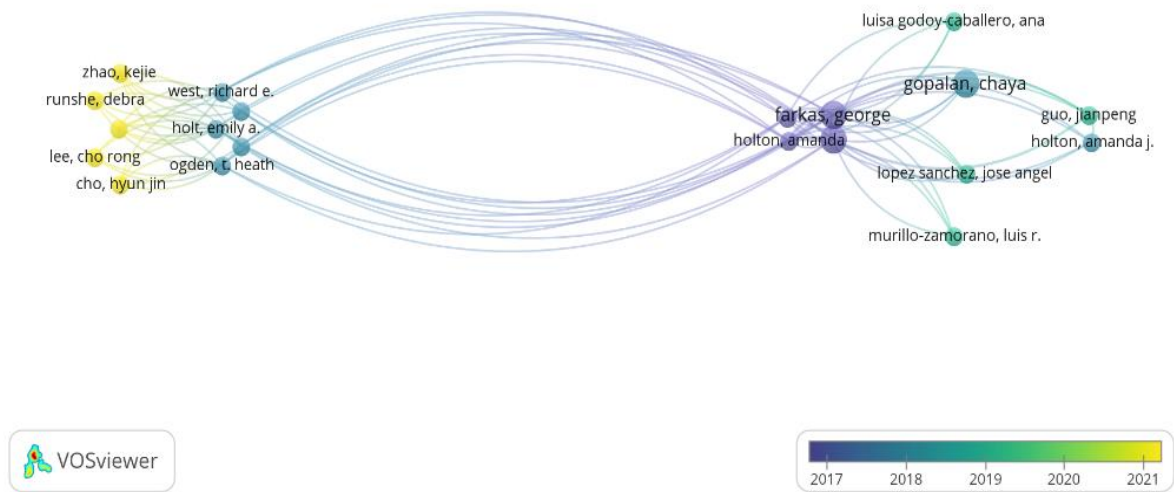


Şekil 2. Yazarlık bağlamında ortak yazar ağı analizi

Aralarında en yüksek bağlantılı bulunan yazarlar arasında yapılan analizine göre tek bir kümede birleşen 10 yazar ve toplam 45 bağlantı olduğu görülmektedir. Kümede bulunan en fazla bağlantıya sahip 10 yazarın her birinde toplam 9 birim bağlantısı bulunmaktadır. En çok atıf alan yazarlar 495 atıf ile Khe Foon Hew ve 482 atıf ile Chung Kwan Lo olarak görülmüştür.

Yazarların Atıf Analizi

Yazarları atıf ağlarını belirlemek üzere en az bir yayın ve en az bir atıf kriteri atıf kriteri baz alınarak ağ haritası oluşturulmuştur. Ortaya çıkan bu durum Şekil 3'te gösterilmiştir.

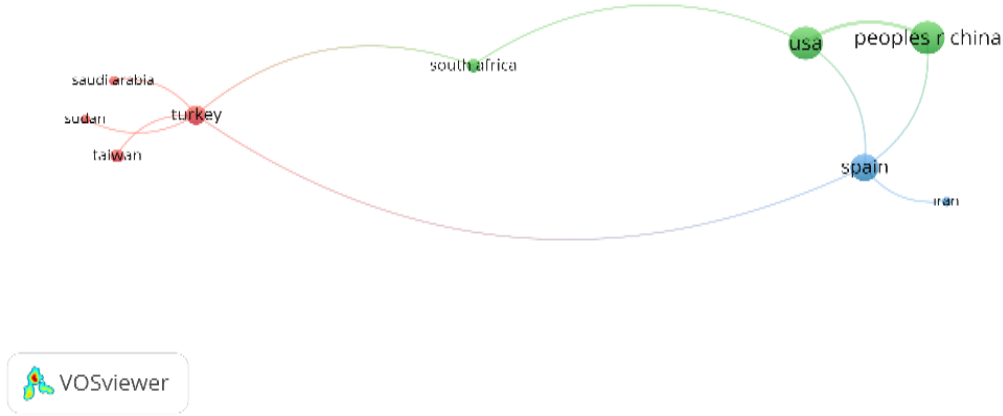


Şekil 3. Yazarların atıf ağı haritası

Birbiri ile ilişkili olduğu görülen 20 birim üzerinden gerçekleştirilen analiz neticesinde 2 küme, 75 bağlantı ve toplam bağlantı gücü 78 olarak belirlenmiştir. Toplam bağlantı gücü açısından Gerge Farkas (n=16) ve He Wanling (n=16) ilk iki sırada bulunmakta fakat atıf açısından en çok atıf alan yazar sıralamasında ilk 10 yazar arasında 8. ve 9. sıralarda yer aldıkları görülmüştür.

Ülkelerin Atıf Analizi

Ülkelerin atıf ağlarını belirlemek amacıyla en az bir yayın ve en az bir atıf kriteri baz alınarak bir ağ haritası oluşturulmuş ve Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Ülkelerin atıf ağı haritası

Analiz sonucunda 3 küme, 10 bağlantı ve 13 toplam bağlantı gücü tespit edilmiştir. En çok atıf alan ülkeler Çin (780 atıf), ABD (588 atıf), Türkiye (222 atıf), Kanada (178 atıf) ve İspanya'dır (152 atıf). Toplam bağlantı gücü açısından incelendiğinde ABD, Çin ve Türkiye ilk üç sırayı oluşturmaktadır. Onları sırasıyla İspanya ve Güney Afrika takip etmektedir.

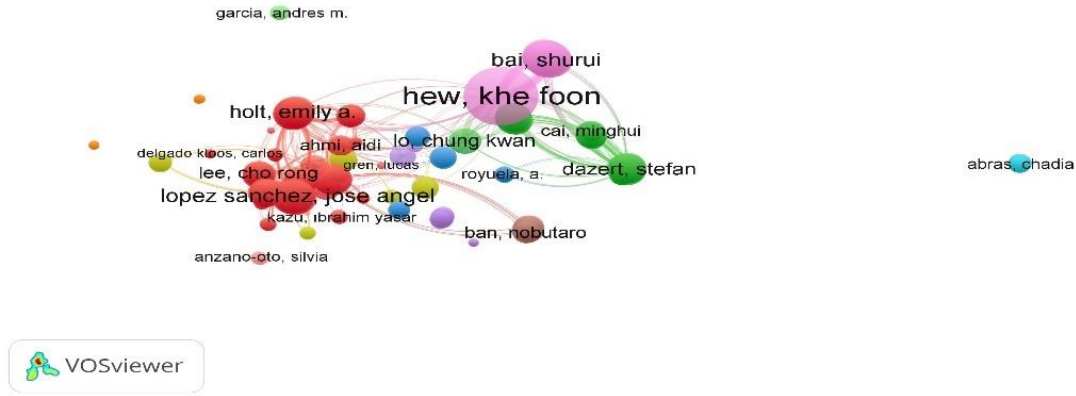
Anahtar Kelime Analizi

Bibliyometrik analiz ile oluşturulan anahtar kelime ağ haritası, araştırma alanyazınında hangi anahtar kelimelerin kullanıldığını, araştırmacılar tarafından en çok hangi anahtar kelimelerin tercih edildiğini ve tercih edilen bu anahtar kelimeler arasında ne tür ağ bağlantıları olduğunu anlamamıza yardımcı olur. WoS veri tabanında TYÖ konulu çalışmalar incelenmesi neticesinde oluşan anahtar kelime ağ haritası Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 6'daki ağ haritasına göre en fazla bibliyografik eşleşme elde edilen eserler 482 alıntı ile Hew, 178 alıntı ile Galway, 137 alıntı ile He ve 114 alıntı ile Murillo-Zamorano olmuştur. Toplam bağlantı gücü bakımının en yüksek olduğu eserler ise Murillo-Zamorano, Guo, Limniou, Jensen ve Ruiz-Jimenez olmuştur.

Yazarların Bibliyografik Eşleşme Analizi

En az bir eser yayın ve en az bir atıf almış olan ölçütü ile belirlenen ve aralarında ilişki bulunan 185 birim üzerinden yapılan analize göre 11 küme, 12394 bağlantı ve 46543 toplam bağlantı gücü elde edilmiştir. Elde edilen bu durum Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Yazarların bibliyografik eşleşme ağ haritası

Şekil 7'de görüldüğü gibi, en fazla bibliyografik eşleşme olan yazarlar 495 alıntı ile Khe Foon Hew (1593 bağlantı gücü), 482 alıntı ile Chung Kwan Lo (696 bağlantı gücü), 178 alıntı ile Kitty K. Corbett (308 bağlantı gücü) olmuştur. Ayrıca bağlantı gücüne göre inceleme yapıldığında 1593 bağlantı gücü ile Khe Foon Hew'in ilk sırada yer aldığı görülmekte, onu 912 bağlantı gücü ve 114 alıntı ile Lopez Sanchez-Jose Angel, Luisa Godoy-Caballero Ana ve Luis R. Murillo Ramorano takip etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma WoS veri tabanında TYÖ konusunda uluslararası alanyazın yayınlanan araştırmaların çeşitli parametreler doğrultusunda incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla bibliyometrik analiz tekniği kullanılarak en çok yayın yapan yazarlar, tercih edilen anahtar kelimeler, en bağlantılı yazarlar, en çok atıf alan yayınlar ve en çok atıfa sahip yayınların ait olduğu ülkeler gibi parametreler incelenmiştir.

Uluslararası alanyazında TYÖ konulu araştırmalarda en çok atıf alan yazar "Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis (Ters yüz edilmiş sınıf, sağlık meslekleri eğitiminde öğrenci öğrenimini geliştirir: Bir meta-analiz)" isimli çalışması ile Khe

Foon Hew ve Chung Kwa Lo olmuştur. Bu yayında ters çevrilmiş sınıf yaklaşımının, geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında öğrenci öğrenmesinde önemli bir gelişme sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Rodríguez-Navarro'nun (2011) belirttiği gibi, yüksek oranda alıntı yapılan çalışmalar sıklıkla alandaki akademik araştırmaların gidişatını yönlendirir ve şekillendirir.

Ülkelere göre TYÖ konulu yayınlar incelendiğinde Çin 780 atıf ile ilk sırada yer alırken 588 atıf ile ABD ikinci ve 222 atıf ile Türkiye üçüncü sırada yer almıştır. Onları 178 atıf ile Kanada ve 152 atıf ile İspanya takip etmektedir. Gelecekteki araştırmalara, TYÖ konusunun ilk üç sırada bulunan ülkeler bağlamında incelenmesiyle ilgili benzersiz deneyimler edinme, yaşanan zorlukları belirleme, ortaya çıkan fırsatları değerlendirme gibi uluslararası düzeyde çözümler ortaya koyma noktasında önemli bilgiler sunmaktadır. Bu durum ayrıca uluslararası iş birlikleri oluşturmada önemli bir nokta olarak görülmelidir. Tsai ve Wu'ya (2020) göre ABD, Çin ve Tayvan'ın TYÖ ilgili konuda önde gelen üç ülke/bölgedir. Yang vd. (2017) de ABD'nin TYÖ konusunda baskın bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu bilgilere doğrultusunda öncü ülkeler olarak öne çıkan ABD ve Çin dışındaki ülkelere de araştırmacıların katılım göstermesi ilgili konuda bilimsel üretim açısından önemli bir noktadır. Özellikle diğer ülkelerin araştırmacıları öncü ülkelerin araştırmacıları ile birlikte çalışarak bilime daha fazla katkıda bulunabilirler.

Anahtar sözcük analizinde merkezde yer alan "flipped classroom - ters yüz edilmiş sınıf" kelimesini "blended learning - harmanlanmış öğrenme" sözcüğü takip etmektedir. Bu iki sözcüğün birbiri ile olan ilişkisi TYÖ konusunda yapılan araştırmalarda ana sözcük öbeğini oluşturduğu söylenebilir. Bozdağ, Türkoğuz ve Gökler (2021) "Biyoloji öğretiminde TYÖ üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi" adlı çalışmalarında en çok kullanılan anahtar kelimelerin sırasıyla flipped classroom, active learning, online learning, flipped learning olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çakır, Sayın ve Bektaş (2021) TYÖ ile ilgili 2015-2019 yılları arasında yapılan çalışmalarını incelemişler ve WoS veri tabanında TYÖ ile ilgili ilk çalışmanın 1992 yılında yapıldığı ve çalışmaların 2000'li yıllardan itibaren hızla artmaya başladığı sonucuna ulaşmışlardır. Rakhmalinda (2024) Scopus veritabanında 2012-2022 yılları arasında yükseköğretimde TYÖ'deki eğilimleri incelediği bibliyometrik analiz çalışmasında en sık kullanılan anahtar kelimelerin flipped classroom, active learning, blended learning olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yazarlar tarafından kullanılan anahtar kelimelerin bir yayının temel içeriğini yansıttığı (Xing, Wang ve Liu, 2017) ve makaleyi aranabilir hale getirerek daha başarılı bir arama referans kaynağı oluşturduğu (Babaii ve Taase, 2013) belirtilmektedir. Donthu vd. (2021) bibliyometrik analizden elde edilen bulguların yorumlanmasında her bir tematik kümenin içeriğini ve o kümedeki yayın konularının taşıdığı anlamı kavramanın önemli olduğunu; içeriği iyi bir şekilde anlayabilmek için bu içerikleri karakterize eden varlıklar veya olaylarla ilişkili bağlamsal anlamları incelemenin gerekli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bilimsel bir çalışmada iki farklı yayına atıf

yapılması anlamında ortak atıf, yazarların ilgili yayınlar üzerinde güçlü etkisi olan yayınlara ulaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, çalışma kapsamındaki belirli bir yayınlara ilişkin ortak atıfların analizi önemlidir (Bozdağ vd., 2021). Bu doğrultuda yapılan bu araştırma ile TYÖ konusuna geniş bir bakış açısı ortaya konmuştur.

Öneriler

Bu sonuçlara göre alanda yapılacak araştırmalarda, TYÖ'nün veya platformların etkinliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıfta dijital teknolojiyi nasıl kullandıkları, TYÖ'yü geleneksel eğitim ortamlarıyla karşılaştırılması, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki uzun vadeli etkileri incelenebilir. Ayrıca yapılan bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalar WoS veri tabanı ile sınırlı tutulduğundan yapılacak yeni araştırmalarda farklı veri tabanları da dahil edilerek daha fazla çalışmaya ulaşılabilir ve farklı veri tabanında yer alan araştırma bulguları da detaylıca incelenebilir.

Kaynaklar

- Amiryousefi, M. (2019). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching, 13*(2), 141-161.
- Babaii, E. & Taase, Y. (2013). Author-assigned keywords in research articles: Where do they come from? *Iranian Journal of Appl Ling, 16*, 1-19.
- Bahçeci, F. & Çınar, M. (2023). Ters yüz sınıf modeli araştırmalarının bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 14*(28), 247-274.
- Bauer-Ramazan, C., Graney, J. M., Marshall, H. W., & Sabieh, C. (2016). Flipped learning in TESOL: Definitions, approaches, and implementation. *TESOL Journal, 7*(2), 429-437.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings, 30* içinde (s. 1-18). Atlanta: GA.
- Bozdağ, H. C., Türkoğuz, S., & Gökler, İ. (2021). Bibliometric analysis of studies on the flipped classroom model in biology teaching. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia), 275-287*.
- Bull, G., Fester, B., & Kjellstrom, W. (2012). Inventing the flipped class-room. *Learn. Lead. Tech., 40*, 10-11.
- Chen-Hsieh, J. S., Wu, W. C., & Marek, W. M. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning, 3*(1), 1-21.
- Cheng, S.-C., Hwang, G.-J., & Lai, C.-L. (2020). Critical research advancements of flipped learning: A review of the top 100 highly cited papers. *Interactive Learning Environments, 30*(9), 1751-1767.

- Chivata, Y. P. & Oviedo, R. C. (2018). EFL students' perceptions of activeness during the implementation of flipped learning approach at a Colombian University. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 17, 81-105.
- Çakır, R., Sayın, V., & Bektaş, S. (2021). Bibliometric analysis of studies conducted between 2015-2019 on the flipped classroom model. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 163-187.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Ekici, M. (2021). A systematic review of the use of gamification in flipped learning. *Education and Information Technologies*(26), 3327–3346.
- Hew, K. F. & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18(1), 18-38.
- Hsieh, J. S., Huang, Y.-M., & Wu, W.-C. V. (2017). Technological acceptance of LINE in flipped EFL oral training. *Computers in Human Behavior*(70), 178-190.
- Hung, T. H. (2017). Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach. *TESOL Quarterly*, 51(1), 180-192.
- Julia, J., Afrianti, N., Soomro, K. A., Supriyadi, T., Dolifah, D., Isrokatun, I., ..., & Ningrum, D. (2020). Flipped classroom educational model (2010-2019): A bibliometric study. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1377-1392.
- Karabulut-İlgu, A., Cherrez, J. N., & Jähren, C. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398-411.
- Linling, Z. & Abdullah, R. B. (2021). Flipped classroom in higher education — A bibliometric analysis. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(9), 1464-1480.
- Rakhmalinda, F. (2024). Trends in flipped classroom of higher education: Bibliometric analysis (2012–2022). *Journal of Research in Mathematics, Science, and Technology Education*, 1(1), 19-34.
- Rodríguez-Navarro, A. (2011). A simple index for the high-citation tail of citation distribution to quantify research performance in countries and institutions. *PLoS One*, 6(5), 1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0020510>
- Tamala, J. K., Maramag, E., Simeon, K. A., & Ignacio, J. J. (2022). A bibliometric analysis of sustainable oil and gas production research using VOSviewer. *Cleaner Engineering and Technology*, 7, 1-9.
- Tsai, H.-L. & Wu, J.-F. (2020). Bibliometric analysis of flipped classroom publications from the Web of Science Core Collection published from 2000 to 2019. *Science Editing*, 7(2), 163-168.

- Turan, Z. & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English Language teaching: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 5(6), 590-606.
- TÜBİTAK. (2024). *Bibliyometrik analiz*. <https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/bibliyometrik-analiz-sikca-sorulan-sorular/#:~:text=Belirli%20bir%20alanda%20belirli%20bir,aras%C4%B1ndaki%20ili%C5%9Fkilerin%20say%C4%B1sal%20olarak%20analizidir> sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 4(2), 39-50.
- VOSviewer. (2024). VOSviewer: <https://www.vosviewer.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Xing, C., Wang, Y., & Liu, H. A. (2017). A scientometrics review on nonpoint source pollution research. *Ecol Eng*, 99, 400-408.
- Yang, L., Sun, T., & Liu, Y. (2017). A bibliometric investigation of flipped classroom research during 2000-2015. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (Ijet)*, 12(06), 178-186.
- Zhou, X. (2023). A conceptual review of the effectiveness of flipped learning in vocational learners' cognitive skills and emotional states. *Educational Psychology*, 13, 1039025.
- Zou, D., Xie, H., Wang, F. L., & Kwan, R. (2020). Flipped learning with Wikipedia in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(5), 1026-1045.

Extended Summary

This study aims to examine the studies on Flipped Learning (FL) in terms of the most productive countries, authors, most cited studies, most used keywords and bibliographic matching of authors and works. In this study, studies on FL in Web of Science (WoS) database were analyzed by bibliometric analysis method. The keywords "flipped learning", "flipped classroom", "flipped classroom", "flipped teaching", "inverted classroom" and "flipped instruction" were used to search the WoS database. The search process of the studies was finalized on 20.03.2024. For the selection of the studies, "Education Educational Research" and "Education Scientific Disciplines" categories, "Education and Educational Research" citation subject, "Social Science Citation Index (SSCI)" index and "Open Access" filters were applied in the WoS database and a total of 298 data sets were obtained. In this study, the data of 298 studies were analyzed by bibliometric analysis method. Bibliometric analysis is a type of analysis used for comprehensive reviews. The data obtained from the WoS database were saved as (.txt) files and visualized using VOSviewer software.

According to the result of the co-author network analysis of the authors, it was seen that there were 10 authors and a total of 45 connections in a single cluster. Each of the 10 authors with the highest number of links in the cluster had a total of nine unit links. Most cited Khe Foon Hew with 495 citations

and Chung Kwan Lo with 482 citations. The most cited author in the international literature on FL was "Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis" Khe Foon Hew and Chung Kwa Lo with their study. This publication concluded that the flipped classroom approach resulted in a significant improvement in student learning when compared to traditional teaching methods.

In order to determine the authors' citation networks, based on the criteria of at least 1 publication and at least 1 citation, 2 clusters, 75 links and total link strength 78 were determined according to the network map. In terms of total link strength, Gerge Farkas (n=16) and He Wanling (n=16) were in the first two ranks, but in terms of citation, they were ranked 8th and 9th among the top 10 authors.

According to the network map created based on the criteria of at least one publication and at least one citation to determine the citation networks of countries, 3 clusters, 10 links and 13 total link strengths were identified. The most cited countries were China (780 citations), USA (588 citations), Türkiye (222 citations), Canada (178 citations) and Spain (152 citations). In terms of total link strength, the USA, China and Türkiye constituted the top three. They were followed by Spain and South Africa, respectively. In line with this information, the participation of researchers from countries other than the USA and China, which stand out as the leading countries, is an important point in terms of scientific production in the relevant field. In particular, researchers from other countries can contribute more to science by working together with researchers from leading countries.

The keyword network map created by bibliometric analysis helps us understand which keywords are used in the research literature, which keywords are most preferred by researchers, and what kind of network connections exist between these preferred keywords. According to the keyword network map created as a result of analyzing the studies on FL in the WoS database, 162 different keywords were used. As a result of the network map created for these words, 158 nodes, 22 clusters and 481 connections emerged, and a total connection strength of 522 was obtained. The most used keyword was "flipped classroom" (n=41). The other most used keywords were "blended learning" (n=8), "active learning" (n=7), "medical education" (n=6) and "flipped learning" (n=4).

Bibliographic matching refers to a situation where the same work is cited by different sources. According to the results of the analysis conducted for 46 works, which were determined according to the criterion of having at least 1 citation and there was a relationship between them, it was seen that 4 clusters, 767 links and 1859 total link strength emerged. The works with the highest number of bibliographic matches were Hew with 482 citations, Galway with 178 citations, He with 137 citations and Murillo-Zamorano with 114 citations. The works with the highest total link strength maintenance were Murillo-Zamorano, Guo, Limniou, Jensen, and Ruiz-Jimenez.

According to the bibliographic matching analysis of the authors, which was conducted on 185 units that were determined by the criteria of at least 1 publication and at least 1 citation, 11 clusters, 12394 links and 46543 total link strength were obtained. The authors with the most bibliographic matches were Khe Foon Hew with 495 citations (1593 link strength), Chung Kwan Lo with 482 citations (696 link strength), Kitty K. Corbett with 178 citations (308 link strength). In addition, when analyzed according to link strength, Khe Foon Hew ranked first with 1593 link strength, followed by Lopez Sanchez-Jose Angel, Luisa Godoy-Caballero Ana and Luis R. Murillo Ramorano with 912 link strength and 114 citations.

Based on this study, the following conclusions were reached.

1. The most cited author's "Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis" by Khe Foon Hew and Chung Kwa Lo.
2. The most productive/efficient countries were China and the USA.
3. The most used keywords were "flipped classroom" and "flipped classroom" respectively. classroom", "blended learning" and "active learning". learning".
4. The author with the highest connection power was Khe Foon Hew.

According to these results, future research in the field can examine the effectiveness of FL or platforms, how teachers and students use digital technology in the classroom, comparing FL with traditional educational environments, and its long-term effects on students' learning outcomes. In addition, since the studies examined within the scope of this research are limited to the WoS database, more studies can be accessed by including different databases in future research and the research findings in different databases can be examined in detail.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

“Web Tabanlı Erken Matematik Aile Destek Programı (WEB-MAT)” Projesi

“The Web-Based Early Mathematics Family Support Program (WEB-MAT)” Project

Yasemin Aydoğın, Arzu Özyürek, Ebru Kılıç Çakmak, Gürcü Koç, Tuba Mumcu, Abdölbaki Ergel, Büşra Şen Bilici, Gizem Yıldız, Kübra Çiftçi Aktürk, Bilgi Ece Serdar

Yazar Bilgileri

Yasemin Aydoğın
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim,
yaseminaydogan@gazi.edu.tr

Arzu Özyürek
Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,
a.ozyurek@karabuk.edu.tr

Ebru Kılıç Çakmak
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi,
ekilic@gazi.edu.tr

Gürcü Koç
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
gurcukoc@gazi.edu.tr

Tuba Mumcu
Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,
tuba.erfidan@bilecik.edu.tr

Abdölbaki Ergel
Öğr. Gör. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri,
bakiergel@artuklu.edu.tr

Büşra Şen Bilici
Dr., MEB, Ankara, Gülpınar Altındağ Belediyesi Anaokulu,
busrasen07@gmail.com

Gizem Yıldız
Bilim Uzmanı, Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi, UZEM,
gizemyildiz@gazi.edu.tr

Kübra Çiftçi Aktürk
Bilim Uzmanı, Ankara Gülpınar Altındağ Belediyesi Anaokulu,
kubra.ciftci@gazi.edu.tr

Bilgi Ece Serdar
Öğrenci, Ege Üniversitesi, Temel Eğitim,
beceserdar61@gmail.com

ÖZ

Erken matematik eğitiminde çocuğun gelişim düzeyi ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, deneyerek öğrenmeye fırsat veren aktif öğrenme ortamlarının ve yenilikçi stratejilerin kullanılması, içeriğin sürecin parçası olması, doğru zamanda ve doğru şekilde sunulması büyük önem taşımaktadır. Teknolojik gelişmeler, günlük hayatın hemen hemen her alanında kullanılarak vazgeçilmez bir araç hâline gelmiştir. Çocuklarda erken matematik becerilerinin desteklenmesinde, web tabanlı programlardan yararlanılabilir ve aileler bu konuda desteklenebilir. Bu bağlamda oyunlar, eğlenceli keşifler, günlük rutinler, somut materyaller ve üretim odaklı teknolojiden yararlanarak çocukların ilgilerine, gelişim düzeylerine ve bireysel farklılıklarına uygun web tabanlı erken matematik aile destek programının (WEB-MAT) geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlı bir proje uygulamaya konmuştur. Çocukların erken matematik becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik TÜBİTAK destekli bu proje, Türkiye genelinde yürütülecektir. Proje ve projeden elde edilen bilimsel verilerin ülkemizde erken matematik eğitimi konusunda ulusal politikaların desteklenmesine önemli katkılar sağlayacağı öngörülmüştür. Bu çalışmada, projenin kapsamı, önemi ve proje süreci ayrıntılarıyla ele alınmıştır.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Aydoğın, Y., Özyürek, A., Kılıç-Çakmak, E., Koç, G., Mumcu, T., Ergel, A., Şen-Bilici, B. ... & Serdar, B. E. (2024). “Web Tabanlı Erken Matematik Aile Destek Programı (WEB-MAT)” Projesi. *TEBD*, 22(2), 1099-1115. <https://doi.org/10.37217/tebd.1432025>



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Erken matematik becerileri
Erken matematik eğitimi
E-öğrenme
Erken çocukluk dönemi
Aile eğitimi

Keywords

Early mathematics skills
Early mathematics education
e-learning
Early childhood
Family education

Makale Geçmişi

Geliş: 07.02.2024
Kabul: 07.06.2024

ABSTRACT

In early mathematics education, it is of great importance to use active learning environments and innovative strategies that are appropriate to the developmental level and learning needs of the child, from concrete to abstract, from simple to complex, that allow learning by experimentation, that the content is part of the process, and that it is presented at the right time and in the right way. Technological developments have become an indispensable tool used in almost every aspect of daily life. Web-based programs can be used to support children's early mathematics skills and families can be supported in this regard. In this context, a project was implemented to develop, implement and evaluate a web-based early mathematics family support program (WEB-MAT) suitable for children's interests, developmental levels and individual differences by using games, fun discoveries, daily routines, concrete materials and production-oriented technology. This TÜBİTAK-supported project for the evaluation and development of children's early mathematics skills will be carried out throughout Türkiye. It is envisaged that the project and the scientific data obtained from the project will provide important contributions to support national policies on early mathematics education in our country. In this study, the scope, importance and process of the project are discussed in detail.

* Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen "Web Tabanlı Erken Matematik Aile Destek Programı (WEB-MAT)" projesi kapsamında hazırlanmıştır.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Aydoğan, Y., Özyürek, A., Kılıç-Çakmak, E., Koç, G., Mumcu, T., Ergel, A., Şen-Bilici, B. ... & Serdar, B. E. (2024). "Web Tabanlı Erken Matematik Aile Destek Programı (WEB-MAT)" Projesi. *TEBD*, 22(2), 1099-1115. <https://doi.org/10.37217/tebd.1432025>

Giriş

Bu çalışmada, TÜBİTAK-1001 Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı kapsamında desteklenen “Web Tabanlı Erken Matematik Aile Destek Programı (WEB-MAT)” projesinin tanıtılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda erken matematik becerileri, erken matematik becerilerinin desteklenmesi, erken matematik becerilerinin gelişiminde teknolojiden yararlanılması ve WEB-MAT hedeflerine yer verilmiştir. Projenin yöntemine değinilerek sürecin işleyişi üzerinde durulmuştur.

Erken Matematik Becerileri

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklar büyüklük, sayı, şekil, miktar, mekânsal ilişkiler gibi bazı matematiksel kavramları algılayabilmekte, nesnelerin fonksiyon ve hareketlerini fark ederek günlük rutinlerinde matematik deneyimleri kazanabilmektedir (Ersan ve İvrendi, 2016; Fırat ve Dinçer, 2018; Ginsburg, Lee ve Boyd, 2008). Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'nin (National Council of Teachers of Mathematics-NCTM) belirlediği içerik standartlarına göre erken çocukluk döneminde matematik; sayı ve işlemler, cebir, geometri, ölçme, veri analizi ve olasılık becerilerini kapsamakta ve süreç standartları doğrultusunda bu beceriler problem çözme, akıl yürütme, ispat, iletişim, ilişkilendirme ve temsilleştirme aracılığıyla kazanılmaktadır (NCTM, 2000).

Erken çocukluk döneminde matematik bilgi ve becerileri, informal ve formal yollarla edinilmektedir. İnfomal matematik, çocuğun yaşantısıyla iç içe, oyun oynama vb. günlük deneyimler yoluyla öğrenilen yeterliliklerden oluşurken formal matematik okul öncesi eğitim kurumlarında öğretilen matematik kavram ve becerilerinden oluşmaktadır (Fuson, Clements ve Sarama, 2015; Verdine, Golinkoff, Hirsh-Pasek ve Newcombe, 2014). Yapılan araştırmalara göre erken çocukluk döneminde kazanılan matematik becerisi, çocukların yakın çevrelerindeki somut nesnelere etkileşimlerini içeren günlük deneyimler yoluyla gelişmekte ve okulda formal eğitimle soyut matematiksel ifadeler ve sembollere dönüşerek yetişkinin etkili rehberliği ve desteğiyle pekiştirilmektedir. Bu süreçte çocuğun öğrenmesini desteklemek için kullanılan temel matematik faaliyetleri arasında bireysel ve grup oyunları, bilgisayar ve video oyunları; sayı ve şekil kitapları, hikâye ve masallar, şarkılar, parmak oyunları ve çevredeki nesnelerin kullanıldığı etkinlikler, kütüphane, müze, park vb. alanlara yapılan geziler, takvim ve saatle ilgili çalışmalar yer almaktadır (Akman, Yükselen-İpek ve Uyanık, 2000; Geist, 2001; LeFevre vd., 2009; Öngören ve Gündoğdu, 2021).

Soyut düşünmeye bağlı matematik becerilerinin okul öncesi dönemden hatta doğumdan itibaren desteklenmesi; çocuğun matematiği anlayabilmesi, fiziksel ve sosyal çevresinin farkına varabilmesi, okula hazırbulunuşluluk ve akademik başarı açısından büyük önem taşımaktadır (Aydoğan, Akkaya ve Özyürek, 2020; Braak, Lenes, Purpura, Schmitt ve Størksen, 2022; Polat-Unutkan, 2007). Erken matematik eğitiminde çocuğun gelişim düzeyi ve öğrenme ihtiyaçlarına

uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, deneyerek öğrenmeye fırsat veren aktif öğrenme ortamlarının ve yenilikçi stratejilerin kullanılması (Erdoğan ve Baran, 2003) ve seçilen yöntem ne olursa olsun içeriğin sürecin parçası olması, doğru zamanda ve doğru şekilde sunulması büyük önem taşımaktadır. Bu yönde yapılan araştırmalar, çocukların bireysel özellikleri ve öğrenme zorluklarının dikkate alındığı, özgür seçim ve motivasyonla desteklenen, gerçek materyallerin yer aldığı deneyimlerin kalıcı öğrenmeler sağladığına dikkat çekmektedir (Claessens ve Engel, 2013; Kol, 2012). Bu bağlamda günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gereken erken matematik eğitiminde işaret, sembol gibi tüm soyut kavramların gerçek nesnelere somutlaştırıldığı (kaşık, kepçe, bardak, tabak, düğme, su, kum, çamur vb.) öğrenme deneyimleri sunmak büyük önem taşımaktadır (Aral ve Doğan-Keskin, 2018; Frakes ve Kline, 2000; Uslu-Çavdarıcı ve Ünal, 2021).

Vygotsky'ye göre çocuklar erken matematik kavramlarını ve deneyimlerini, ailesiyle ve yakın çevresindeki yetişkinlerle etkileşime geçerek öğrenirler. Bu etkileşim sayesinde ileride daha karmaşık yapıları kavrayabilirler. Piaget de erken dönemde çocuğun somut materyallerle etkileşimde bulunmasının, yetişkinlerle günlük yaşam etkileşimlerinin ve sözel becerilerle desteklenmesinin matematik eğitimindeki önemini vurgulamıştır (aktaran Ojose, 2008). NCTM, erken çocukluk da dâhil olmak üzere tüm sınıf seviyeleri için geçerli olan matematik ilkelerini eşitlik, müfredat, öğretme, öğrenme, değerlendirme ve teknoloji olarak belirlemiştir (NAEYC/NCTM, 2010). Bu ilke ve standartlar çerçevesinde uygun öğrenme ortamı, zengin uyarılar, etkili iletişim ve iş birliği yoluyla çocuklara ezbere dayalı olmayan nitelikli matematik eğitimi sunulması hedeflenmektedir (Didiş-Kabar, 2018; Kol, 2012). Bu bağlamda, çocuklarda erken matematik becerilerinin desteklenmesinde, teknolojik gelişmelerden yararlanılabilir ve aileler bu konuda desteklenebilir.

Erken Matematik Eğitiminde Teknolojiden Yararlanılması

Teknolojik gelişmeler, günlük hayatın hemen hemen her alanında kullanılarak vazgeçilmez bir araç hâline gelmiştir. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren teknolojiyle tanışmakta ve eğlence veya oyun gibi çeşitli amaçlarla teknolojiyi kullanabilmektedirler. Çocukların teknolojiden uzak tutulması gerektiğini ileri süren görüşler yanında teknolojiden olumlu yönde yararlanmayı savunan görüşler de bulunmaktadır. Erken matematik eğitiminde de teknoloji ve teknolojik araç gereçler, yaygın ve etkili olarak kullanılan materyaller arasına girmiştir. Çoğu eğitimci ve araştırmacı doğru ve etkin kullanılan öğretim teknolojilerinin eğitim sistemini iyileştirecek potansiyele sahip olduğu konusunda birleşmektedir (İnce-Muslu ve Erduran, 2020). Matematik eğitiminde teknoloji kullanımı çocukla çalışan yetişkinlerin gelişmesine ve deneyimlerine katkı sunmanın ötesinde soyut kavramları somutlaştırma, görsel temsil sağlama, izleme-değerlendirme, geri bildirim ve pekiştirme (hata kontrolü/doğru yanlışı söz, yazı ya da işaretle belirtme, alkışlama, seviye artırarak destekleme vb.), görsel uyarıcı zenginliği, ilgi çekici-güdüleyici materyaller hazırlama, zaman tasarrufu vb. pek çok

yönden kullanıcılara yarar sağlamaktadır (Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2014; NCTM, 2000; Orhan, 2015). Buna paralel olarak son yıllarda yapılan araştırmalar, çocuğun gelişimi ve eğitiminde teknolojinin kullanılıp kullanılmamasını tartışmak yerine teknolojinin erken çocukluk eğitimine nasıl entegre edileceğine odaklanmıştır (Aldemir, Barreto ve Kermani, 2019; Mitchell, 2007; Sayan, 2016).

Eğitim-öğretimde teknoloji kullanımı; çocukların ilgisini çekmeyi, motive olmayı, anlaşılması güç olan olay ve olguları basitleştirip somutlaştırmayı ve öğrenmenin etkili olmasını sağlamakta, dolayısıyla bilinçli ve amaçlı teknolojik araç gereç kullanımının öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Aral ve Doğan-Keskin, 2018; Boz ve Özerbaş, 2020; Karataş, Pişkin-Tunç, Demiray ve Yılmaz, 2016; NCTM, 2000). Erken matematik eğitiminde görsel ve işitsel teknoloji kullanımı, çocukların öğrenmelerini, başarılarını ve duyuşsal gelişimlerini etkileyerek daha nitelikli bir eğitim fırsatı sunmaktadır (Doğan, 2012; Güneş ve Buluç, 2017; Kol, 2012). Ancak erken matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonunun öğrenme-öğretme sürecinin odak noktası değil tamamlayıcısı olması, çocuğun eğitiminde rol ve sorumluluğu olan tüm yetişkinlerin entegrasyon sürecine aktif katılımı, teknoloji entegrasyonunun günlük yaşamla ilişkilendirilerek somutlaştırılması, çocuğun sürece tüketim odaklı değil üretim odaklı olarak dâhil edilmesi önemli hâle gelmektedir. Bunun için bilinçli ve planlı kullanıldığı takdirde özellikle küçük yaşlarda motivasyon kaynağı olan teknolojinin (Clements ve Sarama, 2016) erken matematik eğitimine etkin ve üretim odaklı olarak dâhil edilmesi; içeriğe, çocukların yaş ve gelişim düzeyine, öğrenme ortamının özelliklerine göre düzenlenmesi ve izleme değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

İnformal ya da formal şekilde öğrenilen matematiğin gerçek dünyaya transfer edilebilmesi, matematiksel bilgilerin gerçekte ne kadar kavramsallaştırılabildiği ve uygulanabilirliği ile doğrudan ilişkili olduğundan (Umay, 2007) matematik eğitiminde her yaştan çocuğu/öğrenciyi anlamlı matematiksel öğrenmelerin içine sokacak, onlara matematiğin yaşamlarının bir parçası olduğunu hissettirecek, matematikten zevk almalarını sağlayacak teknoloji destekli yenilikçi yöntem ve stratejiler geliştirilmesi de bir zorunluluk hâline gelmiştir. Teknolojinin öğretme-öğrenme sürecinde kullanımına yönelik çalışmalar incelendiğinde bilgisayar, hesap makinesi gibi teknolojik araçlarla uygulanan müdahaleler sonrasında çocukların temel matematik becerilerinde artış olduğu (Hudson, Kadan, Lavin ve Vasquez, 2010), okul öncesi eğitimde uygun şekilde tasarlanmış dijital eğitim faaliyetlerinin güçlü eğitim araçları hâline geldiği ve bu sayede çocukların ilgi çekici öğrenme platformlarından etkili şekilde yararlandıkları (Papadakis, Kalogiannakis ve Zaranis, 2021) belirlenmiştir.

Web Tabanlı Erken Matematik Aile Destek Programı (WEB-MAT) ve Hedefleri

Çocukların tüm gelişimlerinin desteklenmesinde olduğu gibi erken matematik becerilerinin desteklenmesinde de aileler önemli rol üstlenmektedirler. Çocuğa ilişkin yaş, cinsiyet, zeka düzeyi vb.

kişisel değişkenler yanında anne-babalarının öğrenim düzeyi, sosyoekonomik durumu, matematik hakkında konuşmaları, matematik tutum ve inançları, matematik becerilerini destekleyici ev ortamı veya aktiviteleri sunmaları da önemlidir. Erken matematik becerilerini destekleme konusunda ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, Web Tabanlı Erken Matematik Aile Destek Programının (WEB-MAT) geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan bu projede Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 vizyonu ve matematik seferberliği kapsamında yürütülen çalışmalar; erken matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonu, etkileşimli e-öğrenme ortamlarının oluşturulması, dezavantajlı çocuklar, fırsat eşitliği ve aile desteği bağlamında ele alınarak sadece öğretmenlerin değil çocuğun eğitiminde sorumluluğu olan tüm bireylerin bütüncül bir yaklaşımla birlikte çalışmaları, deneyim kazanmaları ve günlük yaşamla ilişkilendirilen yenilikçi matematik öğrenme ve öğretme stratejileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu bağlamda projede geliştirilecek WEB-MAT ile çocukların özellikle matematikle ilgili kavram ve becerileri kazanmalarında kritik dönem olan erken çocukluk döneminde, sistematik ve belli bir program çerçevesinde, uyarıcılarla zenginleştirilen ev ortamında aile ve akran desteğiyle, tüm paydaşların ve disiplinlerin etkili iletişim ve iş birliği hâlinde çalışmalarına olanak sağlanması planlanmaktadır. Ayrıca MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel felsefesine uygun olarak geliştirilecek programın okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları ve ilgili alan uzmanları için de örgün eğitimi destekleyici önemli bir kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Proje; TÜBİTAK 2022-2023 Öncelikli Ar-Ge ve Yenilik Konu Başlıkları arasında bulunan "Yapay Zekâ-Performansı Yüksek Pekiştirmeli Derin Öğrenme" başlığında projelerin odaklanması beklenen yenilikçi özellikler arasında yer alan "Eğitim Odaklı Uygulamalar" ve "Yapay Zekâ-Eğitim Alanı-E-Öğrenme ve Ölçme" başlığında yer alan "sanal öğrenme ortamlarının geliştirilmesi; erken döneme ilişkin uygulamaların geliştirilmesi, eğitim sektöründe kaliteli hizmete erişimde eşitliğin sağlanmasına yönelik belirteçlerin tespit edilmesi ve sayısallaştırılmasına yönelik uygulamaların geliştirilmesi, hayat boyu öğrenme ihtiyaçlarına göre çalışma programı ve içerikler sağlayabilen doğrudan ve periferik (kendiliğinden) öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi, e-öğrenme sistemlerinin ölçme ve değerlendirme modüllerinin geliştirilmesi" hedeflerine hizmet etmektedir.

Projede oyunlar, eğlenceli keşifler, günlük rutinler, somut materyaller ve üretim odaklı teknolojiden yararlanarak çocukların ilgilerine, gelişim düzeylerine, bireysel farklılıklarına uygun web tabanlı erken matematik aile destek programının (WEB-MAT) geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Projeye başta aileler olmak üzere çocuklarla çalışan uzmanlar ve eğitimciler erken matematik becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alması konusunda rehberlik etmek ve ulusal düzeyde yürütülen politikaları desteklemek hedeflenmektedir.

Bu genel amaç doğrultusunda projenin hedefleri aşağıda belirtilmiştir:

- Erken matematik becerilerinin desteklenmesinde çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi
- Web tabanlı erken matematik aile destek programının geliştirilmesi
- Web tabanlı erken matematik aile destek programı materyallerinin geliştirilmesi
- Web tabanlı erken matematik aile destek programının uygulanması ve değerlendirilmesi
- Web tabanlı erken matematik aile destek programının kullanımının yaygınlaştırılması

Yöntem

Araştırma Modeli

WEB-MAT'ın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan bu projede, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte uygulandığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Karma yöntem bir problemi anlamak ve açıklamak amacıyla bir çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak verilerin toplanması ve analizini içermektedir. Böylece nicel ve nitel yaklaşımların sınırlılıkları ortadan kalkmakta ve her iki yaklaşımın tek başına sağladığından daha fazla kanıt elde edilmektedir. Karma araştırma yöntemlerinde farklı strateji ve yaklaşımlar kullanılarak çoklu veri toplanabilmektedir. Böylece araştırma sorularının daha geniş, eksiksiz ve derinlemesine ele alınması mümkün olmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023; Creswell, 2012; Creswell ve Plano-Clark, 2011).

Karma yöntemle yürütülecek araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılması uygun görülmüştür. Gerçek deneme ortamlarının sağlanamadığı durumlarda yarı deneysel desenler daha kullanışlı olmakta ve elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak sağlamaktadır. Kontrol gruplu model, yansız bir şekilde oluşturulmuş biri deney, diğeri kontrol olmak üzere iki denk gruptan oluşmakta ve hem deney hem de kontrol grubunda deney öncesi ve sonrasında ölçmeler yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2023). Yarı deneysel desenler özellikle sosyal bilimler alanında araştırma sonuçlarına etki edebilecek bütün koşulların kontrol altına alınamadığı durumlarda kullanılmaktadır (Karasar, 2023).

Çalışma Grubu

Projede, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda belirli özellikleri taşıyan durumların incelenmesi amacıyla tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu doğrultuda projede, ön ve asıl uygulamada amaçlı örnekleme yoluyla belirlenecek iki farklı çalışma grubu yer alacaktır.

Ön uygulama, Ankara ilinden seçilecek örneklem üzerinde gerçekleştirilecektir. MEB'e bağlı bağımsız bir okul öncesi eğitim kurumundan 3-7 yaş arası 36 çocuk ve ebeveyni deney ve kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilecektir. Asıl uygulama, TÜİK İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflamasına (İBBS-2005, <http://tuikapp.tuik.gov.tr/DIESS>) göre birinci düzeyde yer alan bölgelerin her birinden yansız olarak seçilen 12 ilde gerçekleştirilecektir. Bu aşamada ise 312 çocuk ve 312 ebeveyni çalışma grubunda yer alacaktır.

Veri Toplama Araçları

Projede çocukların matematik becerilerinin belirlenmesinde Aydoğan vd. (2020) tarafından geliştirilen Erken Matematik Testi (EMAT) kullanılacaktır. Ayrıca ön ve asıl uygulamada erken matematik becerilerinin desteklenmesi konusunda ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla okul öncesi çocuğa sahip ebeveynlerle odak grup görüşmeleri ve WEB-MAT değerlendirme anketi uygulamaları yapılarak ihtiyaç analizi gerçekleştirilecektir. Nicel ve nitel verilerin analiziyle ebeveynlerin rehberliğinde uygulanacak WEB-MAT'ın çocukların erken matematik becerilerine etkisinin olup olmadığı ve varsa bu etkinin ne düzeyde olduğu ortaya konulacaktır.

EMAT

EMAT, 3-7 yaşlar arasındaki okul öncesi ve ilkököl birinci sınıf çocukların matematik becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. EMAT maddeleri, üç farklı yaş düzeyine uygun şekilde düzenlenmiştir (okul öncesi 3-4 yaş, okul öncesi 5-6 yaş ve ilkököl birinci sınıf 7+ yaş). Toplam 105 madde ve üç alt testten oluşan EMAT maddeleri, çocukların erken yaşlarda kazanabilecekleri matematik becerilerine ilişkin ifadeleri içermektedir. Testteki her maddeye verilen doğru cevaplar "1" puan, yanlış ve geçersiz cevaplar ise "0" puan ile değerlendirilmektedir. Alınabilecek en düşük puan "0", en yüksek puan 105'tir. Elde edilen toplam puanlar, çocukların çok yönlü erken matematik becerilerine ilişkin performanslarını belirlemeye yönelik veriler sunmaktadır. EMAT'ın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında Ankara ilinde 650 çocukla ön uygulama, norm çalışmasında ise Türkiye genelinde 2018 çocukla norm uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ölçüt geçerliği için Türkçe geçerlik güvenilirlik çalışması Erdoğan ve Baran (2006) tarafından yapılan Erken Matematik Yeteneği Testi (TEMA-3) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda TEMA-3 ile EMAT toplam ve alt test puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında EMAT alt testleri ve toplam puanlarına ait KR-20 güvenilirlik katsayılarının ön uygulamada .53 ile .79 arasında, daha geniş örneklemle çalışılan norm uygulamasında ise katsayıların .70 ile .88 arasında olduğu saptanmıştır.

Odak Grup Görüşme Formu

Projede ön ve asıl uygulamanın başında ve sonunda odak grup görüşmeleri yapılacaktır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda hazırlanacak görüşme soruları uzman görüşleri ve ön deneme sonrasında kullanılacaktır. Verilerin analizi sonucunda hazırlanacak ihtiyaç analizi raporu, WEB-MAT'ın hazırlanması ve iyileştirilmesine temel oluşturacaktır.

Etkinlik Değerlendirme Anketi

Proje sürecinde WEB-MAT'ta yer alan her bir etkinliğin/oyunun değerlendirilmesi amacıyla genel bir etkinlik değerlendirme anketi kullanılacaktır. Proje katılımcısı ebeveynlerin etkinliklerle ilgili görüşlerini belirtmesi istenen ankette; etkinliğin anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği, amaca ulaşmada etkili olup olmadığı, ailenin önerileri, çocukların etkinliğe ilişkin görüşü ve ilgisi irdelenmeye çalışılacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Proje verilerinin toplanmasında çalışma grubunda yer alan tüm illerde eşgüdümlü olarak çalışılacaktır. Her bir ilde proje tanıtımı ve bilgilendirme tüm proje ekibinin katılımıyla gerçekleştirilirken çevrim içi olarak gerçekleştirilecek saha çalışmalarında altı araştırmacıdan her biri iki ilden sorumlu olacaktır. Verilerin toplanması aşamasında araştırmacılar sorumlu olduğu illerdeki çocuk ve ebeveynlerden veri toplayacaktır. Ön ve asıl uygulamada aşağıdaki işlem adımları takip edilecektir:



Şekil 1. Ön uygulama ve asıl uygulama veri toplama süreci

Nitel içerikli veriler, içerik analiziyle (NVIVO) analiz edilerek yorumlanacaktır. Bu aşamada Web Tabanlı Erken Matematik Aile Destek Programı'nın çocukların matematik becerilerine etkisi, eğitim programına ilişkin aile görüşleri belirlenmiş olacaktır. Proje sürecinde elde edilen tüm veriler, parametrik/parametrik olmayan analizler, madde ve içerik analizleriyle değerlendirilerek yorumlanacaktır.

Program Geliştirme Süreci

WEB-MAT, program materyalleri ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi süreci öncesinde üç ay sürecek bir alan çalışması gerçekleştirilecektir. İhtiyaç analizi çalışmalarının yapılmasının ardından hazırlanacak program, MEB (2013) okul öncesi eğitim programında olduğu gibi çocuk merkezli, esnek, sarmal, eklettik, dengeli, oyun temelli, keşfederek öğrenmenin ve yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda olduğu, günlük yaşam deneyimleri ve yakın çevre olanaklarının kullanımını teşvik eden, temaların araç olarak kullanıldığı, belli öğrenme alanlarının ve değerlerin

dikkate alındığı, aile katılımının önemsendiği, değerlendirmenin çok yönlü olduğu, rehberliğe önem veren program özelliklerini taşıyacaktır. Yine programda yer verilen gelişimsel kazanım ve göstergelerden öncelikli olarak bilişsel ve dil gelişim alanları olmak üzere sosyal ve duygusal gelişim alanı, motor gelişim alanı ve özbakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergelerden yararlanılacaktır. WEB-MAT'a özgü kazanım ve göstergeler, yapılacak ön çalışmalar doğrultusunda proje ekibi tarafından oluşturularak uzman görüşleriyle kapsam geçerliğinin sağlanmasının ardından programa dahil edilecektir. İkinci aşamada ise belirlenen kazanım ve göstergelere ulaşabilmek amacıyla web destekli etkinlikler oluşturulacaktır. Etkinlikler; Türkçe, sanat, drama, oyun ve hareket, müzik, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri şeklinde çeşitlendirilerek bütünleştirilmiş bireysel veya küçük grup uygulamalarını kapsayacaktır. Programda yer verilecek etkinlikler web sayfasına aktarılarak çocuğun aktif katılımına, öğrenme hız veya motivasyonuna bağlı tekrarlar yapmasına ve ebeveynleriyle etkileşimli öğrenmesine olanak sağlanacaktır.

İlgili alanyazın, alan çalışması ve ihtiyaç analizi doğrultusunda 3-7 yaş çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanacak taslak WEB-MAT içeriği aşağıda özetlenmiştir:

- Erken matematik içerik bilgisi,
- Okul öncesi çocuklarda matematik kavramları ve becerilerinin gelişimine yönelik bilgi, sunum ve görseller,
- Periyodik aralıklarla alan uzmanlarıyla etkileşimli olarak yapılacak toplantılar,
- Destek program uygulama kılavuzu,
- Okul öncesi farklı yaş gruplarına yönelik etkileşimli oyunlar,
- Çevrim içi ya da çıktı alınarak kullanılacak bireysel çalışma sayfaları,
- Erken matematik temalı eğitim ve oyun videoları, hikâyeler, şarkılar,
- İçerikte ihtiyaç duyulan tüm materyaller yer alacaktır.

WEB-MAT'ta 3-7 yaş çocukların matematik becerilerine ilişkin etkinliklerin sayı/sayma, geometri ve ölçme becerilerini kapsayacak şekilde oluşturulması planlanmaktadır. Program içeriğinde yer alan her bir etkinlikle ilgili uzman görüşleri alınarak görünüş geçerliğinin sağlanmasının ardından web sayfasına aktarılması sağlanacaktır. Eğitim programında teknolojinin üretim odaklı kullanılmasına, aile rehberliğinde yapabilecek bireysel ve küçük grup uygulamalarına, kendi hızında öğrenmeye, gerçek ve eğlenceli yaşam deneyimlerine, özgür seçime, alıştırmaların tekrarına, sürece aktif katılıma, duyuların ve açık alanların etkin kullanımına, çocukların matematiği günlük yaşamında kullanmalarının desteklenmesine özen gösterilecektir.

WEB-MAT'ın aile rehberliğinde yapılabilecek bireysel ve küçük grup uygulamaları, kendi hızında öğrenme, özgür seçim, alıştırmaların tekrarı, sürece aktif katılım, duyuların etkin kullanımı gibi bireysel farklılıkları destekleyen bir yapıda düzenlenecek olması dezavantajlı çocuklara ilişkin uyarlamalara örnek niteliğindedir. Bu yönüyle WEB-MAT çocukların matematik becerilerinin geliştirilmesinde dezavantajlı gruplar içinde farkındalık oluşturabilecek dinamik bir yapıya sahiptir.

Sonuç

İlgili alanyazın, erken matematik eğitime ilişkin kuramsal temeller, Erken Matematik Testi'nin (EMAT) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde araştırmacıların sahip olduğu bilgi birikimi ve deneyimleri ile son yıllarda dünya genelinde yaşanan problemlere paralel olarak ortaya çıkan ihtiyaçlar proje önerisinin odak noktasını oluşturmuştur. Bu doğrultuda önemli bilimsel verilerle hazırlanan taslak program ilkeleri, NCTM matematik ilkeleri ve MEB okul öncesi eğitim programıyla uyumludur. Nihai program ilkeleri erken matematik eğitimi yaklaşımları, farklı öğrenme-öğretme ve izleme-değerlendirme stratejileriyle araştırmacılar tarafından uygulamaya konacaktır. Tasarlanan etkinliklerin program ilkelerine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla bir kontrol listesi hazırlanması, uzman görüşleriyle ve haftalık izleme raporlarıyla sürecin değerlendirilmesi planlanmaktadır.

Erken matematik eğitimi konusunda farkındalık yaratılmasında, proje çıktılarının yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında tanıtım faaliyetleri, paydaşlar ve hedef grupla etkileşim büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle tanıtım faaliyetleri ve paydaşlarla iş birliği proje çalışmalarının başladığı ilk günden itibaren başlatılacaktır. Hedef grupların konuya ilişkin ihtiyaçlarının iyi analiz edilmesi de program geliştirme sürecine ve etkili kullanımına önemli katkılar sunacaktır. Proje kapsamında oluşturulan web sayfası ve WEB-MAT, projenin geniş kitlelere duyurulmasında ve etkin kullanımında kilit rol oynayacaktır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel felsefesine uygun olarak geliştirilecek programın okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları ve ilgili alan uzmanları için örgün eğitimi destekleyici önemli bir kaynak niteliğinde olması ve ulusal politikaları desteklemesi WEB-MAT'ın kullanımı ve yaygınlaştırılmasında kritik önem sahiptir. Proje kapsamında yer alacak faaliyetler dinamik ve esnek bir yapıda olup ihtiyaç duyulması hâlinde her türlü değişikliğe açıktır. Uygulama sırasında, projede yer alan faaliyetlerde gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılabilecektir.

Çocukların erken matematik becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik TÜBİTAK destekli bu projede, farklı disiplinlerden bilim insanı araştırmacı ve bursiyerler yer almaktadır. Projenin her aşamasında okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, program geliştirme, bilgisayar teknolojileri alanından akademisyenlerin disiplinlerarası bir yaklaşımla katkı sunduğu projede erken matematik becerileri konusunda uzmanlaşmış araştırmacılar da yer almaktadır. Türkiye genelinde yürütülecek ve her aşamasının akademik platformlarda paylaşılması planlanan projeden

elde edilen bilimsel verilerin ülkemizde erken matematik eğitimi konusunda ulusal politikaların desteklenmesine önemli katkılar sağlayacağı öngörülmüştür.

Kaynaklar

- Akman, B., Yükselen-İpek, A. & Uyanık, G. (2000). *Okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri*. İstanbul: Epsilon.
- Aldemir, J., Barreto, D. & Kermani, H. (2019). The integration of mobile technology into curricula for early childhood preservice teachers. *I-Manager's Journal of Educational Technology*, 16(3), 21-33.
- Aral, N. & Doğan-Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 317-348.
- Aydoğan, Y., Akkaya, R. & Özyürek, A. (2020). Erken Matematik Testi (EMAT) geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 326-350.
- Boz, İ. & Özerbaş, M. A. (2020). Opinions of primary school teachers about the use of technology in mathematics lesson. *Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)*, 4(2), 56-66.
- Braak, D., Lenes, R., Purpura, D. J., Schmitt, S. A. & Størksen, I. (2022). Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 1-18.
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. b.). Ankara: Pegem.
- Claessens, A. & Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record*, 115(6), 6-29.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2016). Math, science, and technology in the early grades. *The Future of Children*, 26(2), 75-94.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Didiş-Kabar, M. G. (2018). Investigating mathematics teacher candidates' perceptions and views about connections between mathematics and the real world. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 266-283.
- Doğan, M. (2012). Prospective Turkish primary teachers' views about the use of computers in mathematics education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(4), 329-341.
- Erdoğan, S. & Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 32-40.

- Erdoğan, S. & Baran, G. (2006). Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3)'ün 60-72 aylar arasında olan çocuklar için uyarlama çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(332), 32-38.
- Ersan, C. & İvrendi, A. (2016). Okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen araştırma temelli matematik eğitim programlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 39-56.
- Fırat, Z. S. & Dinçer, Ç. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin matematiksel ifadeleri kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 895-914.
- Frakes, C. & Kline, K. (2000). Teaching young mathematicians: The challenges and rewards. *Teaching Children Mathematics*, 6(6), 376-381.
- Fuson, K. C., Clements, D. H. & Sarama, J. (2015). Making early math education work for all children. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 63-68.
- Geist, E. (2001). Children are born mathematicians: Promoting the construction of early mathematical concepts in children under five. *Young Children*, 56(4), 12-19.
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S. & Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report*, 22(1), 1-24.
- Güneş, A. M. & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 10(1), 94-113.
- Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitiminde teknolojiden yararlanma durumlarının belirlenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 4(2), 119-144.
- Hudson, S., Kadan, S., Lavin, K. & Vasquez, T. (2010). *Improving basic math skills using technology*. Sa Xavier University, Chicago: Illinois.
- İnce-Muslu, B. & Erduran, A. (2020). Matematik eğitime teknoloji entegrasyon sürecinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 258-273.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler ve teknikler* (38. b.) Ankara: Nobel.
- Karataş, İ., Pişkin-Tunç, M., Demiray, E. & Yılmaz, N. (2016). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 512-533.
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543-554.
- LeFevre, J., Skwarchuk, S., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D. & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian*

Journal of Behavioural Science, 41(2), 55-66.

MEB. (2013). *MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.

Mitchell, L. M. (2007). Using technology in Reggio Emilia-inspired programs. *Theory into Practice*, 46(1), 32-39.

NAEYC/NCTM. (2010). *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings*. Position Statement. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/> sayfasından erişilmiştir.

NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

Ojose, B. (2008). Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The Mathematics Educator*, 18(1), 26-30.

Orhan, F. (2015). Teknoloji entegrasyonu modeli kapsamında bilişim teknolojilerinin derslere entegrasyonuna yönelik üniversite okul işbirliği yansımaları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 148-164.

Öngören, S. & Gündoğdu, S. (2021). Erken çocukluk döneminde geleneksel çocuk oyunları ile matematik. *Kastamonu Education Journal*, 29(5), 1052-1064.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M. & Zaranis, N. (2021). Teaching mathematics with mobile devices and the realistic mathematical education (RME) approach in kindergarten. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(1), 5-18.

Polat-Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.

Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13), 67-83.

TÜİK. (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Use-of-Information-and-Communication-Technology-and-Media-by-Children-Aged-06-15-2013-15866> sayfasından erişilmiştir.

Umay, A. (2007). *Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Uslu-Çavdarıcı, T. & Ünal, F. (2021). The effects of family supported maths education programme's on the preschool children's early maths ability. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3(2), 244-264.

Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. & Newcombe, N. S. (2014). Finding the missing piece: blocks, puzzles and shapes fuel school readiness. *Trends in Neuroscience and Education*, 3, 7-13.

Extended Summary

In this study, it was aimed to introduce the "Web-Based Early Mathematics Family Support Program (WEB-MAT)" project supported by TUBITAK-1001 Scientific and Technological Research

Projects Support Program. In this context, early mathematics skills, supporting early mathematics skills, using technology in the development of early mathematics skills, and WEB-MAT goals were included. The method of the project was mentioned and the functioning of the process was emphasized.

With this project, it is thought that technological developments can be utilized in supporting children's early math skills and children's families can be supported in this regard. Technological developments have become an indispensable tool used in almost every aspect of daily life. Children are introduced to technology from an early age and can use technology for various purposes such as entertainment or play. In addition to the views that children should be kept away from technology, there are also views that advocate making positive use of technology. Web-based programs can be used to support children's early mathematics skills and families can be supported in this regard. In this context, a project was implemented to develop, implement and evaluate a web-based early mathematics family support program (WEB-MAT) suitable for children's interests, developmental levels and individual differences by using games, fun discoveries, daily routines, concrete materials and production-oriented technology. This TUBITAK-supported project, which aims to assess and improve children's early math skills, is planned to be implemented across Türkiye.

From the first years of life, children can perceive some mathematical concepts such as size, number, shape, quantity, spatial relationships, and gain mathematical experiences in their daily routines by noticing the function and movement of objects. Families play an important role in supporting children's early mathematical skills, as they do in supporting their overall development. With the WEB-MAT to be developed in the project, it is planned to enable all stakeholders and disciplines to work in effective communication and cooperation with family and peer support in a home environment enriched with stimuli within the framework of a systematic and specific program in early childhood, which is the critical period for children to acquire concepts and skills related to mathematics. The program will be developed in accordance with the basic philosophy of the MEB Preschool Curriculum. It is thought that the program will be an important resource for preschool teachers, teacher candidates and related field experts to support formal education.

The focus of the project proposal is on the relevant literature, theoretical foundations of early mathematics education, the knowledge and experience of researchers in the development and implementation of the Early Mathematics Test (EMAT), and the needs that have emerged in parallel with the problems experienced around the world in recent years. In this direction, the draft program principles prepared with important scientific data are compatible with the NCTM mathematics principles and the MEB preschool curriculum. The final program principles will be put into practice by researchers through early mathematics education approaches, different learning-teaching and

monitoring-evaluation strategies. It is planned to prepare a checklist to determine the compliance of the designed activities with the program principles and to evaluate the process with expert opinions and weekly monitoring reports.

In WEB-MAT, it is planned to create activities related to the mathematics skills of children aged 3-7 in a way that includes number/counting, Geometry and measurement skills. Expert opinions about each activity in the content of the program will be taken and it will be transferred to the web page after the validity of the appearance is ensured. In the program, attention will be paid to the production-oriented use of technology, individual and small group applications that can be done with family guidance, self-paced learning, real and fun life experiences, free choice, repetition of exercises, active participation in the process, effective use of senses and open spaces, and supporting children to use mathematics in their daily lives.

The fact that WEB-MAT will be organized in a structure that supports individual differences such as individual and small group practices that can be done under family guidance, self-paced learning, free choice, repetition of exercises, active participation in the process, and effective use of the senses is an example of adaptations for disadvantaged children. In this respect, WEB-MAT has a dynamic structure that can raise awareness among disadvantaged groups in the development of children's mathematics skills.

Promotional activities, interaction with stakeholders and the target group are of great importance in raising awareness about early mathematics education, disseminating the project outputs and ensuring their sustainability. For this reason, promotional activities and cooperation with stakeholders will be initiated from the first day of the project work. A good analysis of the needs of the target groups on the subject will also make significant contributions to the curriculum development process and its effective use. The web page and WEB-MAT created within the scope of the project will play a key role in announcing the project to large masses and using it effectively. It is critical for the use and dissemination of WEB-MAT that the program, which will be developed in accordance with the basic philosophy of the MEB Preschool Curriculum, is an important resource to support formal education for preschool teachers, teacher candidates and related field experts, and supports national policies. The activities to be included in the project are dynamic and flexible and open to all kinds of changes if needed. During the implementation, necessary changes and corrections can be made in the activities included in the project.

In this TUBITAK-supported project for the evaluation and development of children's early mathematics skills, scientists, researchers and scholars from different disciplines take part. At every stage of the project, faculty members in the fields of preschool education, child development, curriculum development, computer technologies contribute with an interdisciplinary approach, and

researchers specializing in early mathematics skills also take part. It is envisaged that the scientific data obtained from the project, which will be carried out throughout Türkiye and each stage of which is planned to be shared on academic platforms, will provide important contributions to support national policies on early mathematics education in our country.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma, 123K610 no'lu TÜBİTAK-1001 Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı tarafından desteklenen "Web Tabanlı Erken Matematik Aile Destek Programı (WEB-MAT)" projesinin bir ürünüdür. Desteğinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Lise Matematik Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Examination of Self-Efficacy Perceptions of High School Mathematics Teachers Towards 21st Century Skills Based on Different Variables

Akile Demirel, Mehmet Taşpınar

Yazar Bilgileri

Akile Demirel 
Uzman, Millî Eğitim Bakanlığı,
Matematik Öğretmeni,
akile.demirel@meb.gov.tr

Mehmet Taşpınar 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim
Bilimleri,
mehmettaspinar@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan resmî devlet liselerinde görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem modeli kullanılarak nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinden öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, teknoloji ve medya becerilerinde orta düzeyde yeterli gördükleri; nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre ise öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel bulguları birlikte değerlendirildiğinde öğrenme ve inovasyon becerilerinde sonuçların benzerlik gösterdiği, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde bazı farklılıkların olduğu fakat kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ulaşılan sonuçlar neticesinde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmak için okul ortamı ve sosyal hayatta ne tür ihtiyaçlarının olduğuna yönelik bir analiz yapılarak çalışmalara bu doğrultuda yön verilebileceği, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin öğrencilerin bu becerileri kazanmaları üzerindeki etkilerinin araştırılabileceği önerilerinde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
21. yüzyıl becerileri
Lise matematik öğretmenleri
Öz yeterlik

Keywords
21st century skills
High school math teachers
Self-efficacy

Makale Geçmişi
Geliş: 09.02.2024
Kabul: 12.07.2024

ABSTRACT

This study examines the perceptions of high school mathematics teachers regarding their self-efficacy in 21st century skills and how these perceptions vary across different factors. The target population of the study consisted of mathematics teachers employed in public high schools in the Çankaya district of Ankara province. This study employed a mixed-methods approach, using both qualitative and quantitative data. The qualitative data analysis showed that teachers demonstrated proficiency in learning and renewal skills, moderate proficiency in life and career skills, and information, technology, and media skills. On the other hand, the quantitative data indicated that teachers generally held a high perception of their self-efficacy regarding 21st century skills. Upon considering both qualitative and quantitative findings, it became evident that while similarities existed in learning and renewal skills, differences were noticeable in life and career skills, as well as information, media, and technology skills. Based on these results, we recommend analyzing teachers' needs in both the school environment and social settings to enhance their acquisition of 21st century skills. Furthermore, further research could explore how teachers' proficiency in these skills impacts their students' ability to acquire them.

* Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiş, 17-19 Kasım 2022 tarihlerinde düzenlenen Antalya EDU Yayıncılık Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf Demirel, A. & Taşpınar, M. (2024). Lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TEBD*, 22(2), 1116-1146. <https://doi.org/10.37217/tebd.1434280>

Giriş

Gelişen ve değişen teknoloji ile endüstri, toplumda ihtiyaç duyulan becerilerin değişimine yol açmaktadır. Bu değişim eğitim sistemini de etkilemekte, bireylere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerde farklılaşmayı zorunlu kılmaktadır. Avrupa Komisyonu bu değişimi incelemek amacıyla ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations [Avrupa Beceri, Yeterlik, Özellik ve Meslek]) projesini hayata geçirmiş ve beceri kavramını “görevleri tanımlamak ve sorunları çözmek için bilgiyi uygulama ve teknik bilgiyi kullanma yeteneği” şeklinde tanımlamıştır. ESCO’ya göre beceri ve yeterlik kavramları bazen eş anlamlı olarak kullanılsa da bu kavramlar kapsamalarına göre ayırt edilebilir (Çepni, 2021). Yeterlilik kavramı beceriden daha geniş bir anlam taşır ve bir ya da daha fazla becerinin bilgi, davranış ve değerlerle harmanlandığı beceriyi kullanma kapasitesini kapsar (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Bu doğrultuda, beceri kavramının bilginin harekete geçirilmesini kapsayan yeterlilik kavramının bir parçası olduğu söylenebilir.

Bireylerin ihtiyaç duyduğu beceriler, içinde buldukları yüzyılın özelliklerine bağlı olarak değişmektedir (Kalemkuş, 2021). 20. yüzyılda bireylerden işinde hızlı, adil, çalışkan, kişilerarası iletişimde etkin olmaları beklenmekteyken 21. yüzyılda, bu becerilerin yanı sıra bireylerin yaratıcı problem çözüme, eleştirel düşünme ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları daha fazla ön plana çıkmıştır. Kalemkuş ve Bulut-Özek’e (2021) göre geride kalan yüzyılın becerileri gelecek yüzyıl için temel oluşturmakta ancak bu beceriler gün geçtikçe ihtiyaçları karşılayamamakta ve yeni beceriler edinmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin işlerinde ve yaşamlarında uyumlu ve başarılı olmaları için değişime ayak uydurabilmeleri, sahip oldukları bilgiyi kullanabilmeleri ve etkili kararlar alarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021).

Alanyazında 21. yüzyıl becerilerine yönelik farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Önür ve Kozikoğlu’na (2019) göre “geçerli bilgiye ulaşabilmek için araştırma, sorgulama, uygun sorular sorma, doğru kaynaklara ulaşma, analiz etme, yorumlama gibi üst düzey düşünme becerileri 21. yüzyıl öğrenme becerilerini” ifade etmektedir (s. 629). Diğer yandan 21. yüzyıl becerileri; değişen ortam ve koşullara uyum sağlama, problem çözüme, farklı kültürlerde bireylerle iletişim hâlinde olma, iş birliği yapabilme, liderlik gibi becerileri içermektedir (Ganayem ve Zidan, 2018; Koenig, 2011). Bununla birlikte alanyazında var olan 21. yüzyıl becerilerine yönelik tanımlardan bazıları diğerlerine göre daha fazla ön plana çıkmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023). Örneğin “The Partnership for 21st Century Learning” tarafından geliştirilen “P21 Çerçevesi (The P21 Framework for 21st Century Learning)”, 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap veren tematik çerçeveye sahip olması ve iyi yapılandırılmış olması gerekçeleri ile araştırmacılar tarafından yaygın olarak

benimsenmiştir (Anagün, 2018). P21 çerçevesine göre 21. yüzyıl becerileri öğrenme ve inovasyon becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri şeklinde üç kategoriden oluşmaktadır. Bu kategorilerin her birinde ise yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği (öğrenme ve inovasyon becerileri), bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, BİT (bilgi, medya ve teknoloji becerileri) okuryazarlığı, esneklik, risk alma ve kendi kendini motive etme, yönetme ve yönlendirme, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk (yaşam ve kariyer becerileri) yer almaktadır (P21, 2009). Alanyazında öne çıkan teorik çerçeveden biri olması sebebiyle bu çalışmada 21. yüzyıl becerileri P21 çerçevesine göre incelenmiştir.

Eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında bilgiyi üreten, iş birliği ve takım çalışması yapabilen, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, sorumluluk alabilen, eleştirel düşünen, yaratıcı, araştırmacı ve problem çözebilen bireylerin yetiştirilmesinde anahtar derslerden biri matematik dersidir. 2019 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sekiz anahtar yetkinlikten biri olan matematik okuryazarlığı; matematiğin günlük hayattaki rolünü anlama, günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde matematiği kullanabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2009). Matematik okuryazarlığı başarı düzeyini geliştirmeyi, öğrencilere bilişsel olarak uyarıcı bir öğrenme ortamı ve gerçek dünyayla bağlantı kurma konusunda pratik deneyimler edinmeleri için fırsat vermeyi gerektirir (Höfer ve Beckmann, 2009). Şüphesiz ki bu durumda en temel görevlerden biri de matematik dersi öğretmenlerindedir. Öğretmenler, matematik öğretiminde öğrencinin düşünmesini, eyleme geçmesini ve düşündüklerini farklı şekillerde ifade etmesini teşvik edecek uyarıcıları sınıf ortamında aktarabilecek bilgi ve beceriyi edinebilmelidir. Bununla birlikte öğrencilerin zihinlerinde matematiksel olarak oluşturduklarını şemaları somutlaştırmalarını sağlamak, düşüncelerini etkili bir şekilde tartışabilecek ortamlar yaratmak ve bu ortamları aktif bir şekilde yönetmek öğretmenlerin sorumluluğundadır (Colwell ve Enderson, 2016). Bu bağlamda, öğrencilerin sahip olmaları istenen 21. yüzyıl becerileri öğretmen becerilerini etkileyeceği gibi öğretmenlerin sahip olacağı 21. yüzyıl becerilerinin de öğrenci becerilerini geliştireceğini söylemek mümkündür (Sanders ve Rivers, 1996).

21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmalarda (Aydın, 2019; Bakar ve Çiftçi, 2020; Başar, 2018; Çiftçi vd., 2021; Çiğilli, 2020; Çolak, 2018; Gürültü, Arslan ve Alcı, 2018; Göksün, 2016; Kalemkuş ve Bulut-Özek, 2021; Karabekmez, 2021; Kaya, 2020; Kıyasoğlu ve Çeviker, 2020; Önür ve Kozikoğlu, 2019; Özdemir, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021; Yayla, 2022) ilköğretim kademesinde görevli ve farklı branşlardaki öğretmenlerin/öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşleri, öz yeterlik algıları ve kullanım düzeylerine ilişkin bulgular belirlenmeye çalışılmış, ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine ve öz yeterlik algılarına daha az yer verilmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında kendi yeterliklerinin farkına varma ve bu yeterlikler

doğrultusunda geleceğine yön verme eğilimlerinin öğretmenlerin sahip olduğu yeterliklerden de etkilenebileceği düşünüldüğünde liselerde görev yapan matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının araştırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, bu araştırmada lise kademesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmakta ve araştırmanın bulgularının matematik öğretmeni yetiştirme programlarının geliştirilmesinde ve düzenlenmesinde öğretmenlere, alan uzmanlarına ve konu ile ilgili diğer paydaşlara veriler sunarak alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın amacı Ankara ili Çankaya ilçesinde devlet liselerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Lise matematik öğretmenlerinin;

1. 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
3. 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri görevli oldukları okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerine yönelik görüşleri ile öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarını belirleme amacı taşıyan bu araştırmada karma yöntem modeli kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma deseni tek bir çalışma dizisi içinde hem nitel hem de nicel verileri toplama, analiz etme ve harmanlama yöntemidir (Creswell ve Plano-Clark, 2018). Öte yandan karma yöntem araştırmaları, sadece nitel ve nicel araştırmayı bir araya getirmek değildir. Bu desen, nicel veri ile nitel verilerin birleştirilmesinden, bütünleştirilmesinden ve birbirleriyle ilişkilendirilmesinden meydana gelir (Creswell, 2017, s. 697). Karma yöntem araştırmalarında nicel verilerin bir evrenin genel özelliklerini betimlemesi, nitel verilerin

ise derinlemesine araştırmaya olanak vermesi sebebiyle her iki araştırma türünün de güçlü yönleri kullanılarak sonuçlara ulaşılır. (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karma yöntem araştırmaları açıklayıcı sıralı, keşfedici ve yakınsak paralel desen olmak üzere üç türde desenlenmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2018, s. 77). Bu yöntem ile yürütülecek bir araştırmada deseninin belirlenmesine yönelik Creswell'in (2017) önerdiği sorulara ilişkin değerlendirmeler ile araştırmanın deseni belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsak paralel desen kullanılması karar verilmiştir. Yakınsak paralel desen, farklı kaynaklarda "simültane çeşitleme, paralel çalışma, yakınsayan model ve eş zamanlı çeşitleme" gibi kavramlarla anılır (Demirkasimoğlu, 2018, s. 474). Yakınsak paralel desen, tek bir araştırmada nicel ve nitel verilerin eşzamanlı toplanması ve analiz edilmesini, iki araştırma sonucunun birleştirilmesini ve sonra iki veri seti arasında çakışma, ayrışma, çelişkiler veya ilişkilerin ele alınmasını içermektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2018, s. 126). Bu desenin temel mantığı, veri türlerinden her birinin güçlü yönlerini kullanarak diğer veri türünün zayıf yönlerini dengelemek, ayrıca nicel ve nitel verilerden elde edilen araştırma sonuçlarına dair daha bütüncül bir anlayış geliştirmektir (Creswell, 2017, s. 704). Araştırmanın deseninden anlaşılacağı üzere bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak nitel veriler toplanmış; ardından nicel veriler toplanmıştır. Hem nicel hem de nitel verilere eşit düzeyde öncelik tanınmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanması sırasında araya bir haftalık süre konulmuştur. Verilerin analizinde elde edilen bulgular benzerlik ve farklılıkları yönünden kıyaslanmış, bulgularının yorumlanması ile sonuç ve tartışma bölümlerinde bir araya getirilerek ilişkilendirilmiş ve bütünleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Nicel verilerin toplandığı çalışma evrenini Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan 52 devlet lisesinde görev yapan 297 matematik öğretmeni içerisinde araştırmaya katılan 286 matematik öğretmeni oluştururken nicel verileri toplamak için çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflendiği için örneklem seçmeden çalışma evrenine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan 286 öğretmenden 160'ı (%55,9) kadın 126'si (%44,1) ise erkektir. Mesleki kıdem en yüksekte en düşüğe doğru 16-20 yıl arası 89 (%31,1), 11-15 yıl arası 78 (%27,2), 6-10 yıl arası 52 (%18,2), 21 yıl üstü 45 (%15,8) ve 0-5 yıl arası 22 (%7,7) öğretmen şeklinde dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin 238'i (%67,2) lisans; 48'i (%32,8) lisansüstü eğitim mezunudur. Okul türüne göre öğretmen sayıları incelendiğinde 70 (%24,5) öğretmenin Anadolu lisesi, 135 (%47,3) öğretmenin mesleki ve teknik Anadolu lisesi, 43 (%15) öğretmenin fen lisesi ve 38 (%13,2) öğretmenin sosyal bilimler lisesinde görevli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı çalışma grubunu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin uygulandığı grubun içerisinde yer alan görüşmeye istekli 28 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu belirlemek amacı ile seçkisiz olmayan (olasılıksız) örneklem yöntemlerinden "amaçlı örneklem" yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi aykırı,

maksimum çeşitlilik, benzeşik, tipik, tabakalı amaçlı, ölçüt örneklem olarak altı tipe ayrılmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Araştırmanın amacına uygun olarak nitel verileri toplamak için amaçlı örneklem tiplerinden “maksimum çeşitlilik örneklem” tercih edilmiştir. Bu örneklem tipindeki amaç, araştırma probleminin kapsadığı birimlerin özelliklerini en çok olabilecek şekilde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Patton’a (1987) göre örnekleme dâhil olan durumların kendine özgü olacak şekilde ayrıntılı tanımlanması ve farklı özellikteki durumlardan oluşabilecek ortak temaların ortaya çıkarılması maksimum çeşitlilik örneklem tipinin yararlarındandır. Buradaki çeşitliliği sağlamadaki amaç araştırmanın sonuçlarını genellemek değildir. Buradaki amaç, olabilecek çok farklı durumların ortak benzerliğini ve farklılıklarını yakalayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel verilerin toplanması için belirlenen çalışma grubundaki çeşitlilik, görev yapılan okul türlerine, cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdeme göre belirlenmiştir. Çalışma grubunda Anadolu lisesinde görevli 13, mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli 7, fen lisesinde görevli 4 ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan 4 olmak üzere toplam 28 matematik öğretmeni yer almaktadır. Öğretmenlerin 20’si kadın, 8’i erkektir. Öğrenim durumuna göre 19’u lisans, 9’u lisansüstü mezundur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik görüşleri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ise “21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formunu beş uzmanla paylaşarak uzman görüşü alınmıştır. Her uzmanın tam uyum sağladıkları görüşler esas alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya geçilmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde görüşmeciye ait kişisel bilgiler; ikinci bölümde ise araştırmanın amacına uygun on bir soru bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan iki soru 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim ve matematik öğretimindeki önemine yöneliktir. Üç soru öğrenme ve inovasyon becerileri, dört soru yaşam ve kariyer becerileri, iki soru bilgi, teknoloji ve medya becerileri başlığı altında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarına yönelik nicel veriler Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilen öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeği ile toplanmıştır. Kullanılan ölçeğin maddeleri; öğrenme ve inovasyon becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç faktör altında toplanmıştır. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçek toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Anagün vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Guttman Split-Half değeri .73 ve Spearman Brown değeri .73 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Cronbach’s Alfa Güvenirlik Katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach’s Alfa Güvenirlik Katsayısı .91 olarak ölçülmüştür. Bilimsel içerikli ölçeklerde güvenilirlik katsayısı .70 üstü güvenilir olarak kabul edilirken (Büyüköztürk, 2015, s. 78) bu değer en az .85 olması gerektiği ifade edilmektedir. Buna göre çalışmada kullanılan ölçek güvenilir bir ölçektir. Likert tipi

bir ölçek olarak düzenlenen maddelerde cümleler “5=Her zaman, 4=Sık sık, 3=Bazen, 2=Nadiren, 1=Hiçbir zaman” biçiminde puanlanmıştır. Ölçek maddelerinin yorumlanmasında veriler normal dağılım göstermediği için medyan değeri kullanılmıştır. Nicel bir değişken normal dağılım özelliği göstermiyor ise merkezî eğilim ölçümü olarak ortancası (medyanı) verilir (Taşpınar, 2017). Medyan değeri gözlenen ölçüm değerleri küçükten büyüğe doğru sıralandığında ortada kalan değerdir (%50 değer). Puan aralıkları gruptaki veri sayısının çift olması sebebiyle (n=286) ortadaki değerlerin ortalaması göre yapılmış ve 1. değerden başlayarak 0.50 artırılmıştır (Cevahir, 2020). Puan aralıklarının sayısal sınırlara ilişkin bilgi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçeğin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları

<i>Ortanca değer/değerler</i>	<i>Puan</i>	<i>Yorumlar</i>
1	1,00	Hiçbir zaman
(1+2) veya 2	1,50-2,00	Nadiren
(2+3) veya 3	2,50-3,00	Bazen
(3+4) veya 4	3,50-4,00	Sık sık
(4+5) veya 5	4,50-5,00	Her zaman

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi* (1. b.). İstanbul: Kibe kaynaklarından alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın alt problemlerinin yanıtlanması amacıyla ölçme araçlarından elde edilen nitel verinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinden verilerin daha yakından incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşmak için yararlanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde araştırmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından kategoriler belirlenir ve bu kategoriler daha önceki araştırmalara, kuramlara veya deneyimlere göre şekillendirilir. Araştırmacı topladığı betimsel bilgiler sayesinde konuya hâkim olur ve analizler sırasında kategoriler ortaya çıkmış olur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmada nitel verilerin analizinden elde edilen temalar P21 oluşumu kapsamında belirlenen ana temalar olup, alt temalar ise ana temaların içerdiği beceriler doğrultusunda belirlenmiştir. Ayrıca bu alt temalar Anagün vd. (2016) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada kullanılan öğretmen adaylarına yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeği’nde yer alan maddelerin içerdiği beceriler ile paralellik göstermektedir. Nicel verinin analizine başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı örneklem büyüklüğünün 30’dan büyük olması nedeniyle (n=286) Kolmogorov Smirnov normal dağılıma uygunluk testi ile incelenmiştir. Nicel bir değişkenin normal dağılıma uygunluğu testler aracılığı ile de sınanabilir. Normal dağılıma uygunluğun sınanmasında en yaygın kullanılan iki test Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleridir. Örneklem büyüklüğü 30’dan küçük (n<30) olan durumlarda Shapiro Wilk testi ile örneklem büyüklüğü 30 ve üstü (n≥30) olan durumlarda ise Kolmogorov Smirnov testi ile nicel değişkenin normal dağılıma uygunluğu sınanabilir (Cevahir, 2020). Verilerin değişkenlere göre dağılımına ilişkin analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algı puanları hem ölçeğin bütünü

hem de alt boyutlarında normal dağılım göstermemektedir ($p<0,05$). Verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden betimsel analiz için medyan değeri, iki bağımsız grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann Whitney U, üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla Kruskal Wallis H testi ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için post hoc testlerinden Dunn's testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları yukarıda belirtilen alt problemler doğrultusunda verilmiştir.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Sorular ve Öğretmen Görüşleri

Bu temada öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerilerine ait görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere üç soru yöneltilmiş ve her soru farklı alt temalar ve kodlarla çözümlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerileri teması problem çözme alt temasından elde edilen görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Problem Çözme Alt Temasına Yönelik Görüşleri

<i>Soru 1. Yaşamınızın herhangi bir alanında problemin oluştuğunu fark ettiğiniz andan itibaren problemin çözümüne yönelik nasıl bir yol izlersiniz?</i>			
<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Öğrenme ve İnovasyon Becerileri	Problem Çözme	Hemen çözüme odaklanma	11
		Farklı çözüm yollarını bulmak için araştırma yapma	10
		Deneyimlerinden yararlanma	9
		Deneyimli kişilerin çözüm yollarını gözlemleme	8
		Çözüm planı yaparak sistemli ilerleme	5
		Çözüme ulaşma konusunda istikrarlı davranma	3
		Problemi ilgili kişilerle iş birliği içerisinde çözüme ulaştırma	3
		Problemi yok sayma	2
		Deneme yanılma yolunu kullanma	1
		<i>Toplam</i>	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerileri teması problem çözme alt temasında görüşleri, *hemen çözüme odaklanma* ($f=11$) ve *farklı çözüm yollarını bulmak için araştırma yapma* ($f=10$) üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin üzerinde durmadıkları görüşlerin *problemi yok sayma* ($f=2$) ve *deneme yanılma yolunu kullanma* ($f=1$) olduğu görülmektedir. Problem çözme alt temasından elde edilen bulgulardan öğretmenlerin karşılaştıkları problemin çözümüne yönelik öncelikli stratejileri arasında hemen çözümüne odaklanma olduğu söylenebilir. Bunun birlikte problem çözme stratejileri arasında farklı çözüm yolları için araştırma yaptıkları ve deneyimlerden yararlandıkları yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin problemin çözümüne yönelik stratejileri arasında az sayıda problemi yok sayma ve deneme yanılma yolunu kullanma görüşlerine de yer verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerileri teması eleştirel düşünme alt temasından elde edilen görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Eleştirel Düşünme Alt Temasına Yönelik Görüşleri

<i>Soru 2. Yaşamınızın herhangi bir alanında edinmek istediğiniz “bilgiye ulaşırken/ulaştıktan sonra bilgiyi yapılandırmak için” kullandığınız yollar nelerdir?</i>			
<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Öğrenme ve İnovasyon Becerileri	Eleştirel Düşünme	Sorgulayarak temel dayanakları araştırma	9
		Kapsamlı bir alan taraması yapma	7
		Teknolojinin imkânlarından yararlanma	4
		Edinilen bilgi ve kanıtlı bilgi arasında ilişki kurma	3
		Edinilen bilgiyi analiz ederek sonuca ulaşma	3
		Bakış açısını farklılaştırarak değerlendirme	2
		Konunun farklı boyutlarını ele alma	2
		Toplam	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerileri teması eleştirel düşünme alt temasında görüşleri, *sorgulayarak temel dayanaklarını araştırma* ($f=9$) ve *kapsamlı bir alan taraması yapma* ($f=7$) üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin üzerinde durmadıkları görüşlerin *konunun farklı boyutlarını ele alma* ($f=2$) ve *bakış açısını farklılaştırarak değerlendirme* ($f=2$) olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme alt temasından elde edilen bulgulardan öğretmenlerin bilgiye ulaşırken ve bilgiyi yapılandırırken kullandıkları stratejiler arasında sorgulayarak temel dayanakları araştırma ve kapsamlı bir alan taraması yapma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte az sayıda görüşler arasında bakış açısını farklılaştırarak değerlendirme ve konunun farklı boyutlarını ele alma ifadeleri de yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulardan öğretmenlerin bilgiye ulaşırken ve bilgiyi yapılandırırken eleştirel düşünme stratejilerini kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerileri yaratıcılık alt temasında elde edilen görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Yaratıcılık Alt Temasına Yönelik Görüşleri

<i>Soru 3. Yeni bir fikir, bilgi ve uygulamayla karşılaştığımızda neler yaparsınız?</i>			
<i>Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Öğrenme ve İnovasyon Becerileri	Yaratıcılık	Farklı düşünme tekniklerini kullanma	9
		Durumu netleştirmeye yönelik sabırlı olma	8
		Fark edilmeyen noktalara odaklanma	6
		Farklı bakış açılarını ele alma	5
		Var olan fikirleri detaylandırarak ayrıntılı fikirler edinme	4
		Başkalarının yeni fikirlerini değerlendirme	4
		Önceki başarısızlıkları fırsata dönüştürme	3
		Sorgulayarak derin anlamların üzerine yoğunlaşma	3
		Sürekli sorular sorarak fikirleri en doğru şekilde yönlendirme	3
		Değişik ortam ve materyal kullanma	2
		Kendi fikirleri ile karşılaştırıp değerlendirme	2
		Düşüncenin farklı boyutlarını anlama	1
		Toplam	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerileri teması yaratıcılık alt temasında görüşleri *farklı düşünme teknikleri kullanma* ($f=9$) ve *durumu netleştirmeye yönelik sabırlı olma* ($f=8$) üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin üzerinde durmadıkları görüşün *düşüncenin farklı boyutlarını anlama* ($f=1$) olduğu görülmektedir. Yaratıcılık alt temasında öğretmenlerin yeni bir fikir, bilgi ve uygulamayla karşılaştığında neler yaptıkları arasında farklı düşünme tekniklerini kullanma, durumu netleştirmeye yönelik sabırlı olma ve fark edilmeyen noktalara odaklanma ifadelerine fazlaca yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra sayıca az görüşler arasında değişik ortam ve materyalleri kullanma, kendi fikirleri ile karşılaştırıp değerlendirme ve düşüncenin farklı boyutlarına anlama ifadeleri de yer almaktadır. Bu alt temadan elde edilen bulguların yaratıcılık becerisine sahip bireylerin özellikleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrenme ve inovasyon becerileri temasından elde edilen bulgular genel olarak yorumlanacak olursa; öğretmen görüşleri problem çözme alt temasında hemen çözümüne odaklanma ve farklı çözüm yolları için araştırma yapma; eleştirel düşünme alt temasında sorgulayarak temel dayanakları araştırma ve kapsamlı bir alan taraması yapma; yaratıcılık alt temasında farklı düşünme tekniklerini kullanma ve durumu netleştirmeye yönelik sabırlı olma üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon beceri temasında görüşlerinin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilere sahip bireylerin taşıması gereken özelliklerle uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerilerine yeterli düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Sorular ve Öğretmen Görüşleri

Bu temada öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerilerine ait görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere dört soru yöneltilmiş ve her soru farklı alt temalar ve kodlarla çözümlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri teması uyum ve esneklik alt temasından elde edilen görüşleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşam ve Kariyer Becerileri Uyum ve Esneklik Alt Temalarına Yönelik Görüşleri

<i>Soru 4. Grup içi çalışmalar için gerekli özelliklere sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?</i>			
<i>Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Uyum	Uyumlu olma	10
		Bireysel katkıları göz önünde bulundurma	8
		Empati kurabilme	6
		Etkileşimli ve paylaşımcı olma	5
		Grup üyelerinin fikirlerine saygılı olma	3
	Esneklik	Eleştiriye açık olma	2
		Fikirlerini değiştirme konusunda esnek olma	1
		<i>Toplam</i>	<i>35</i>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri teması uyum ve esneklik alt temalarında görüşleri *uyumlu olma* ($f=10$) üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin üzerinde

durmadıkları görüşlerin *eleştiriye açık olma* ($f=2$) ve *fikirlerini değiştirme konusunda esnek olma* ($f=1$) olduğu görülmektedir.

Uyum ve esneklik alt temasındaki öğretmen görüşlerinden grup için çalışmalar için sahip olunması gereken özelliklerin uyumlu olma ve bireysel katkıları göz önünde bulundurma olduğu söylenebilir. Bununla birlikte görüşler arasında empati kurabilme ifadesi de yer almaktadır. Ayrıca az sayıda eleştirilere açık olma ve fikirlerini değiştirme konusunda esnek olma görüşlerinin de olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri teması sosyal beceriler alt temasından elde edilen görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşam ve Kariyer Becerileri Sosyal Beceriler Alt Temasına Yönelik Görüşleri

<i>Soru 5. Etkili iletişim sürecinde en çok önem verdiğiniz davranışlarınız nelerdir?</i>			
Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Sosyal beceriler	Karşıdaki kişinin düşüncelerini dinleme	8
		Konuşma ve dinleme zamanlarının farkında olma	7
		Beden dilini etkili kullanma	7
		Topluluk önünde konuşabilme	6
		Önyargısız davranma	5
		Pozitif cümle kalıpları kullanma	3
		Eleştiriye açık olma	2
Toplam			38

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri teması sosyal beceriler alt temasında görüşleri; *karşıdaki kişinin düşüncelerini dinleme* ($f=8$), *konuşma ve dinleme zamanlarının farkında olma* ($f=7$) ve *beden dilini etkili kullanma* üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin üzerinde durmadıkları görüşün *eleştiriye açık olma* ($f=2$) olduğu görülmektedir.

Sosyal beceriler alt temasında öğretmenlerin etkili iletişim süreci için en çok önem verdikleri davranışın karşıdaki kişinin düşüncelerini dinleme olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerinde konuşma ve dinleme zamanlarının farkında olma ve beden dilini etkili kullanma ifadelerine yer almaktadır. Bu alt temada öğretmenlerin az sayıda eleştiriye açık olma ifadesine de yer verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri teması sorumluluk ve üretkenlik alt temasından elde edilen görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yaşam ve Kariyer Becerileri Sorumluluk ve Üretkenlik Alt Temalarına Yönelik Görüşleri

<i>Soru 6. Sizce mesleki gelişiminizdeki rolleriniz nelerdir?</i>			
Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Sorumluluk	Akademik gelişim sağlama	7
		İletişim becerimi geliştirme	5
		Yeteneklerimi geliştirme	4
		Sorumluluk almaya istekli olma	3
	Üretkenlik	Çalışma arkadaşlarımla etkileşim içinde olma	3
		Değişime ve gelişime açık olma	2
		Sürekli öğrenmeye istekli olma	2
		Toplam	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri teması sorumluluk ve üretkenlik alt temalarında görüşleri *akademik gelişim sağlama* ($f=6$) üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin *değişime ve gelişime açık olma* ($f=2$) ve *sürekli öğrenmeye istekli olma* ($f=2$) görüşleri üzerinde durmadıkları görülmektedir.

Sorumluluk ve üretkenlik alt temasında öğretmenlerin mesleki gelişimdeki rollerinin akademik gelişimlerini sağlama olduğu söylenebilir. Bununla birlikte iletişim becerileri ve yeteneklerini geliştirme görüşleri üzerinde durdukları da görülmektedir. Bu alt temada sorumluluk ve üretkenlik becerisine sahip bireylerde bulunması hedeflenen değişime ve gelişime açık olma ile sürekli öğrenmeye istekli olma görüşleri az sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri teması girişim ve özyönetim alt temasından elde edilen görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Yaşam ve Kariyer Becerileri Girişim ve Özyönetim Alt Temalarına Yönelik Görüşleri

<i>Soru 7. İçinde bulunduğunuz çağı yakalamanızı sağlayan kişisel değişkenler (özellikler, beceriler, değerler vb.) nelerdir?</i>				
<i>Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	
<i>Yaşam ve Kariyer Becerileri</i>	<i>Girişim</i>	Başarıya olan inancım	6	
		Öğrenme hevesim	6	
		Başarının getirdiği mutluluk	5	
		İçsel motivasyonum	4	
	<i>Özyönetim</i>	Başkalarının başaracağıma dair inancı	4	
		Planlama ve organizasyon yetisi	2	
		Farkındalık yetisi	1	
	<i>Toplam</i>			<i>28</i>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri teması girişim ve özyönetim alt temasında görüşleri *başarıya olan inancım* ($f=6$) ve *öğrenme hevesim* ($f=6$) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin *farkındalık yetisi* ($f=1$) görüşü üzerinde durmadıkları görülmektedir. Girişim ve özyönetim alt temasında öğretmenlerin içinde bulunulan çağı yakalamak için önemli gördükleri kişisel değişkenlerinin başarıya olan inanç ve öğrenme hevesi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin az sayıda planlama, organizasyon ve farkındalık yetileri sahip olma görüşlerine de yer verdikleri görülmektedir.

Bu temadan elde edilen bulgular genel olarak yorumlanacak olursa; araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam ve kariyer beceri temasındaki görüşlerinden bu becerilere sahip bireylerin özelliklerinden bir kısmına sahip olduğu görülmektedir. Yaşam ve kariyer becerisine sahip bireylerde olması gereken özellikler arasında eleştiriye açık olma, değişime ve gelişime ihtiyaç duyma, sürekli öğrenmeye istekli olma, planlama, organizasyon ve farkındalık yetisi az sayıda ifade edilen görüşler arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerilerine orta düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Sorular ve Öğretmen Görüşleri

Bu temada öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine ait görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere iki soru yöneltilmiş ve her soru farklı alt temalar ve kodlarla çözümlenmiştir. Öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri teması bilgi ve teknoloji okuryazarlığı alt temasına yönelik görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri Bilgi Okuryazarlığı ve Teknoloji Okuryazarlığı Alt Temalarına Yönelik Görüşleri

<i>Soru 8. Teknolojiyi daha çok hangi amaçla kullanmaktasınız?</i>			
<i>Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı	Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	Sosyal medya (twitter, instagram, facebook) için	8
		İletişim kurmak için	7
		Bilgiye ulaşmak için	5
		Bilgiyi paylaşmak için	4
		Farklı bilgileri birleştirip yeni bilgiler oluşturmak için	4
		Boş zamanlarımı değerlendirmek için	2
<i>Toplam</i>			<i>30</i>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri teması bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri alt temasında yer alan “teknolojiyi hangi amaçla kullanmaktasınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar *sosyal medya için (f=8)* ve *iletişim kurmak için (f=7)* üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin *boş zamanlarımı değerlendirmek için (f=3)* görüşü üzerinde durmadıkları görülmektedir.

Bilgi ve teknoloji becerileri alt temasında öğretmenlerin teknolojiyi daha çok sosyal medya (twitter, instagram, facebook) hesapları ve iletişim kurmak amacıyla kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin teknolojiyi bilgiye ulaşmak ve bilgiyi paylaşmak amacıyla kullandıkları da söylenebilir. Bu alt temada az sayıda da olsa boş zamanı değerlendirme görüşlerine de ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerisi medya okuryazarlığı alt temasına yönelik görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Bilgi, Teknoloji ve Medya Okuryazarlığı Becerileri Medya Okuryazarlığı Alt Temasına Yönelik Görüşleri

<i>Soru 9. Görsel, yazılı ve işitsel kitle iletişim araçlarının (dergi, gazete, televizyon, radyo, telefon vb.) size sağladığı olanaklar nelerdir?</i>			
<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Bilgi, Medya ve Teknoloji Okuryazarlığı	Medya Okuryazarlığı	Farkındalık kazandırma	8
		Bilginin paylaşımına yardımcı olma	5
		Başkalarının düşüncelerinden haberdar olma	5
		Düşüncelerimi yönlendirmeme katkı sağlaması	4
		Öğelerin benzer ve farklı yönlerini belirleme	2
		Analiz edebilme	1
		Sentez edebilme	1
		<i>Toplam</i>	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri teması medya okuryazarlığı alt temasında görüşlerini *farkındalık kazandırma* ($f=8$) üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin *analiz edebilme* ($f=1$) ve *sentez edebilme* ($f=1$) görüşleri üzerinde durmadıkları görülmektedir.

Medya okuryazarlığı alt temasında elde edilen görüşlerden yola çıkarak kitle iletişim araçlarının öğretmenlere sağladığı olanakların farkındalık kazandırma yönünde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bilginin paylaşımına yardımcı olma ve başkalarının düşüncelerinden haberdar olma olanakları sağladığı öğretmen görüşleri arasında yer almaktadır. Bu alt temada az sayıda analiz ve sentez edebilme görüşlerine de ulaşılmıştır.

Bu temadan elde edilen bulgulardan araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerden bir kısmına sahip olduğu görülmektedir. Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı alt temasında teknolojinin daha çok sosyal medya ve iletişim kurmak amacıyla kullanıldığı, daha az medya okuryazarlığı alt temasında analiz ve sentez edebilme temasında yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine orta düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, "*Lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik alguları ne düzeydedir?*" olarak belirlenmiştir. Bu amaca ait verilerin yorumlanmasında betimsel istatistiklerden ölçeğin genelinde dağılımın normal olmaması nedeniyle medyan değeri kullanılmıştır. Buna göre elde edilen veriler öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri öğrenme ve inovasyon becerileri alt boyutunda; en yüksek medyan değerinin "*Edindiğim bilgiyi farklı yollarla (yazılı, sözlü gibi) diğerleriyle paylaşıyorum.*" ($M=5,00$) maddesinde; yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda en yüksek medyan değerlerinin "*Diğerlerinin bir konu üzerindeki düşüncelerini dinlerim.*" ($M=5,00$), "*Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenirim.*" ($M=5,00$) maddelerinde; bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda ise "*Diğerleriyle iletişim kurmak için medya ve teknolojiyi etkin kullanırım.*" ($M=5,00$), "*Bilgi edinmede uygun medya araçlarını kullanırım.*" ($M=5,00$) ve "*Farklı medya araçlarını kullanırım.*" ($M=5,00$) maddelerinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte "*Bir problemi sonuca ulaştırmak için farklı çözüm yolları denerim.*" ($M=4,50$) ve "*Medyanın bireylerin düşüncelerini yönlendirmede etkili olduğunu bilirim.*" ($M=4,50$) maddelerinde de medyan değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan diğer maddelerin ortalama medyan değeri dörttür. Bu maddelerinden bazıları "*Yeni fikirleri analiz ederek değerlendiririm.*" ($M=4$), "*Etkili iletişim becerilerine sahibim.*" ($M=4$) ve "*Bilgi edinmede uygun medya araçlarını kullanırım.*" ($M=4$) şeklindedir.

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt amaca yönelik öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Alt Boyutu	Kadın	160	140,00	22400,00	9519,50	0,413
	Erkek	126	143,95	18144,04		
Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutu	Kadın	160	142,77	22399,50	9963,00	0,866
	Erkek	126	144,43	18641,50		
Bilgi, Teknoloji ve Medya Becerileri Alt Boyutu	Kadın	160	141,81	22243,00	9809,50	0,634
	Erkek	126	145,65	18198,00		
Ölçeğin Geneli	Kadın	160	142,09	22289,50	9374,50	0,309
	Erkek	126	145,10	18351,50		

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($U_{\text{öğrenme\&inovasyon}}=9519,50$; $U_{\text{yaşam\&kariyer}}=9963,00$; $U_{\text{bilgi\&teknoloji}}=9809,50$; $U_{\text{genel}}=9374,50$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin ölçeğin alt boyutları dâhil bütünü ile öğrenme ve inovasyon becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, teknoloji ve medya becerileri alt boyutlarında benzerlik gösterdiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri kıdeme değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Veri Kaynağı	Kıdem	N	Sıra Ortalaması (SO)	X ²	Sd	p (düzeltilmiş)	Fark (Dunn's Testi)
21. Yüzyıl Beceriler Genel Öz Yeterlik Algıları	0-5 yıl ⁽¹⁾	22	211,82	41,160	4	0,00*	1-4
	6-10 yıl ⁽²⁾	52	177,31				
	11-15 yıl ⁽³⁾	78	130,24				
	16-20 yıl ⁽⁴⁾	89	129,26				
	21 ve üzeri ⁽⁵⁾	45	128,28				
	Toplam	286					

* $p<0,01$ (Bonferonni düzeltmesi $p=0,05/5=0,01$)

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları dâhil bütünü dikkate alındığında öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$H(4)=41,160$; $p<0,01$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Dunn's post hoc testi uygulanmıştır. Dunn's post hoc testinde ikili gruplar arasında karşılaştırma yapılırken p değerinde Bonferroni ayarlaması yapılmaktadır (Field, 2013). Dunn's testi sonuçları ve sıra ortalaması puanları birlikte değerlendirildiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik algılarının (SO=211,82) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (SO=129,26) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (SO=128,28) öz yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Ölçeğin birinci boyutu olan öğrenme ve inovasyon becerileri alt boyutunun kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 13'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 13. Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Alt Boyutunun Kıdeme Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Veri Kaynağı	Kıdem	N	Sıra Ortalaması (SO)	X ²	Sd	p (düzeltilmiş)	Fark (Dunn's Testi)
Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Alt Boyutu	0-5 yıl ⁽¹⁾	22	175,27	16,539	4	0,74	-
	6-10 yıl ⁽²⁾	52	173,93				
	11-15 yıl ⁽³⁾	78	162,19				
	16-20 yıl ⁽⁴⁾	89	167,73				
	21 ve üzeri ⁽⁵⁾	45	163,81				
Toplam		286					

* $p<0,01$ (Bonferonni düzeltmesi $p=0,05/5=0,01$)

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri öğrenme ve inovasyon becerileri alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$H_{\text{öğrenme\&inovasyon}}(4)=16,539$; $p>0,01$]. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin kadın ve erkek öğretmenler arasında benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin ikinci boyutu olan yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunun kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 14'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 14. Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutunun Kıdeme Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Veri Kaynağı	Kıdem	N	Sıra Ortalaması (SO)	X ²	Sd	p (düzeltilmiş)	Fark (Dunn's Testi)
Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutu	0-5 yıl ⁽¹⁾	22	143,73	23,149	4	0,00*	1-5
	6-10 yıl ⁽²⁾	52	161,14				
	11-15 yıl ⁽³⁾	78	159,09				
	16-20 yıl ⁽⁴⁾	89	167,28				
	21 ve üzeri ⁽⁵⁾	45	198,97				
Toplam		286					

* $p<0,01$ (Bonferonni düzeltmesi $p=0,05/5=0,01$)

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$H_{\text{yaşam\&kariyer}}(4)=23,149$; $p<0,01$].

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Dunn's post hoc testi uygulanmıştır. Dunn's testi sonuçları ve sıra ortalaması puanları birlikte değerlendirildiğinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (SO=198,97) öz yeterlik algı düzeylerinin 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (SO=143,73) öz yeterlik algı düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (SO=167,28) öz yeterlik algı düzeyleri 0-5 yıl kıdeme (SO=143,73) sahip öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin meslekteki çalışma süreleri artıkça arttığı söylenebilir. Ölçeğin üçüncü boyutu olan bilgi, teknoloji ve medya becerileri alt boyutunun kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 15'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 15. Bilgi, Teknoloji ve Medya Becerileri Alt Boyutunun Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Veri Kaynağı	Kıdem	N	Sıra Ortalaması (SO)	X ²	Sd	p	Fark (Dunn's Testi)
Bilgi, Teknoloji ve Medya Becerileri Alt Boyutu	0-5 yıl ⁽¹⁾	22	195,32	86,417	4	0,00*	1-5
	6-10 yıl ⁽²⁾	52	181,52				
	11-15 yıl ⁽³⁾	78	141,07				
	16-20 yıl ⁽⁴⁾	89	153,21				
	21 ve üzeri ⁽⁵⁾	45	125,42				
Toplam		286					

*p<0,01 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/5=0,01)

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri bilgi, teknoloji ve medya becerileri alt boyutu kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$H_{\text{bilgi\&teknoloji}(4)}=86,417$; $p<0,01$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Dunn's post hoc testi uygulanmıştır. Dunn's testi sonuçları ve sıra ortalaması birlikte değerlendirildiğinde 0-5 yıl kıdem sahip öğretmenler (SO=195,32) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (SO=181,52) öz yeterlik algı düzeylerinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (SO=125,42) öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 0-5 yıl kıdem sahip öğretmenlerin (SO=195,32) öz yeterlik algıları düzeyleri 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (SO=153,21) öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksektir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya becerileri öz yeterlik algı düzeyleri meslekteki çalışma süreleri artıkça azalmaktadır.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı "Lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algıları düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Veri Kaynağı	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Alt Boyutu	Lisansüstü	48	144,50	6936,00	5664,00	0,926
	Lisans	238	143,30	34105,00		
Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutu	Lisansüstü	48	150,97	7246,50	5353,50	0,491
	Lisans	238	141,99	33794,50		
Bilgi, Teknoloji ve Medya Becerileri Alt Boyutu	Lisansüstü	48	137,39	6594,50	5418,50	0,492
	Lisans	238	144,73	34446,50		
Ölçeğin Geneli	Lisansüstü	48	141,05	6770,50	5594,50	0,822
	Lisans	238	143,99	34270,50		

Tablo 16 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları dâhil bütünü dikkate alındığında öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. ($U_{\text{öğrenme\&inovasyon}}=5664,000$; $U_{\text{yaşam\&kariyer}}=5353,500$; $U_{\text{bilgi\&teknoloji}}=5418,500$; $U_{\text{genel}}=5594,500$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin ölçeğin alt boyutları dâhil bütünü ile öğrenme ve inovasyon becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, teknoloji ve medya becerileri alt boyutlarında benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı "Lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik alguları okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Veri Kaynağı	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması (SO)	X ²	Sd	p (düzeltilmiş)	Fark (Dunn's testi)
21. Yüzyıl Becerileri Genel Öz Yeterlik Alguları	Anadolu Lisesi ⁽¹⁾	70	145,46	43,018	3	0,00*	2-1
	Fen Lisesi ⁽²⁾	43	252,89				2-4
Sosyal Bilimler Lisesi ⁽³⁾	38	241,09	3-1				
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ⁽⁴⁾	135	121,10	3-4				

* $p<0,01$ (Bonferonni düzeltmesi $p=0,05/4=0,012$)

Tablo 17 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları dâhil bütünü dikkate alındığında öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeylerinde görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$H(3)=43,018$; $p<0,012$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Dunn's post hoc testi uygulanmıştır. Dunn's testi sonuçları ve sıra ortalaması puanları birlikte değerlendirildiğinde fen lisesi görevli öğretmenlerin (SO=252,89) öz yeterlik algı düzeylerinin mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli öğretmenler (SO=121,10) ve Anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=145,46) öz yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bununla

birlikte sosyal bilimler lisesinde görevli öğretmenlerinin (SO=241,09) öz yeterlik algı düzeyleri Anadolu lisesinde görevli öğretmenler (SO=145,46) ile mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=121,10) öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksektir. Ölçeğin birinci boyutu olan öğrenme ve inovasyon becerileri alt boyutunun okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Veri Kaynağı	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması (SO)	X ²	Sd	p (düzeltilmiş)	Fark (Dunn's testi)
Öğrenme ve İnovasyon Becerileri Alt Boyutu	Anadolu Lisesi ⁽¹⁾	70	137,80	12,407	3	0,00*	1-4
	Fen Lisesi ⁽²⁾	43	171,85				
	Sosyal Bilimler Lisesi ⁽³⁾	38	180,83				
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ⁽⁴⁾	135	112,10				

*p<0,01 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/4=0,012)

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri öğrenme ve inovasyon becerileri alt boyutunda görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$H_{\text{öğrenme\&inovasyon}(3)}=12,407$; $p<0,012$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Dunn's post hoc testi uygulanmıştır. Dunn's testi sonuçları ve sıra ortalaması puanları birlikte değerlendirildiğinde Anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=137,80) öz yeterlik algı düzeyleri mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=112,10) öz yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle Anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerilerinde mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ölçeğin ikinci boyutu olan yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunun okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Veri Kaynağı	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması (SO)	X ²	Sd	p (düzeltilmiş)	Fark (Dunn's testi)
Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutu	Anadolu Lisesi ⁽¹⁾	70	129,04	20,293	3	0,00*	1-4 3-4
	Fen Lisesi ⁽²⁾	43	177,36				
	Sosyal Bilimler Lisesi ⁽³⁾	38	195,36				
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ⁽⁴⁾	135	115,61				

*p<0,01 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/4=0,012)

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$H_{\text{yaşam\&kariyer}(3)}=20,293$; $p<0,012$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Dunn's post hoc testi uygulanmıştır. Dunn's testi sonuçları ve sıra ortalaması puanları birlikte değerlendirildiğinde anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=129,04) öz yeterlik algı düzeylerinin mesleki ve teknik anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=115,61) öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksek olduğu

görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilimler lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=195,36) öz yeterlik algı düzeyleri mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=115,61) öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksektir. Başka bir ifadeyle Anadolu lisesinde ve sosyal bilimler lisesinde görevli öğretmenlerin mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli öğretmenlere göre yaşam ve kariyer becerilerinde kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ölçeğin üçüncü boyutu olan bilgi, teknoloji ve medya becerileri alt boyutunun okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Bilgi, Teknoloji ve Medya Becerileri Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Veri Kaynağı	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması (SO)	X ²	Sd	p (düzeltilmiş)	Fark (Dunn's testi)
Bilgi, Teknoloji ve Medya Becerileri Alt Boyutu	Anadolu Lisesi ⁽¹⁾	70	117,74	103,001	3	0,00*	
	Fen Lisesi ⁽²⁾	43	208,76				2-4
	Sosyal Bilimler Lisesi ⁽³⁾	38	209,34				2-1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ⁽⁴⁾	135	117,61				3-4
							3-1

*p<0,01 (Bonferonni düzeltmesi p=0,05/4=0,012)

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [H_{bilgi&teknoloji(3)}=103,001; p<0,012]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Dunn's post hoc testi uygulanmıştır. Dunn's testi sonuçları ve sıra ortalaması puanları birlikte değerlendirildiğinde fen lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=208,76) öz yeterlik algı düzeylerinin, Anadolu lisesinde görevli öğretmenler (SO=117,74) ile mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=117,61) öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilimler lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=209,34) öz yeterlik algı düzeyleri, Anadolu lisesinde görevli öğretmenler (SO=117,74) ile mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin (SO=117,61) öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksektir. Başka bir ifadeyle fen lisesi ve sosyal bilimler lisesinde görevli öğretmenlerin Anadolu lisesi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli öğretmenlere göre bilgi, teknoloji ve medya becerileri bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada lise matematik öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarını belirlemek ve farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın birinci alt problemine ilişkin lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarına yönelik görüşleri P21 oluşumu kapsamında belirlenen üç temel boyut altında incelenmiştir.

Öğrenme ve inovasyon becerileri temasında öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğrenme ve inovasyon becerilerinden; problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine yeterli düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer şekilde Çolak (2019), fen bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında elde edilen nitel verilerden öğretmen adaylarının öğrenme ve inovasyon beceri temasında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonuçlar arasında öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği becerileri konusunda kendilerini yeterli gördüğü de yer almaktadır. Nitekim Aydın (2019), İngilizce öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında elde ettiği nitel verilerden öğretmen adaylarının öğrenme ve inovasyon becerilerinde kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yaşam ve kariyer becerileri temasında öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde bu temada yer alan esneklik ve uyum, sosyal beceriler, üretkenlik ve sorumluluk ile girişim ve özyönetim becerileri alt temalarında bazı özelliklere kazanmaya ihtiyaçlarının olduğu, bu doğrultuda bu temada orta düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde Çınar (2019) ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarını ve görüşlerini incelediği çalışmasındaki görüşmelerde öğrenme ve inovasyon ile yaşam ve kariyer becerileri boyutlarında öğretmenler kendilerini geliştirme ve yenilemeleri gerektiğinin önemine değinmişlerdir. Benzer şekilde Çolak (2019), çalışmasının nitel bulgularından fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam ve kariyer becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Erten (2020), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam ve kariyer becerilerine yeterli düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı temasında öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde bilgi ve teknoloji okuryazarlığının etkili ve verimli etkileşimi, ayrıca medya okuryazarlığı becerilerine kısmen sahip oldukları sonuçları neticesinde bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerilerine orta düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Doğan (2020), ortaöğretim kademesinde farklı branşlarda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik görüşlerinden çoğunlukla bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerine sahip olduklarını ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada bir kısım öğretmenin bu becerilere sahip olmadıkları ve gelişime ihtiyaç duydukları da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Murat (2018), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterliklerine ilişkin olarak “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” boyutunda da ortanın üstü düzeyde görüş bildirdikleri başka bir ifade ile öğretmen adayları teknolojiyi etkili kullanma, bilgiye ulaşırken teknolojiden yararlanma, bilgiyi analiz etmede

teknolojiden yararlanma ve sosyal ağları etkili kullanma gibi hususlarda kendilerine ilişkin algılarının olumlu olduğunun söylenebileceği sonucuna varmıştır.

Nicel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin ölçeğin genelinden ve öğrenme ve inovasyon becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutlarındaki medyan değerlerinden 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösteren Devocioğlu (2023), fen bilimleri öğretmen adayları ile Solmaz ve Güven (2023), beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının her üç boyutta da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2020), çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının ve ölçeğin alt boyutlarından öğrenme ve inovasyon becerileri yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, teknoloji ve medya becerilerine ilişkin algılarında görece olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Varki (2020), öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerini incelediği çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin bu becerilere sahip olma düzeyini ortalamanın altında olduğu, bu çalışmaya benzer olarak öğrenme ve inovasyon becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerinin bir kısmında sonuçların ortalamanın üzerinde olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarından öğretmenlerin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına benzerlik gösteren Devocioğlu (2023), Solmaz ve Güven (2023), Özdemir (2022), Erten (2020), Çelebi ve Sevinç (2019), Gömleksiz, Sinan ve Doğan (2019) ile Kozikoğlu ve Altunova (2018) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Arslan ve Alcı (2023), meslek liselerinde görevli öğretmenlerin öz yeterlik algıları ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H ve Dunn's post hoc testi sonuçlarından öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının ölçeğin genelinde ve bazı alt boyutlarında kıdem değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin genelinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade öğretmenlerinin

mesleki kıdemleri arttıkça 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu çalışmanın sonucuna kısmen benzer Arslan ve Alcı (2023), 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Özdemir (2022), araştırmasında ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının mesleki kıdem arttıkça öğrenme ve inovasyon becerileri alt boyutunda arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Uyar ve Çiçek (2020), farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ ve Bilasa (2019), çalışmasında meslek lisesinde görevli öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarından öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmadan farklı olarak Kıyasoğlu ve Çeviker (2020), çalışmasında lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin lisans ve ön lisans eğitim seviyesine sahip öğretmenlere göre 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım seviyesinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak Erdoğan (2020) ve Kozikoğlu ve Altunova'nın (2018) yaptıkları çalışmalar da lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H ve Dunn's post hoc testi sonuçlarından öz yeterlik algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Ölçeğin genelinde fen lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeylerinin mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinden ve Anadolu lisesi öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeylerinin Anadolu lisesi öğretmenleri ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksek olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ulaşılan sonuçlardan fen lisesinde ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeylerinin Anadolu lisesi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görevli öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Değerlendirilmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrenme ve inovasyon becerileri temasındaki görüşlerin genelinden yola çıkarak öğretmenlerin alanyazında bu becerilere sahip bireylerin özelliklerinin birçoğuna sahip oldukları tespit

edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerilerine yeterli düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın nicel boyutunda ise ölçeğin genelinden ve öğrenme ve inovasyon becerileri alt boyutundan elde edilen bulgulardan öğretmenlerin öğrenme ve inovasyon becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Neticede araştırmanın nitel ve nicel bulguları birlikte değerlendirildiğinde öğrenme ve inovasyon becerileri temasında sonuçların birbirini desteklediği görülmüştür. Bu çalışmaya benzer olarak Akın (2024), Çınar (2019) ve Çolak (2019) çalışmalarında öğrenme ve inovasyon becerilerinden elde edilen nicel bulguların nitel bulguları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşam ve kariyer becerileri temasındaki görüşlerin genelinden yola çıkarak öğretmenlerin alanyazında bu becerilere sahip bireylerin özelliklerinin bazılarına sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerilerinde kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir. Araştırmanın nicel boyutunda ise ölçeğin alt boyutundan elde edilen bulgulardan öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ulaşılan sonuçlardandır. Araştırmanın nitel ve nicel bulguları birlikte değerlendirildiğinde yaşam ve kariyer becerileri temasında sonuçların birbirini kısmen desteklediği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak Akın (2024), Aksüt (2023) ve Çınar (2019), çalışmalarında yaşam ve kariyer becerilerinden elde edilen bulguların birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Çolak (2019), çalışmasında nitel ve nicel bulguların birlikte değerlendirilmesinden elde edilen sonuçların yaşam ve kariyer becerileri için birbirini desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgi, teknoloji ve medya becerileri temasındaki görüşlerin genelinde yola çıkarak öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya becerilerine orta düzeyde sahip oldukları ve bu becerileri çağın gereklilikleri doğrultusunda geliştirebilecekleri sonucu tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise ölçeğin alt boyutundan elde edilen bulgulardan öğretmenlerin bilgi, teknoloji ve medya becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akın (2024), Çınar (2019) ve Çolak (2019) çalışmalarındaki bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı temasındaki nicel ve nitel bulguların birbirini desteklediği sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çalışmanın sonunda uygulamaya ve yeni araştırmalara yönelik olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Matematik öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ortamlarında 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerini, bu becerileri öğrencilere nasıl aktardıkları ve uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü doğrultusunda milli kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde bu becerilerin yeniden ele alınıp belirlenen becerilerin ilköğretim

kademesinden yükseköğretim kademesine kadar kazandırılmasına yönelik faaliyetler eğitim programları entegre edilebilir.

- Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu'nun 21. yüzyıla dair eğitim önerisi kapsamında Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılabilir.
- Öğretmenler 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik öğretim ortamlarında uygulama esnasında profesyonel desteğe ihtiyaç duyabilirler. Bunun için öğretmenlerin birbirleri ve tecrübeli olanlarla paylaşımında bulunabilecekleri sanal platformların oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmak için okul ortamında ve sosyal hayatta ne tür ihtiyaçlarının olduğuna yönelik bir analiz yapılarak çalışmalara bu doğrultuda yön verilebilir.

Kaynaklar

- Akın, O. (2024). *21. yüzyıl beceri düzeylerinin coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksüt, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Anagün, Ş. S. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825-840.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Arslan, M. & Alıcı, B. (2023). Mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin 21.yy becerileri ile okul yöneticilerine yönelik 21.yy becerileri öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1151-1173. <https://doi.org/10.17755/esosder.1265817>
- Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bakar, M. H. D. & Çiftçi, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının incelenmesi: (Nevşehir ili örneği). *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 44-61.

- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarını, 21. yüzyıl becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. & Bilasa P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi* (1.b.). İstanbul: Kıbele.
- Colwell, J. & Enderson, M. C. (2016). When I hear literacy: Using pre-service teachers' perceptions of mathematical literacy to Inform program changes in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 53, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.001>
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Çelebi, M. & Sevinç, Ş. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16[29 Ekim Özel Sayı], 3533-3584.
- Çepni, S. (2021). Beceri nedir ve neden önemlidir? Ü. Ormancı & S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya 21. yüzyıl becerileri içinde* (s. 2-12). Ankara: Nobel.
- Çınar, F. S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, S., Sağlam, A. & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734.
- Çiğilli, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çolak, M. (2018). *Ortaokul fen bilimleri dersinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çolak, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Demirkasımoğlu, N. (2018). Yakınsayan desen. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (s. 463-477). Ankara: Pegem Akademi.
- Devecioğlu, G. (2023) *Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nın 21.yüzyıl becerileri kapsamında öğretmen adayları görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, E. (2020). *Ortaöğretim programlarına 21. yüzyıl becerilerinin yansımaları ve öğretmenlerin bu becerilere ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, D. (2020). *Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64.
- Field, A. (2013). *From discovering statistics using SPSS* (4. b.). London: Sage.
- Ganayem, A. & Zidan, W. (2018). 21st-century skills: Student's perception of online instructor role. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 14, 117-141.
- Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. & Doğan F. D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 163-185.
- Gürültü, E., Aslan, M. & Alcı, B. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Höfer, T. & Beckmann, A. (2009). Supporting mathematical literacy: examples from a cross-curricular Project. *ZDM Mathematics Education*(41), 223–230. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0117-9>
- Kalemkuş, F. & Bulut-Özek, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri: 2000-2020 (Ocak Ayı). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878-900.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87.
- Karabekmez, V. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, A. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında girişimcilik becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kıyasoğlu, E. & Çeviker, Ş. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri*. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 240-261. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.689976>
- Koenig, J. A. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. Washington (DC): National Academies.
- Kozikoğlu, İ. & Altınova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). 21. Yüzyıl Becerileri Değerlere Yönelik Araştırma Raporu (ISBN 978-975-11-6648-7). <https://ttkb.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile Stem'e yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2009). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2005*. Paris: OECD.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> sayfasından erişilmiştir.
- Önür, Z. & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648.
- Özdemir, N. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, Ü. (2022). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21.yüzyıl becerilerine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- P21. (2009). *Partnership for 21 st century learning*. <http://www.p21.org> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (1987). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center. <https://www.heartland.org/publications-resources/publications/cumulative-and-residual-effects-of-teachers-on-future-student-academic-achievement> sayfasından erişilmiştir.
- Solmaz, D. & Güven, G. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 25-39.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Uyar, A. & Çiçek B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(9), 1-11.
- Varki, E. (2020). *Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yayla, E. (2022). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin, bazı demografik özelliklere göre değişimi ve fizik dersi başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Summary

Individuals are increasingly expected to possess essential 21st century skills like problem-solving, critical, and creative thinking, decision-making, adaptability, and collaboration. These skills are vital for personal sustainability, distinguishing oneself, and contributing to societal progress. Consequently, there is a growing recognition of the need to adapt educational environments to cultivate these skills among the workforces. This entails updating education systems and curricula and ensuring teachers, who play a pivotal role in education delivery, possess the necessary qualifications.

In the studies on 21st century skills, efforts have focused on determining the opinions, self-efficacy perceptions, and usage levels of teachers and prospective teachers at the primary education level across various disciplines. However, more attention has been paid to the perspectives of secondary education teachers on this topic. Given students' developmental stage, understanding mathematics teachers' perceptions at the secondary level regarding 21st century skills is crucial. Students' tendencies to recognize their competencies and shape their future trajectories are believed to be more apparent during secondary education. Thus, this study aims to assess the perceptions of high school mathematics teachers' self-efficacy concerning 21st century skills. The findings are expected to enrich existing literature and inform the development and refinement of mathematics teacher training programs. To achieve this goal, the study addressed the following questions.

1. What are the views of high school mathematics teachers on;
2. What are their views on their 21st century skills and self-efficacy?
3. What is their level of self-efficacy perceptions towards 21st century skills?
4. Do the levels of self-efficacy perceptions towards 21st century skills differ based on gender variables?
5. Do the levels of self-efficacy perceptions towards 21st century skills differ based on the seniority variable?
6. Do the levels of self-efficacy perception towards 21st century skills differ based on the education level variable?

7. Do students' levels of self-efficacy regarding 21st century skills differ based on the type of school they are assigned to?
8. What are the similarities and differences between their views on self-efficacy for 21st century skills and their self-efficacy perception levels?

This study aimed to explore high school mathematics teachers' self-efficacy perceptions regarding 21st century skills using a mixed-methods model. Mixed methods involve integrating qualitative and quantitative data to leverage their strengths (Creswell, 2017, p. 696). This research initially collected qualitative data, followed by quantitative data collection. Both data types were given equal importance, with a one-week interval between their collection periods. The analysis compared and integrated findings from both data sets, highlighting similarities and differences. This integration was central to interpreting the results and shaping the discussion and conclusion sections.

The research targeted 297 mathematics teachers working in the Çankaya district of Ankara province as its study population. The entire study population was approached without sampling to ensure comprehensive data collection. Ultimately, 286 teachers were reached for quantitative data collection. For qualitative data collection, 28 mathematics teachers volunteered to participate in interviews and complete the 21st century skills scale. The selection of the qualitative study group utilized the "purposive sampling" method, a non-random (non-probability) approach.

The interview form utilized in the research underwent expert review, with feedback integrated to refine its structure. It comprised two sections: the first gathered personal information, while the second posed eleven questions pertinent to the research objectives. These questions covered various aspects of 21st century skills, including learning and renewal, life and career skills, and information, technology, and media competencies. The final question invited participants to share their views on the significance of 21st century skills in education, particularly in mathematics teaching. Quantitative data on teachers' self-efficacy perceptions of 21st century skills were gathered using the 21st century Skills Self-Efficacy Perceptions Scale for pre-service teachers developed by Anagün et al. (2016). This scale, employing a five-point Likert-type format, comprised 42 items categorized into three factors: learning and innovation skills, life and career skills, and information, media, and technology skills.

Content analysis was used to analyze the qualitative data obtained from the measurement tools to answer the study's sub-problems. In analyzing the quantitative data obtained, whether the data were normally distributed or not was examined with the Kolmogorov-Smirnov normal distribution test since the sample size was larger than 30 ($n=286$).

Teachers' self-efficacy perception scores were found to deviate from a normal distribution, both across the entire scale and within its sub-dimensions. Due to this non-normal distribution, descriptive analysis utilized the median value. The Mann-Whitney U test was employed to assess the significance

of differences between the averages of two independent groups. Meanwhile, the Kruskal-Wallis H test was utilized to test differences among the averages of three or more groups. Post hoc analysis used Dunn's test to determine specific group differences.

Based on qualitative and quantitative data, the study highlighted the importance of training teachers to acquire 21st century skills, especially in mathematics teaching. Qualitative insights revealed teachers' perceived competency levels, with a strong self-assessment in learning and renewal skills and moderate levels in life and career skills and information, technology, and media skills. Quantitative analysis indicated high levels of self-efficacy perceptions among teachers regarding 21st century skills. Significant differences in self-efficacy perception were observed based on school type and seniority but not on gender or education level. Notably, teachers with 0-5 years of experience exhibited higher self-efficacy perceptions than those with 16-20 years or more. Moreover, science and social sciences high school teachers demonstrated higher self-efficacy perceptions than those in vocational and technical Anatolian high schools and Anatolian high schools. While some differences emerged between qualitative and quantitative findings, particularly in life and career skills and information, technology, and media skills, similarities were noted in learning and renewal skills. Based on these findings, the study recommended further investigation into teachers' needs within the school and social contexts for gaining 21st century skills and exploring how teachers' proficiency in these skills impacts student acquisition. Additionally, it suggested providing professional support for teachers in implementing 21st century skills and creating virtual platforms for knowledge sharing among educators.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 21.05.2020 tarih ve E.55671 sayılı onayı ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 06.11.2020 tarih ve 14558481-605.99-E.16303190 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

4-6 Yaş Aralığındaki Çocukların Problemliliği Teknoloji Kullanımı ve Annelerin Ebeveynlik Stres Düzeylerinin Çocukların Dikkat Düzeylerini Yordayıcı Rolü

The Predictive Role of Problematic Technology Use of Children Aged 4-6 and Mother's Parenting Stress Levels on Children's Attention Levels

Burcu Bağcı Çetin

Yazar Bilgileri

Burcu Bağcı Çetin 
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,
Okul Öncesi Eğitimi,
burcu.bagci.09@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışma, 4-6 yaş aralığındaki çocukların problemliliği teknoloji kullanımının ve annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin çocukların dikkat düzeylerine yordayıcı etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında öğrenim görmekte olan 4-6 yaş aralığındaki 260 çocuk ve anneleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Anne-Baba Stres Ölçeği, 4-6 Yaş Çocuklar için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu), Küçük Çocuklar için Problemliliği Teknoloji Kullanım Ölçeği kullanılmış ve katılımcılara ait demografik bilgiler toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.00 istatistik programı kullanılarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Yöntemi ile çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır. Araştırma bulgularında, çocukların problemliliği teknoloji kullanımının alt boyutları (kullanım sürekliliği, kontrole karşı direnç, gelişime etkisi, yoksunluk-kaçış) ve annelerinin ebeveynlik stres düzeyleri ile çocukların dikkat becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizleri neticesinde, çocukların problemliliği teknoloji kullanımının alt boyutları ile annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin birlikte çocukların dikkat becerileri değişkenliğini %42 oranında yordadığı tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Anne stres
Çocuk
Dikkat
Teknoloji

Keywords

Mother Stress
Child
Attention
Technology

Makale Geçmişi

Geliş: 10.01.2024
Kabul: 09.07.2024

ABSTRACT

This study aims to examine the predictive effect of problematic technology use of children aged 4-6 and mothers' parenting stress levels on children's attention levels. The research is a study in the relational survey model. In the 2023-2024 academic year, 260 children aged 4-6 studying in independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in Aydın province and their mothers constituted the study group of the research. Parental Stress Scale, Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Year Old Children (Mother Form), Problematic Technology Use Scale for Young Children were used as the data collection tools in the study, and demographic information of the participants was collected. In the analysis of the data, multiple linear regression analysis technique was applied using the Pearson Product Moment Correlation Coefficient Method using the SPSS 22.00 statistical software. In the research findings, it was determined that there was a statistically significant negative relationship between the sub-dimensions of children's problematic technology use (continuity of use, resistance to control, impact on development, deprivation-escape) and their mothers' parenting stress levels, and children's attention skills. As a result of regression analyses, it was determined that the sub-dimensions of children's problematic technology use and mothers' parenting stress levels together predicted the variability of children's attention skills by 42%.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Bağcı-Çetin, B. (2024). 4-6 yaş aralığındaki çocukların problemliliği teknoloji kullanımı ve annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin çocukların dikkat düzeylerini yordayıcı rolü. *TEBD*, 22(2), 1147-1171. <https://doi.org/10.37217/tebd.1417347>

Giriş

Erken çocukluk döneminin temel bir başarısı, öz-düzenlemenin gelişmesidir. Bu dönem, çocukların tipik olarak daha gelişmiş, bilişsel davranışsal öz düzenleme biçimlerine ilerledikleri zamandır (Diamond, 2002). Yönetici dikkat tüm süreçlerle bağlantılı merkezi bir bilgi düzenleyicisi olarak hareket edebileceğinden, dikkatin gelişimi öz düzenlemenin gelişimi için özel bir anahtar gibi görünmektedir (Fan ve Posner, 2004). Rueda, Posner ve Rothbart (2005), erken çocukluk yıllarının, yönetici dikkatin diğer dikkat sistemleriyle daha bütünleştiği önemli bir gelişimsel dönemi temsil ettiğini teorize eder. Bu gerçekleştiğinde, dikkat süreçleri (yani, dikkati odaklama ve yön değiştirme) pozitif olarak bağlantılı hale gelir ve çocuklar, dikkat kapasitesi ve görevlerde doğruluk açısından yetişkinlere benzemeye başlar. Yaşamın ilk beş yılında önemli ölçüde gelişme gösteren dikkat becerileri anaokulundan üniversiteye kadar ve hatta iş yaşamında başarı çıktıkları için kritik öneme sahiptir (Diamond, 2002, 2014). Okul öncesi yıllarda çocuklar, sosyal ve fiziksel çevreleriyle ilişki kurarken dikkatlerini nasıl sürdüreceklerini aşamalı olarak öğrenirler (Shannon, Scerif ve Raver, 2021). Dikkat becerileri geliştikçe, çocuklar dış uyaranlara karşı daha uyanık ve duyarlı hale gelir. Bu uyanıklık, görevle ilgili uyaranları belirlemelerine ve bir göreve kasıtlı olarak bağlanmalarına veya görevden ayrılmalarına yardımcı olur (Corkin vd., 2021). Dikkat becerileri aynı zamanda çocukların gelişen dünya farkındalığı ile düşünce ve duygularını düzenleme becerileri için de temel oluşturur (Posner ve Rothbart, 2007). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde dikkat becerilerinin gelişimi, daha sonra yaşamın ilerleyen dönemlerinde davranışsal ve bilişsel sonuçların temelini oluşturabilecek gelişmiş çaba gerektiren kontrol, işleyen bellek ve duygu düzenleme ile doğrudan bağlantılıdır (Nigg, 2017).

Epidemiyolojik verilere dayanarak, okul öncesi dönem çocuklarında dikkatsizlik belirtilerinin yaygınlığı %1,3 ile %3,9 arasında değişmektedir (Alhraiwil, Ali, Househ, Al-Shehri ve El-Metwally, 2015; Spira ve Fischel, 2005). Genel olarak dikkat eksikliği belirtileri, ayrıntılara dikkat edememe, görevleri organize etmede güçlük, etkinliklerde dikkatsizce yapılan hatalar ve dikkatin kolayca dağılması ile ilişkilidir (American Psychiatry Association [APA-Amerikan Psikiyatri Birliği], 2013). Bu nedenle, dikkati zayıf olan okul öncesi dönem çocuklarının düşük düzeyde okula hazır olma (Perrin, Heller ve Loe, 2019), düşük düzeyde okuryazarlık becerileri (Sims ve Lonigan, 2013) ve akademik başarısızlık yaşama olasılığı daha yüksektir (Spira ve Fischel, 2005). Ayrıca dikkatsizlik, çocukluk boyunca gelişimsel ve sağlık sonuçlarını tehlikeye atabilecek daha düşük duygu düzenleme, daha düşük yürütme işlevleri, yüksek karşıt-saldırgan davranış oranları, daha kötü yeme alışkanlıkları ve daha kötü genel sağlık ile ilişkilendirilmiştir (Diamond ve Lee, 2011; Ebenegger vd., 2012; Landis, Garcia, Hart ve Graziano, 2021; O'Neill, Rajendran, Mahbubani ve Halperin, 2017). Dikkat yeteneklerinin gelişimi, yapısal ve genetik kökenli olduğu düşünülen aynı zamanda, çocukların

çevresel deneyimleriyle de şekillenen güçlü biyolojik temellere sahiptir (Colombo ve Salley, 2015'ten aktaran Gueron-Sela ve Gordon-Hacker, 2020). Son yıllarda küçük çocukların ekran medyasına maruz kalma oranındaki artış, bu durumun dikkat ağlarının gelişimi üzerindeki etkisi konusunda endişelere yol açmıştır (Nikkelen, Valkenburg, Huizinga ve Bushman, 2014). Bu doğrultuda, çocuğun dikkatinin gelişimini etkileyebilecek çeşitli yaşam tarzı faktörlerini tanımlayan araştırmalar, problemlili teknoloji kullanımı ile dikkat sorunları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur (Kawabe vd., 2019; Soldatova ve Teslavskaja, 2017). Okul öncesi dönemde daha fazla TV izlemenin dikkatsizlik semptomlarındaki artışa katkıda bulunduğu (Cao vd., 2018; Li, Hsueh ve Kitzmann, 2020; Mostafa, 2019) akıllı telefon ve tabletler gibi taşınabilir cihazların dikkat üzerindeki olumsuz etkisi de kanıtlanmıştır (Konok vd., 2021). Gueron-Sela ve Gordon-Hacker (2020) araştırmalarında 22 aylık dönemler boyunca çocukları incelendiğinde, arka planda kullanım ve ekran süresi gibi medyaya çoklu maruz kalmanın dikkati önemli ölçüde azalttığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmalara göre, teknolojinin çocuklar tarafından çok küçük yaşlarda ve gelişimlerini olumsuz etkileyecek şekilde kullanılması dikkatsizlik belirtilerinde artışa yol açabilmektedir (Hetherington, McDonald, Racine ve Tough, 2020; Tamana vd., 2019). Pew Araştırma Merkezi (Pew Research Center, 2020) tarafından büyük örneklemeler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, günümüzde çocukların teknolojik araçlar ile gelişimlerini riske atabilecek etkinlikle çok fazla zaman harcadığı görülmektedir. Problemlili teknoloji kullanımına ilişkin araştırmalar, Covid-19 salgını ve bu alışılmadık tarihi olay sırasında yaşanan ebeveyn stresi gibi bağlamsal faktörlerin de çocukların ekran kullanımına ve dikkatsizliğe katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır (Hartshorne vd., 2021).

Ebeveynlik stresi, annelerin çocukların ekran medyası kullanımında karar vermesi de dâhil olmak üzere ebeveynlik davranışlarında kritik bir rol oynadığı gösterilen önemli bir ebeveyn faktörüdür (Pempek ve McDaniel, 2016). Daha yüksek ebeveynlik stresi yaşayan annelerin, ebeveynlik taleplerini azaltmalarına yardımcı olacak kaynaklara ihtiyaç duyma olasılığı daha yüksektir. Ekran medyası kullanımı, çocuklarını medya içeriğiyle meşgul ederek ve böylece potansiyel olarak ebeveynlik taleplerini azaltarak ebeveynlere ebeveynlik stresiyle başa çıkmaları için zaman sağlayacaktır. Gerçekten de önceki araştırmalar, ebeveynlerin yaşadığı stres ile çocukların ekran medyası kullanımı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur (Pempek ve McDaniel, 2016; Warren ve Aloia, 2019). Benzer şekilde, kişisel ve ailevi durumlarda daha fazla stres yaşayan anneler, çocuklarının daha fazla mobil medya kullanmasına izin verme eğilimindeydiler (Pempek ve McDaniel, 2016). Pandemiden önce, ebeveynlik stresinin çocukların daha fazla ekranı kullanımıyla (Shin, Choi, Resor ve Smith, 2021) ve çocukların medya alım miktarı üzerinde daha az ebeveyn sınırı ve kural koyma olasılığıyla ilişkilendirildiğine dair araştırma bulguları mevcuttur (Walton, Simpson, Darlington ve Haines, 2014). Aynı şekilde, aile stresinin de okul öncesi dönemde çocukların dikkat gelişimini

etkilediği belirtilmiştir (Greenhill, Posner, Vaughan ve Kratochvil, 2008). Pandemi bağlamında yapılan araştırmalar da ebeveyn stresinin bu dönemde çocukların dikkatsizliğini önemli ölçüde yordadığını göstermiştir (Marchetti vd., 2020). Alanyazında, pandemi sürecinde teknoloji kullanımı ve çeşitli bağlamları inceleyen pek çok araştırmaya rastlanmakla birlikte (Arı-Arat ve Gülay-Ogelman, 2021; Güzen, 2021; Kuru ve Kolcu, 2021; Oğuz-Atıcı, Kurtay, Demirel ve Koyuncu, 2023) bu süreçte teknoloji ile etkileşim içerisinde büyüyen küçük çocukların güncel teknoloji kullanımlarına ilişkin çalışmalar henüz yeterli düzeyde görülmemektedir. Mercan-Uzun, Bütün-Kar ve Özdemir (2023) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında çocukların hem çok erken yaşta dijital oyun oynamaya başladıkları hem de oyun sürelerinin gittikçe uzadığı görülmektedir. Önceki çalışmalar, okul öncesi çocukların ekran başında daha fazla zaman geçirmelerinin dikkat becerilerinin gelişimini içerebileceğini göstermiştir. Ancak araştırmalar çoğunlukla televizyona maruz kalmaya odaklanmış, ebeveynlik stresinin rolünü dikkate almamıştır.

Dikkat eksikliği, çocukluk boyunca çeşitli olumsuz gelişimsel ve akademik sonuçlarla ilişkilendirildiğinden, çocuk ve aileye ilişkin bağlamları kontrol ederken bu ilişkiyi daha iyi anlamak oldukça önemlidir. Bu doğrultuda çalışma, 4-6 yaş aralığındaki çocukların problemlili teknoloji kullanımının ve annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin birlikte çocukların dikkat düzeylerine yordayıcı etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca paralel olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 4-6 yaş aralığındaki çocukların problemlili teknoloji kullanımı ile dikkat düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin türü nedir?
2. 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ile çocukların dikkat düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin türü nedir?
3. 4-6 yaş aralığındaki çocukların problemlili teknoloji kullanımı ve annelerin ebeveynlik stres düzeyleri birlikte çocukların dikkat düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasında oluşan ilişkiyi veya etkiyi ortaya koyan nicel araştırma desenlerinden deneysel olmayan ilişkisel tarama deseninde bir çalışmadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmada bağımlı değişken olarak 4-6 yaş çocukların dikkat düzeyleri incelenmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ve çocukların problemlili teknoloji kullanımı ile bağımlı değişkeni olan çocukların dikkat düzeyleri arasında ilişki incelenmiştir. Annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ve çocukların problemlili teknoloji kullanımlarının birlikte bağımlı değişkeni ne ölçüde yordadığı incelenmiştir.

Çalışma Grubu

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında öğrenim görmekte olan 4-6 yaş aralığındaki çocuklar ve anneleri araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem araştırmacının ihtiyaç duyulan örneklem sayısını elde edebilmesi için en ulaşılabilir katılımcılar ile çalışmaya olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 260 anne ve çocuğu çalışma grubunu meydana getirmiştir. Çalışma grubunu oluşturan anne ve çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Özellikler	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	150	57,7
	Erkek	110	42,3
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	28	10,8
	Bir Kardeşi Var	136	52,3
	İki veya Daha Fazla Kardeşi Var	96	36,9
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	26	10
	Hayır	234	90
Anne Yaşı	20-25	14	5,4
	26-30	41	15,8
	31-35	69	26,5
	36-40	68	26,2
	40 ve üzeri	68	26,2
Anne Öğrenim Durumu	Okur-yazar Değil	14	5,4
	İlkokul Mezunu	110	42,3
	Ortaokul Mezunu	55	21,2
	Lise Mezunu	42	16,2
Anne Çalışma Durumu	Üniversite Mezunu	39	15
	Evet	40	15,4
	Hayır	220	84,6
	Toplam	260	100

Tablo 1’e göre, çalışma grubunu oluşturan çocukların 150’si (%57,7) kız, 110’u (%42,3) erkektir. Çocukların 136’sı (%52,3) bir kardeşe sahiptir. Çocukların annelerinin yaş aralıkları 31-35 yaş (%26,5), 36-40 yaş (%26,2), 40 ve üzeri yaş (%26,2) arasında yoğunlaşmıştır. Annelerin 110’u (%42,3) ilkokul mezunudur ve 220 anne (%84,6) herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyeti ve kardeş sayısı ile annelerin yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumuna ilişkin demografik bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formu ile elde edilmiştir. Ayrıca aşağıdaki ölçme araçlarından faydalanılmıştır.

Anne-Baba Stres Ölçeği

Kaymak-Özmen ve Özmen (2012) tarafından geliştirilen ölçek, anne babaların günlük yaşam sürecinde çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları stres düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin

geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizlerde maddelere ait faktör yük değerleri .41 ile .66 arasında bulunmuştur. Ölçeğin toplam varyansın %32,20'sini açıklayan tek faktör ve 16 maddeden oluştuğu belirtilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .85, Spearman Brown yarı test güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçek ile alınan yüksek puan, anne-baba stres düzeyinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ölçek, "Her zaman=4, Sık sık=3, Bazen=2, Hiçbir zaman=1" olarak yanıtlanan dörtlü likert tipindedir. En yüksek 64, en düşük 16 puan alınabilmektedir. Mevcut araştırma için annelerden toplanan verilerin hesaplanan güvenilirlik katsayısı .925 olarak bulunmuş ve değer 0,7 ve üstü olması sebebiyle ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu yorumlanmıştır (Kılıç, 2016).

4-6 Yaş Çocuklar için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)

Erol ve İvrendi (2018), ebeveyn görüşlerine dayanarak 4-6 yaş arası çocukların öz düzenleme becerilerini belirleyebilmek amacıyla ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek "dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış" olmak üzere dört alt boyut ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik analizlerinde eş zamanlı ölçüt geçerliği, AFA ve DFA teknikleri uygulanmış; güvenilirlik analizlerinde madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. AFA ile toplam varyansın %61'ini açıklayan ölçeğin DFA sonucunda uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Madde-toplam korelasyonları .36 ile .70 arasında ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Uyum geçerliliği .84 ve test-tekrar test güvenirliliği .77 olarak hesaplanmıştır. Erol ve İvrendi (2018), sonuçların tüm test puanına veya alt ölçeğe göre değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada, ölçeğin altı adet madde içeren "dikkat" alt boyutuna ait sonuçlardan elde edilen puanlara göre değerlendirme yapılmıştır. Ölçeğin mevcut çalışma için tekrar gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde dikkat boyutuna ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .713 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0,7 ve üstü olması sebebiyle güvenilir olarak yorumlanmıştır (Kılıç, 2016).

Küçük Çocuklar için Problemliliği Teknoloji Kullanım Ölçeği

Konca, Baltacı ve Akbulut (2022) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının problemliliği teknoloji kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin analizler neticesinde toplam varyansın %60,392'sini açıklayan dört faktörlü yapıda biçimlendiği belirtilmiştir. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği alt boyutları kullanım sürekliliği, kontrole direnç, gelişime etkisi ve yoksunluk-kaçış olarak belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizinde yapılan Cronbach Alfa katsayıları alt boyutlar için kullanım sürekliliği .903, kontrole karşı direnç .876, gelişime etkisi .902, yoksunluk-kaçış .882 ve problemliliği teknoloji kullanımı toplam puanı için .938 olarak bulunmuştur. McDonald's Omega analizlerinden elde edilen güvenilirlik katsayıları kullanım sürekliliği .903, kontrole karşı direnç .880, gelişime etkisi .902, yoksunluk-kaçış .886 ve problemliliği teknoloji kullanımı toplam puanı için .939 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen tüm güvenilirlik katsayılarının ölçeğin

tamamı ve alt boyutlarının güvenilirlik ölçütlerini karşıladığı belirtilmiştir. Analizler doğrultusunda ölçeğin, okul öncesi dönem çocuklarının problemleri teknoloji kullanım düzeylerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin mevcut çalışma için tekrar gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .869 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0,7 ve üstü olması sebebiyle güvenilir olarak yorumlanmıştır (Kılıç, 2016).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerini elde etmek için öncelikle, araştırma izni ve etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra anaokullarında öğrenim görmekte olan 4-6 yaş aralığındaki çocukların annelerine okul idaresi aracılığıyla ulaşılmıştır. Annelere, içerisinde çalışmaya ilişkin bilgilendirme notu, veli onam formu, genel bilgi formu ve veri toplama araçlarının yer aldığı katılımcı dosyaları gönderilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan anneler ve çocuklarına ait veriler tekrar okul idaresi aracılığıyla geri toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programına aktarılarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.00 istatistik programı kullanılarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Yöntemi ile çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır. Öncelikle veri setine ilişkin kayıp veri ve uç değerlerin analizi yapılmıştır. Veri setinde çok yüksek ve çok düşük değerlere sahip olduğu gözlemlenen veriler ile eksik/hatalı veriler ayıklanmıştır. Ardından çoklu doğrusal regresyon analizi için veri setlerine ilişkin normallik, otokorelasyon ve doğrusallık varsayımları kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda normallik değeri için istatistiksel seçeneklerden biri olan basıklık-çarpıklık (Skewness-Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Problemleri Teknoloji Kullanımı Ölçeği'nin kullanım sürekliliği alt boyutu için Skewness=.101, Kurtosis=-1,127; kontrole karşı direnç alt boyutu için Skewness=.995, Kurtosis=.076; gelişime etkisi alt boyutu için Skewness=.950, Kurtosis=.316; yoksunluk-kaçış alt boyutu için Skewness=-.126, Kurtosis=-1,525; Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin dikkat alt boyutu için Skewness=-.603, Kurtosis=.365; Anne-Baba Stres Ölçeği için Skewness=.897, Kurtosis=-.180 değerleri elde edilmiştir. Basıklık-çarpıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 aralığında değer alması sebebiyle veri setlerinin normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Hata terimleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Durbin Watson testi ile elde edilen değer (DW= 2,151) 1,5 ile 2,5 arasında olması sebebiyle otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir (Küçükşille, 2014). Çoklu bağlantı probleminin olmadığı varsayımına yönelik analizlerde bağımsız değişkenler arasında oluşan korelasyonun .90'dan küçük, Varyans Enflasyon Faktörü (VIF) değerinin 10'dan küçük ve tolerans değerinin de .10'dan büyük değer alması beklenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında belirlenen korelasyon katsayılarının .19 ile .53 arasında, VIF değerlerinin 1,2 ile 3,2 arasında ve tolerans değerlerinin de .31 ile .81 arasında değerler aldığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, veri setinde çoklu bağlantı probleminin olmadığı ve gerekli

varsayımları karşıladığı anlaşılmıştır. Bu işlemlerden sonra, 4-6 yaş aralığındaki çocukların problemlili teknoloji kullanımı ile annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dikkat becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek üzere Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde elde edilen değerler .30'dan küçükse zayıf, .30 ile .70 arasındaysa orta, .70'den büyükse yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007).

Etik Kurul Bilgisi

Bu araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 26/09/2023 tarihli ve E-84982664-050.01.04-424625 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri sonucunda ulaşılan bulgular, bu bulgulara ait tablolar, tablolara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği ve çocuklarının 4-6 Yaş Çocuklar için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Dikkat alt boyutu ile Küçük Çocuklar için Problemlili Teknoloji Kullanım Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait istatistiksel değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Betimsel İstatistikler

	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>X̄</i>	<i>SS</i>	
Ebeveynlik Stres Düzeyi-Anne	260	17	45	26,50	8,03	
Öz-Düzenleme Becerileri-Dikkat Boyutu	260	18	31	25,54	3	
Problemlili Teknoloji Kullanımı	Kullanım Sürekliliği	260	8	32	18,71	7,04
	Kontrol Karşı Direnç	260	6	18	9,4	3,46
	Gelişime Etkisi	260	5	25	11,77	5,74
	Yoksunluk Kaçış	260	7	22	14,19	5,05

Tablo 2'de, çalışma grubunda yer alan 5-6 yaş aralığındaki çocukların Problemlili Teknoloji Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları alt boyutlar için kullanım sürekliliği $X=18,71$ ($SS=7,04$), kontrole karşı direnç $X=9,4$ ($SS=3,46$), gelişime etkisi $X=11,77$ ($SS=5,74$), yoksunluk-kaçış $X=14,19$ ($SS=5,05$) olarak belirlendiği görülmektedir. Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği dikkat alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları $X=25,54$ olarak hesaplanmıştır ($SS=3$). Çocukların annelerinin Anne-Baba Stres Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları $X=26,50$ olarak belirlenmiştir ($SS=8,03$).

Çalışma grubunda yer alan çocukların Problemlili Teknoloji Kullanımı Ölçeği ve Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin dikkat alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerinin Anne-Baba Stres Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Problemliliği Teknoloji Kullanımı, Dikkat Becerileri ve Annelerinin Ebeveynlik Stresi Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Bulguları

<i>Değişkenler</i>		1	2	3	4	5	6
Öz-düzenleme Becerileri-Dikkat Boyutu		1					
Problemliliği Teknoloji Kullanımı	Kullanım Sürekliliği	-.493*	1				
	Kontrol Karşı Direnç	-.601*	.777*	1			
	Gelişime Etkisi	-.120	.255*	.415*	1		
	Yoksunluk-Kaçış	-.384*	.537*	.396*	.144	1	
Ebeveynlik Stres Düzeyi-Anne		-.410*	.539*	.435*	.194*	.503*	1

*p<.001

Tablo 3'e göre, çocukların dikkat becerileri ile annelerinin ebeveynlik stres düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir ($r=-.410$, $p<.001$). Çocukların Problemliliği Teknoloji Kullanımı Ölçeği'nin kullanım sürekliliği ($r=-.493$, $p<.001$) kontrole karşı direnç ($r=-.601$, $p<.001$) gelişime etkisi ($r=-.120$, $p<.001$) yoksunluk-kaçış ($r=-.384$, $p<.001$) ile çocukların dikkat becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların problemliliği teknoloji kullanım düzeyleri ve annelerinin ebeveynlik stres düzeyinin çocukların dikkat becerilerini yordayıcı rolüne ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi bulgularına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

		R	R ²	ΔR^2	S.Beta Değeri	Std. Hata	F	t	p
Yordayıcı Değişkenler		.651	.423	.412		.573	37,301	55,039	.000**
Problemliliği Teknoloji Kullanımı	Kullanım Sürekliliği				.124	.036		1,452	.148
	Kontrol Karşı Direnç				-.641	.070		-7,896	.000**
	Gelişime Etkisi				.165	.028		3,120	.002*
	Yoksunluk/ Kaçış				-.141	.035		-2,372	.018*
Ebeveynlik Stres Düzeyi-Anne					-.159	.022		-2,678	.008*

*p<.05, **p<.001

Tablo 4 incelendiğinde, çoklu doğrusal regresyon analizi ile elde edilen bulgulara göre kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(5, 254)}=37,301$, $p=.000$). Bu doğrultuda, çocukların problemliliği teknoloji kullanımı (kullanım sürekliliği, kontrole direnç, gelişime etkisi, yoksunluk-kaçış) ve annelerinin ebeveynlik stres düzeyi birlikte çocukların dikkat becerileri değişkenliğini %42 oranında yordadığı belirlenmiştir ($R=.65$, $R^2=.42$, $\Delta R^2=.41$).

Problemliliği teknoloji kullanımının kontrole karşı direnç ($\beta=-.641$, $p<.001$), gelişime etkisi ($\beta=.165$, $p<.05$), yoksunluk-kaçış ($\beta=-.141$, $p<.05$) alt boyutları ile annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ($\beta=-.159$, $p<.05$), çocukların dikkat becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı iken; problemliliği teknoloji kullanımının kullanım sürekliliği alt boyutu ($\beta=.124$, $p>.001$) çocukların dikkat becerilerinin anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Problemliliği teknoloji kullanımının kontrole karşı direnç ve yoksunluk-kaçış alt boyutları ile annenin ebeveynlik stres düzeyinin çocukların dikkat becerilerini

negatif yönde; problemlili teknoloji kullanımının gelişime etkisi alt boyutunun çocukların dikkat becerilerini pozitif yönde yordayıcı rolü olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, 4-6 yaş aralığındaki çocukların problemlili teknoloji kullanımı ve annelerin ebeveynlik stres düzeyleri ile çocukların dikkat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenerek çocukların problemlili teknoloji kullanımının ve annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin birlikte çocukların dikkat düzeylerini yordayıcı rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle çocukların problemlili teknoloji kullanımı, annelerin ebeveynlik stres düzeyi ve çocukların dikkat becerileri arasındaki ilişkiye bakılmış ardından annelerin ebeveynlik stres düzeyi ve çocukların problemlili teknoloji kullanımının çocukların dikkat becerilerini yordayıcı rolü regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırmada, çocukların problemlili teknoloji kullanımının alt boyutları (kullanım sürekliliği, kontrole karşı direnç, gelişime etkisi, yoksunluk-kaçış) ile dikkat becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Alanyazın çalışmaları, çocuğun dikkatinin gelişimini etkileyebilecek çeşitli yaşam tarzı faktörlerini tanımlamıştır. Özellikle, okul öncesi dönemde daha fazla TV izlemenin dikkatsizlik semptomlarındaki artışa katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Cao vd., 2018; Li vd., 2020; Mostafa, 2019). Tamana vd.'nin (2019) araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının artan ekran süresi, daha kötü dikkatsizlik sorunlarıyla ilişkili görülmüştür. Gözüm ve Kandır (2020) araştırmalarında, çocukların dijital oyun oynama süresindeki artışa bağlı olarak, konsantrasyon puanlarında azalma meydana geldiğini tespit etmişlerdir. Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe ve McCarty (2004), erken yaşta televizyona maruz kalmanın, yedi yaşında dikkat sorunlarıyla ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Zimmerman ve Christakis (2007), şiddet içerikli televizyonun dikkat sorunlarıyla güçlü şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Okul çağındaki çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar, artan televizyon izleme süresi ile dikkat sorunları arasındaki ilişkileri göstermiştir (Özmert, Toyran ve Yurdakok, 2002; Page, Cooper, Griew ve Jago, 2010).

Araştırmada, annelerinin ebeveynlik stres düzeyleri ile çocukların dikkat becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, yüksek düzeyde ebeveynlik stresi yaşayan annelerin, ebeveynliğin getirdiği talepleri azaltmalarına yardımcı olacak kaynaklara ihtiyaç duyması olası görülmektedir. Araştırmalarda ebeveynlik stresi çocukların daha fazla ekranı kullanımıyla (Shin vd., 2021) ve ebeveynlerin daha az kural ve sınır koyma olasılığına dayalı olarak çocukların medya alım miktarı ile ilişkilendirmiştir (Walton vd., 2014). Artan ebeveynlik stresinin küçük çocuklarda ekran süresinin artmasına neden olduğunu, stres yaşayan ebeveynlerin çocuklarına dijital medya kullanımında daha uzun süreler sağladığını bildirmiştir (McDaniel ve Radesky, 2020; Parks, Kazak, Kumanyika, Lewis ve Barg, 2016).

Ebeveynlerin yaşadığı stres ile çocukların ekran medyası kullanımı arasında tespit edilen pozitif ilişki ebeveynlerin stresinin çocuklarının daha fazla mobil medya kullanmasına izin verme eğilimi oluşturması neticesinde ortaya çıktığını göstermektedir (Pempek ve McDaniel, 2016; Warren ve Aloia, 2019).

Regresyon analizleri neticesinde, çocukların problemleri teknoloji kullanımının alt boyutları ile annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin birlikte çocukların dikkat becerileri değişkenliğini %42 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Bulgular, çocukların dikkat becerilerinin en güçlü yordayıcılarının çocukların problemleri teknoloji kullanımının alt boyutları olan kontrole karşı direnç, gelişime etkisi, yoksunluk-kaçış ve annelerinin ebeveynlik stres düzeyleri olduğunu göstermiştir. Alanyazında, ailenin stres düzeyinin okul öncesi yıllarda dikkat gelişimini etkileyebileceği belirtilmiştir (Greenhill vd., 2008). Çocukların uzun süreli teknolojik araç kullanımının, onları medya içeriğiyle meşgul ederek ebeveynlik stresiyle başa çıkmada talepleri azaltma noktasında ebeveynlere zaman sağlayabileceği düşünülmektedir. Radesky vd.'nin (2016) araştırmalarında elde ettiği, annelerin dijital araçları sessizlik ve çatışmalardan kaçınma aracı olarak, statü sembolü veya iyi ebeveynliğin işareti olarak kullandıkları, aynı zamanda küçük çocuklarını eğlendirmenin, öğretmenin ve ustalık duygusunu geliştirmenin ücretsiz yolları olarak tercih ettikleri bulgusu bu düşünceyi destekler niteliktedir. Her yaşta çocuğun ekran başında geçirdiği süre, Covid-19 pandemisi ile önemli ölçüde artış göstermiştir (Bergmann vd., 2022). Covid-19 salgını ve bu alışılmadık tarihi olay sırasında yaşanan ebeveyn stresi gibi bağlamsal faktörlerin çocukların ekran kullanımına ve dikkatsizliğe katkıda bulunduğu dair araştırmalar da mevcuttur. Pandemi sürecinde Marchetti vd. (2020) tarafından yapılan araştırma, ebeveyn sıkıntısının bu dönemde çocukların dikkatsizliğini önemli ölçüde yordadığını göstermiştir. Almeida, Garon-Carrier, Cinar, Frizzo ve Fitzpatrick (2023), Covid-19 salgını sırasında yaptıkları boylamsal araştırmada, 3,5 yaşındaki çocuğun ekran süresi ile 4,5 yaşındaki dikkatsizlik belirtileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, araştırmada ebeveyn stresi çocuğun dikkatsizlik belirtileri ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Pek çok araştırmada, ebeveynler, pandemi sırasında daha yüksek stres seviyeleri bildirmişlerdir (Malhi, Bharti ve Sidhu, 2021; Riter vd., 2021; Spinelli, Lionetti, Pastore ve Fasolo, 2020). Daha stresli ebeveynlerin, ebeveyn-çocuk ilişkisi deneyiminden zevk alma ve takdir etme becerisinde bir azalma gösterdiği ve bu durumun çocuğun refahı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Spinelli vd., 2020). Ebeveyn stresinin, ebeveyn-çocuk etkileşimlerini azaltarak ebeveynlerin çocuklarının evde daha fazla ekran kullanmasına izin vermesine katkıda bulunabileceği ifade edilmiştir (Chung, Lanier ve Wong, 2022; Hartshorne vd., 2021).

Çocukların teknoloji kullanımı ve dikkat becerilerine ilişkin çalışmalarda, Konok vd. (2021), akıllı telefonlar ve tabletler gibi taşınabilir cihazların dikkat üzerindeki olumsuz etkisini ortaya

koymuşlardır. Dunedin Araştırması, televizyon izleme oranının beş yaştan on bir yaşa kadar artmasının ergenlik dönemindeki dikkat sorunlarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur (Landhuis, Poulton, Welch ve Hancox, 2007). Bir meta-analiz çalışması, 4-17 yaş arası çocuklarda televizyon izlemenin veya oyun oynamanın daha sonraki DEHB belirtileriyle orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varmıştır (Nikkelen vd., 2014). Gentile, Swing, Lim ve Khoo (2012) üç yıl süren boylamsal çalışmalarında, dijital oyun oynayarak daha fazla zaman harcayan çocukların, daha önceki dikkat sorunları istatistiksel olarak kontrol edildiğinde bile daha sonraları daha fazla dikkat sorunu yaşadığını tespit etmişlerdir. Gueron-Sela ve Gordon-Hacker'ın (2020) boylamsal araştırma bulguları, arka planda televizyonun açık olması, çocuğun sıkıntısını düzenlemek için annenin medyayı kullanması, annenin çocukla vakit geçirirken mobil cihaz kullanması ve ekran süresi gibi medya kullanımının (tek değil) birden fazla yönüne maruz kalmanın, çocukluk döneminde daha sonraki odaklanmış dikkat becerilerinin azalmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Duyusal aşırı uyarılma hipotezine göre, aşırı ve yoğun işitsel ve görsel uyarım, gelişmekte olan beyni, gerçekliğin sağlayamayacağı bir girdi yoğunluğu beklemeye şartlandırabilir ve daha sonraki dikkatsizlik sorunlarını tahmin edebilir (Christakis, Ramirez, Ferguson, Ravinder ve Ramirez, 2018). Çocuklara sunulan dijital dünyanın ışıktaki değişiklikler, sık kamera kesintileri ve hızlı ilerleme gibi özellikleri içermesi, problemleri düzeyde dijital ekran ile etkileşim içerisinde olan çocukların bu unsurlara maruz kalarak dikkatlerinin olumsuz etkilenebileceği söylenebilir (Christakis vd., 2018). Pek çok araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların ekranlara maruz kalmasının dikkatsizlik belirtilerinde artışa yol açabileceğini göstermiştir (Hetherington vd., 2020; Tamana vd., 2019).

Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmada, çocukların problemleri teknoloji kullanımı ve annelerinin ebeveynlik stres düzeyleri ile çocukların dikkat becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, çocukların problemleri teknoloji kullanımı ve annelerinin ebeveynlik stres düzeylerinin birlikte çocukların dikkat becerileri değişkenliğini %42,3 ile yüksek sayılabilecek düzeyde etkilediği bulgusu, okul öncesi dönem çocuklarının problemleri teknoloji kullanımının ve annelerinin ebeveynlik stres düzeylerinin çocukların dikkat gelişimi üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Bu noktada, bilinmelidir ki okul öncesi dönem çocukları, artan beyin esnekliği nedeniyle uzun süreler ekrana maruz kalmaya ve bunun sonucunda gelişimsel olarak zenginleştirici etkinliklerin yer değiştirmesine karşı daha savunmasız durumdadırlar (Dumuid, 2020; Santos, Mendes, Marques-Miranda ve Romano-Silva, 2022). Bu nedenle, çocuklarda dikkat sorunlarına yönelik önleyici tedbirlerin alınabileceği düşünülmektedir. Öncelikle, ebeveynlerin dijital araçların sağlıklı kullanımı için olumlu rol model olmaları ve bu konuda sorumluluk üstlenmeleri beklenmektedir. Araştırma bulguları, ekran süresinin sınırlandırılması, fiziksel ve diğer

ebeveyn/çevre etkileşimli aktivitelerin desteklenmesi konusunda ebeveynleri eğitmek için okul öncesi dönemin kritik bir dönem olabileceğini göstermektedir. Okul öncesi yıllarda uygulanan önleyici müdahalelerin, daha sonraki çocukluk yıllarında uygulananlardan daha etkili olma olasılığı yüksektir (Lakes, Vargas, Riggs, Schmidt ve Baird, 2011). Bu doğrultuda uzmanlar, dijital teknolojinin evlerinde nasıl kullanılması gerektiği konusunda proaktif planlar yapmak için ebeveynlere destek olabilir. Çocukların ekran kullanımı, ebeveyn-çocuk etkileşimi, birlikte oyun ve dışarıda oyun oynama gibi dikkat artırıcı etkinlikler için harcanan zamanın yerini alabilmektedir (Christakis, 2009; Radesky vd., 2015). Yakın zamanda yapılan boylamsal bir araştırma, ekran kullanımının kitap okumak, hayali oyun oynamak ve ebeveyn-çocuk etkileşimi gibi etkinlikleri azalttığını bulmuştur (McArthur, Tough ve Madigan, 2021). Araştırmacılar, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin, çocukların erken çocukluk döneminde kendi dikkat düzenlemelerini içselleştirmelerine yardımcı olmada merkezi bir rol oynadığını ifade etmişlerdir (Gartstein, Crawford ve Robertson, 2008; Spruijt, Dekker, Ziermans ve Swaab, 2020). Dijital araçlarla etkinlikler sırasında, küçük çocuklar ebeveynlerle daha az sözlü ve sözsüz etkileşimde bulunurlar, bu da öz düzenleme ve dikkat becerilerinde daha az optimal gelişime katkıda bulunabilir (Kirkorian, Pempek, Murphy, Schmidt ve Anderson, 2009; Radesky vd., 2015). Bu bağlamda, zaman kısıtlamalı ekran kullanımı için rutinler oluşturmak, dijital medya içermeyen alternatifleri tercih etmek, çocukla etkileşime geçmek için medyaya maruz kalma sırasında aralar vermek (örneğin, izlenen içerikle ilgili sorular sormak) gibi uygulamalar medyanın olası zararlı etkilerini azaltmak için etkili olabilir (Vanderloo vd., 2020). Bunun yanı sıra, uzmanlara önleme ve müdahaleye yönelik çalışmalarda ebeveynlik stresinin de ele alınması özellikle önerilmektedir. Çünkü aile içerisinde dijital araç kullanımına yönelik bir rutin oluşturma noktasında kendilerinde yeterli motivasyonu bulamayan bunalmış ebeveynlerin bir aile medya planı oluşturmakta ve takip etmekte daha fazla zorluk yaşayabileceği düşünülmektedir.

Gelecekteki çalışmalara yönelik olarak, erken dönemde dijital medyaya maruz kalan çocukların daha sonraki yıllarda gelişimsel ve psikolojik sonuçları üzerindeki olası etkilerinin incelenmesi önerilebilir. Ayrıca, çocukların ekran süresini sınırlandırmayı içeren uygulamaların dikkat problemlerinde farklılıklara yol açıp açmadığına yönelik çalışmalar yürütülebilir. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar çocukların oynadıkları dijital oyunların içeriklerinin belirli bir bilişsel becerinin (dikkat, bellek, algı, problem çözme vb.) desteklenmesi için tasarlanması ve uygulanmasının olumlu etkilerinin olabileceğini (Ramos ve Melo, 2019), eğitici içeriğe sahip medyanın okul çağındaki çocuklar arasında dikkati ve okumayı teşvik edebileceğini ifade ederken (Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger ve Wright, 2001), diğerleri bu tür programlamanın bile zararlı olabileceğini öne sürmektedirler (Healy, 1990'dan aktaran Christakis vd., 2004). Bu doğrultuda, okul öncesi dönem çocuklarının dikkat becerilerini geliştirmeyi hedefleyen dijital uygulamaları içeren deneysel

çalışmaların yürütülmesi önerilebilir. Ebeveynlerin çocuklarının dijital teknoloji kullanımına ilişkin müsamahakârlığı, dikkat sorunlarının çevresel nedenleri olan diğer olumsuz ev koşullarına da zemin hazırlayabilir. Ayrıca, daha dürtüsel olan veya daha fazla dikkat sorunu yaşayan bireylerin, dijital oyun oynamak için daha fazla zaman harcadığına dair araştırma bulguları dijital oyun ile dikkat sorunları/dürtüsellik arasında çift yönlü bir nedensellik olduğunu düşündürmektedir (Gentile vd., 2012). Bu ilişkiyi açıklayan durumun, çocuklarının aşırı miktarda televizyon izlemesine izin veren ebeveynlerle ilişkili özelliklerin olması da mümkündür. Nitekim elde edilen bulgular ve alanyazın doğrultusunda annelerin ebeveynlik stresi ile başa çıkmada çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik izin verici ya da yönlendirici bir tutum sergilediği söylenebilir. Bu durumda, yüksek düzeyde dijital oyun oynamak, gerçekten dikkat sorunlarına neden olan etkisiz ebeveynliğin bir sonucu olarak görülmektedir. Bu bağlamda çocukların teknoloji kullanımı ve gelişimine ilişkin etkilerine dair ebeveyn bağıntılarının derinlemesine araştırılması önerilebilir. Mevcut çalışmada tercih edilen uygun örnekleme yönteminin dışsal güvenilirlik ve genellenebilirlik yönünden sınırlılıklar barındırması sebebiyle gelecek çalışmalarda farklı örnekleme yöntemlerinin kullanılması önerilebilir (Onwuegbuzie ve Collins, 2017). Aynı zamanda, çocuklarda görülen dikkat sorunları veya dürtülere ilişkin ebeveyn ve öğretmen raporlarının birlikte değerlendirilerek ebeveynlerin yanıtlarının yanlılığına yönelik sınırlılığın da önüne geçilebilir.

Uzun yıllar dikkat sorunları üzerine yapılan araştırmaların çoğunda çevresel faktörlerden ziyade biyolojik ve genetik faktörlere odaklanıldığı görülmüştür. Bu durum, ilaç tedavilerinin hızlı ilerlemelerini sağlamakla birlikte birçok araştırmacının ve kamuoyunun dürtüsellik ve dikkat sorunlarının deneyimle değiştirilemeyeceğini varsaymasına da neden olmuştur. Bu bakış açısı çözümün yalnızca bir kısmına odaklandığımız anlamına gelmektedir (Davidovitch, Koren, Fund, Shrem ve Porath, 2017; DeCoster vd., 2023; King vd., 2018). Dahası, genetik temellerle ilgili birçok sorun, çevresel tetikleyiciler tarafından açıkça artırılmaktadır. Bazı çevresel etkileri anlayarak çocuklar ve ebeveynler için daha etkili çözümler geliştirebiliriz. Çevresel faktörler, özellikle de ekran başında kalma süresi gibi ebeveynler tarafından kolaylıkla değiştirilebilen faktörler hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Dikkat, çocukların gelişimi, davranışları ve akademik çıktıları için çok önemli bir bileşen olduğundan, çalışma sağlıklı medya alışkanlıkları edinmenin ve küçük çocukların ebeveynlerine sosyal destek sağlamanın önemini pekiştirmektedir.

Kaynaklar

Alhraiwil, N. J., Ali, A., Househ, M. S., Al-Shehri, A. M., & El-Metwally, A. A. (2015). Systematic review of the epidemiology of attention deficit hyperactivity disorder in Arab countries. *Neurosciences (Riyadh, Saudi Arabia)*, 20, 137–144. <https://doi.org/10.17712/nsj.2015.2.20140678>

- Almeida, M. L., Garon-Carrier, G., Cinar, E., Frizzo, G. B., & Fitzpatrick, C. (2023). Prospective associations between child screen time and parenting stress and later inattention symptoms in preschoolers during the COVID-19 pandemic. *Front. Psychol.*, *14*, 1053146. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1053146>
- American Psychiatry Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. b.). Washington, D.C: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., & Wright, J. C. (2001). *Early childhood television viewing and adolescent behavior*. Boston, MA: Blackwell.
- Arı-Arat, C. & Gülay-Ogelman, H. (2021). Küçük çocukların Covid-19 sürecinde teknolojik araç kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 15-32. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.880109>
- Bergmann, C., Dimitrova, N., Alaslani, K., Almohammadi, A., Alroqi, H., Aussems, S., ... & Mani, N. (2022). Young children's screen time during the first Covid-19 lockdown in 12 countries. *Sci. Rep.*, *12*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05840-5>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cao, H., Yan, S., Gu, C., Wang, S., Ni, L., Tao, H., ... & Tao, F. (2018). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and their associations with sleep schedules and sleep-related problems among preschoolers in mainland China. *BMC Pediatr.*, *18*(70), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1022-1>
- Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn? *Acta Paediatr.*, *98*, 8-16. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01027.x>
- Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., Ferguson, S. M., Ravinder, S., & Ramirez, J. M. (2018). How early media exposure may affect cognitive function: A review of results from observations in humans and experiments in mice. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.*, *115*, 9851-9858. <https://doi.org/10.1073/pnas.1711548115>
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, *30*(5), 708-713. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00456.4.x>
- Chung, G., Lanier, P., & Wong, P. Y. J. (2022). Mediating effects of parental stress on harsh parenting and parent-child relationship during coronavirus Covid-19 pandemic in Singapore. *J. Fam. Violence*, *37*, 801-812. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00200-1>

- Corkin, M. T., Peterson, E. R., Henderson, A. M. E., Waldie, K. E., Reese, E., & Morton, S. M. B. (2021). Preschool screen media exposure, executive functions and symptoms of inattention/hyperactivity. *J. Appl. Dev. Psychol.*, 73, 101237. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101237>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. b.). Pegem Akademi.
- Davidovitch, M., Koren, G., Fund, N., Shrem, M., & Porath, A. (2017). Challenges in defining the rates of ADHD diagnosis and treatment: Trends over the last decade. *BMC Pediatr.*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12887-017-0971-0>
- DeCoster, M. M., Spiller, H. A., Badeti, J., Casavant, M. J., Rine, N. I., Michaels, N. L., Zhu, M., & Smith, G. A. (2023). Pediatric ADHD medication errors reported to United States Poison Centers, 2000 to 2021. *Pediatrics*, 152(4), e2023061942. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-061942>
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy and biochemistry. D. T. Stuss & R. T. Knight (Ed.), *Principles of frontal lobe function* içinde (s. 466-503). New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0029>
- Diamond, A. (2014). Want to optimize executive functions and academic outcomes? *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 37, 205–232.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science (New York, N.Y.)*, 333, 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dumuid, D. (2020). Screen time in early childhood. *Lancet Child Adolesc. Health*, 4, 169–170. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30005-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30005-5)
- Ebenegger, V., Marques-Vidal, P. M., Munsch, S., Quartier, V., Nydegger, A., Barral, J., ... & Puder, J. J. (2012). Relationship of hyperactivity/inattention with adiposity and lifestyle characteristics in preschool children. *J. Child Neurol.*, 27, 852–858. <https://doi.org/10.1177/0883073811428009>
- Erol, A. & İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.
- Fan, J. & Posner, M. (2004). Human attentional networks. *Psychiatrische Praxis*, 31, 210-214. <http://dx.doi.org/10.1055/s-2004-828484>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7. b.). New York: McGraw-Hill.

- Gartstein, M. A., Crawford, J., & Robertson, C. D. (2008). Early markers of language and attention: mutual contributions and the impact of parent–infant interactions. *Child Psychiatry Hum. Dev.*, 39, 9–26. <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0067-4>
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim, C. G., & Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 62–70. <https://doi.org/10.1037/a0026969>
- Gözüm, A. İ. C. & Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 82-100.
- Greenhill, L. L., Posner, K., Vaughan, B. S., & Kratochvil, C. J. (2008). Attention deficit hyperactivity disorder in preschool children. *Child Adolesc. Psychiatr. Clin. N. Am.*, 17, 347–366, <https://doi.org/10.1016/j.chc.2007.11.004>
- Gueron-Sela, N. & Gordon-Hacker, A. (2020). Longitudinal links between media use and focused attention through toddlerhood: A cumulative risk approach. *Front Psychol*, 2(11), 569222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569222>
- Güzen, M. (2021). *Covid-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkları incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hartshorne, J. K., Huang, Y. T., Lucio-Paredes, P. M., Oppenheimer, K., Robbins, P. T., & Velasco, M. D. (2021). Screen time as an index of family distress. *Curr. Res. Behav. Sci.*, 2, 100023. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2021.100023>
- Hetherington, E., McDonald, S., Racine, N., & Tough, S. (2020). Longitudinal predictors of self-regulation at school entry: Findings from the all our families cohort. *Children*, 7(10), 186, 1-12. <https://doi.org/10.3390/children7100186>
- Kawabe, K., Horiuchi, F., Miyama, T., Jogamoto, T., Aibara, K., Ishii, E., & Ueno, S. (2019). Internet addiction and attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 22-28. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.03.002>
- Kaymak-Özmen, S. & Özmen, A. (2012). Anne baba stres ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim*, 20(196), 20-35.

- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- King, S. A., Casavant, M. J., Spiller, H. A., Hodges, N. L., Chounthirath, T., & Smith, G. A. (2018). Pediatric ADHD medication exposures reported to US Poison Control Centers. *Pediatrics*, 141(6), e20173872. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3872>
- Kirkorian, H. L., Pempek, T. A., Murphy, L. A., Schmidt, M. E., & Anderson, D. R. (2009). The impact of background television on parent-child interaction. *Child Dev.*, 80, 1350–1359. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01337.x>
- Konca, A. S., Baltacı, Ö., & Akbulut, Ö. F. (2022). Problematic technology use scale for young children (PTUS-YC): Validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 267-289. <https://doi.org/10.21449/ijate.888936>
- Konok, V., Liskai-Peres, K., Bunford, N., Ferdinandy, B., Jurányi, Z., Ujfalussy, D. J., ... & Adam, M. (2021). Mobile use induces local attentional precedence and is associated with limited socio-cognitive skills in preschoolers. *Comput. Hum. Behav.*, 120, 106758. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106758>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik* (2. b.). Ankara: Pegem.
- Kuru, N. B. & Kolcu, M. (2021). Covid-19 pandemisinde okul çocuklarında (6-10 yaş) teknolojik araç kullanımının belirlenmesi: İstanbul örneği. *TJFMPC*, 15(3), 552-560. <http://dx.doi.org/10.21763/tjfmpe.887422>
- Küçükşille, E. (2014). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş Kalaycı (ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. b.) içinde (s. 259-266). Ankara: Asil.
- Lakes, K. D., Vargas, D., Riggs, M., Schmidt, J., & Baird, M. (2011). Parenting intervention to reduce attention and behavior difficulties in preschoolers: A CUIDAR evaluation study. *J. Child Fam. Stud.*, 20, 648–659. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9440-1>
- Landhuis, C. E., Poulton, R., Welch, D., & Hancox, R. J. (2007). Does childhood television viewing lead to attention problems in adolescence? Results from a prospective longitudinal study. *Pediatrics*, 120(3), 532–537. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0978>
- Landis, T. D., Garcia, A. M., Hart, K. C., & Graziano, P. A. (2021). Differentiating symptoms of ADHD in preschoolers: the role of emotion regulation and executive function. *J. Atten. Disord.*, 25, 1260–1271. <https://doi.org/10.1177/1087054719896858>
- Li, H., Hsueh, Y., Yu, H., & Kitzmann, K. M. (2020). Viewing fantastical events in animated television shows: Immediate effects on Chinese preschoolers' executive function. *Front. Psychol.*, 11, 583174. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.583174>

- Malhi, P., Bharti, B., & Sidhu, M. (2021). Stress and parenting during the Covid-19 pandemic: Psychosocial impact on children. *Indian J. Pediatr.*, *88*, 481. <https://doi.org/10.1007/s12098-021-03665-0>
- Marchetti, D., Fontanesi, L., DiGiandomenico, S., Mazza, C., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). The effect of parent psychological distress on child hyperactivity/inattention during the Covid-19 lockdown: Testing the mediation of parent verbal hostility and child emotional symptoms. *Front. Psychol.*, *11*, 567052. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567052>
- McArthur, B. A., Tough, S., & Madigan, S. (2021). Screen time and developmental and behavioral outcomes for preschool children. *Pediatr. Res.*, *91*, 1616–1621. <https://doi.org/10.1038/s41390-021-01572-w>
- McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2020). Longitudinal associations between early childhood externalizing behavior, parenting stress, and child media use. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.*, *23*, 384–391. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0478>
- Mercan-Uzun, E., Bütün-Kar, E., & Özdemir, Y. (2023). Ebeveynlerin gözünden çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 9-22. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1111846>
- Mostafa, E. (2019). Effect of television exposure on attention and language in preschool children. *Egypt. J. Otolaryngol.*, *35*, 327–331. https://doi.org/10.4103/ejo.ejo_47_18
- Nigg, J. T. (2017). Annual research review: on the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *J. Child Psychol. Psychiatry*, *58*, 361–383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Nikkelen, S. W. C., Valkenburg, P. M., Huizinga, M., & Bushman, B. J. (2014). Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Dev. Psychol.*, *50*(9), 2228–2241. <https://doi.org/10.1037/a0037318>
- O'Neill, S., Rajendran, K., Mahbubani, S. M., & Halperin, J. M. (2017). Preschool predictors of ADHD symptoms and impairment during childhood and adolescence. *Curr. Psychiatry Rep.*, *19*(12), 95, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0853-z>
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, *12*(2), 281-316. <http://www.nova.edu/ssss/OR/OR12-2/onwuegbuzie2.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Oğuz-Atıcı, V., Kurtay, A., Demirel, H., & Koyuncu, M. (2023). Pandemi sürecinin okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarına etkisi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(49), 2671-2677. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69621>
- Özmert, E., Toyran, M., & Yurdakok, K. (2002). Behavioral correlates of television viewing in primary school children evaluated by the child behavior checklist. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 156(9), 910-914. <https://doi.org/10.1001/archpedi.156.9.910>
- Page, A. S., Cooper, A. R., Griew, P., & Jago, R. (2010). Children's screen viewing is related to psychological difficulties irrespective of physical activity. *Pediatrics*, 126(5), e1011-7. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1154>
- Parks, E. P., Kazak, A., Kumanyika, S., Lewis, L., & Barg, F. K. (2016). Perspectives on stress, parenting, and children's obesity-related behaviors in black families. *Health Educ. Behav.*, 43, 632-640. <https://doi.org/10.1177/1090198115620418>
- Pempek, T. & McDaniel, B. T. (2016). Young children's tablet use and associations with maternal well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0413-x>
- Perrin, H. T., Heller, N. A., & Loe, I. M. (2019). School readiness in preschoolers with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 144, e20190038. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-0038>
- Pew Research Center. (2020). *How parents' views of their kids' screen time, social media use changed during COVID-19*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2022/04/28/how-parents-views-of-their-kids-screen-time-social-media-use-changed-during-covid-19/> sayfasından erişilmiştir.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>
- Radesky, J., Miller, A. L., Rosenblum, K. L., Appugliese, D., Kaciroti, N., & Lumeng, J. C. (2015). Maternal mobile device use during a structured parent-child interaction task. *Acad. Pediatr.*, 15, 238-244. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.10.001>
- Radesky, J. S., Eisenberg, S., Kistin, C. J., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Overstimulated consumers or next-generation learners? Parent tensions about child mobile technology use. *Ann Fam Med*, 14, 503-508. <https://doi.org/10.1370/afm.1976>
- Ramos, D. K. & Melo, H. M. (2019). Can digital games in school improve attention? A study of Brazilian elementary school students. *J. Comput. Educ.*, 6, 5-19.
- Riter, H. D. S., Almeida, M. L., Vescovi, G., Marques, F. M., Pedrotti, B. G., Mallmann, M. Y., ... & Frizzo, G. B. (2021). Symptoms of common mental disorders in Brazilian parents during the

- Covid-19 pandemic: Associated factors. *Psychol. Stud.*, 66, 270–279. <https://doi.org/10.1007/s12646-021-00609-8>
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28, 573–594. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_2
- Santos, R. M. S., Mendes, C. G., Marques-Miranda, D., & Romano-Silva, M. A. (2022). The association between screen time and attention in children: A systematic review. *Dev. Neuropsychol.*, 47, 175–192. <https://doi.org/10.1080/87565641.2022.2064863>
- Shannon, K. A., Scerif, G., & Raver, C. C. (2021). Using a multidimensional model of attention to predict low-income preschoolers' early academic skills across time. *Dev. Sci.*, 24, e13025. <https://doi.org/10.1111/desc.13025>
- Shin, E., Choi, K., Resor, J., & Smith, C. L. (2021). Why do parents use screen media with toddlers? The role of child temperament and parenting stress in early screen use. *Infant Behav. Dev.*, 64, 101595. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101595>
- Sims, D. M. & Lonigan, C. J. (2013). Inattention, hyperactivity, and emergent literacy: Different facets of inattention relate uniquely to preschoolers' reading-related skills. *J. Clin. Child Adolesc. Psychol.*, 42, 208–219. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.738453>
- Soldatova, G. U. & Teslavskaja, O. I. (2017). Videogames, academic performance and attention problems: Practices and results of foreign empirical studies of children and adolescents. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 6(4), 21–28. <http://dx.doi.org/10.17759/jmfp.2017060402>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the Covid-19 outbreak in Italy. *Front. Psychol.*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Spira, E. G. & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: A review. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 46, 755–773. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01466.x>
- Spruijt, A. M., Dekker, M. C., Ziermans, T. B., & Swaab, H. (2020). Educating parents to improve parent–child interactions: Fostering the development of attentional control and executive functioning. *Br. J. Educ. Psychol.*, 90, 158–175. <https://doi.org/10.1111/bjep.12312>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (B. Bıçak vd., Çev.). Ankara: Nobel.
- Tamana, S. K., Ezeugwu, V., Chikuma, J., Lefebvre, D. L., Azad, M. B., Moraes, T. J., ... & Mandhane, P. J. (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from

- the childbirth cohort study. *PLoS One*, 14, e0213995. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213995>
- Vanderloo, L. M., Carsley, S., Aglipay, M., Cost, K. T., Maguire, J., & Birken, C. S. (2020). Applying harm reduction principles to address screen time in young children amidst the Covid-19 pandemic. *J. Dev. Behav. Pediatr.*, 41, 335–336. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000825>
- Walton, K., Simpson, J. R., Darlington, G., & Haines, J. (2014). Parenting stress: a cross-sectional analysis of associations with childhood obesity, physical activity, and TV viewing. *BMC Pediatr.*, 14, 1-7. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-14-244>
- Warren, R. & Aloia, L. (2019). Parenting style, parental stress, and mediation of children's media use. *Western Journal of Communication*, 83(4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/10570314.2019.1582087>
- Zimmerman, F. J. & Christakis, D.A. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*, 120, 986–992. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-3322>

Extended Summary

During the preschool years, children gradually learn how to sustain their attention while engaging with their social and physical environments (Shannon, Scerif, and Raver, 2021). Attention skills also form the basis for children's developing world awareness and their ability to regulate their thoughts and emotions (Posner and Rothbart, 2007). The development of attention abilities has strong biological foundations, which are thought to be of structural and genetic origin, and are also shaped by children's environmental experiences (Colombo and Salley, 2015, cited in Gueron-Sela and Gordon-Hacker, 2020). The increase in young children's exposure to screen media in recent years has led to concerns about the impact of this situation on the development of attention networks (Nikkelen, Valkenburg, Huizinga, and Bushman, 2014). In this regard, studies identifying various lifestyle factors that may affect the development of a child's attention have revealed the relationship between problematic technology use and attention problems (Kawabe et al., 2019; Soldatova and Teslavskaja, 2017). Parenting stress is an important parental factor that has been shown to play a critical role in mothers' parenting behaviors, including decision-making regarding children's screen media use (Pempek and McDaniel, 2016). There is research evidence that parenting stress is associated with increased children's screen use (Shin, Choi, Resor, and Smith, 2021) and less likelihood of parental setting limits and rules on children's media intake (Walton, Simpson, Darlington, and Haines, 2014). Studies have also shown that parental stress significantly predicts children's inattention during this period (Marchetti et al., 2020). There are many studies in the literature examining technology use and various contexts during the pandemic process (Arı-Arat and Gülay-Ogelman, 2021; Güzen, 2021; Kuru and Kolcu, 2021; Oğuz-Atıcı, Kurtay, Demirel, and Koyuncu, 2023). Nonetheless, studies on the use of

current technology by young children who grow up in interaction with technology are not yet considered sufficient. Previous studies have shown that preschoolers spending more time in front of screens may involve improved attention skills. However, the studies mostly focused on television exposure did not consider the role of parenting stress.

Since attention deficit is associated with various negative developmental and academic outcomes throughout childhood, and it is predicted that the habit of using technology, which increased during the pandemic, continues afterwards, it is very important to better understand this relationship while controlling for child and family contexts. In this regard, answers were sought to the following questions:

1. Is there a relationship between problematic technology use and attention levels of children aged 4-6? If so, what is the type of this relationship?
2. Is there a relationship between the parenting stress levels of mothers with children aged 4-6 and attention levels of their children? If so, what is the type of this relationship?
3. Do the problematic technology use of children aged 4-6 and mothers' parenting stress levels together predict children's attention levels?

The research is a study in the relational survey model that reveals the relationship or effect between two or more variables (Fraenkel, Wallen, and Hyun, 2012). In the 2023-2024 academic year, 260 children aged 4-6 studying in independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in Aydın province and their mothers constituted the study group of the research. Parental Stress Scale, Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Year Old Children (Mother Form), Problematic Technology Use Scale for Young Children were used as the data collection tools in the study, and demographic information of the participants was collected. In the analysis of the data, multiple linear regression analysis technique was applied using the Pearson Product Moment Correlation Coefficient Method using the SPSS 22.00 statistical software.

In the study, it was determined that there was a statistically significant negative relationship between the sub-dimensions of children's problematic technology use (continuity of use, resistance to control, impact on development, deprivation-escape) and their mothers' parenting stress levels, and children's attention skills. As a result of regression analyses, it was determined that the sub-dimensions of children's problematic technology use and mothers' parenting stress levels together predicted the variability of children's attention skills by 42%. The findings showed that the strongest predictors of children's attention skills were the sub-dimensions of children's problematic technology use: resistance to control, impact on development, deprivation-escape, and their mothers' parenting stress levels. Literature studies identified various lifestyle factors that can affect the development of a child's attention. Konok et al. (2021) revealed the negative impact of portable devices such as

smartphones and tablets on attention. In their research, Gözümlü and Kandır (2020) found that there was a decrease in children's concentration scores due to the increase in the time they played digital games. Studies linked parenting stress to children's increased screen use (Shin et al., 2021) and to children's amount of media intake based on parents being less likely to set rules and limits (Walton et al., 2014). It was reported that increased parenting stress caused increased screen time in young children, and parents experiencing stress provided their children with longer periods of time in digital media use (McDaniel and Radesky, 2020; Parks, Kazak, Kumanyika, Lewis, and Barg, 2016). The time spent by children of all ages in front of the screen increased significantly with the Covid-19 pandemic (Bergmann et al., 2022). There was research showing that contextual factors, such as the Covid-19 pandemic and parental stress experienced during this unusual historical event, contributed to children's screen use and inattention. In their longitudinal study during the Covid-19 pandemic, Almeida, Garon-Carrier, Cinar, Frizzo, and Fitzpatrick (2023) revealed that there was a positive relationship between the screen time of a 3,5-year-old child and the symptoms of inattention at the age of 4,5. It was stated that parental stress could contribute to parents allowing their children to use more screens at home by reducing parent-child interactions (Chung, Lanier, and Wong, 2022; Hartshorne et al., 2021).

It should be known that preschool children are more vulnerable to long periods of screen exposure due to increased brain plasticity and the resulting displacement of developmentally enriching activities (Dumuid, 2020; Santos, Mendes, Marques-Miranda, and Romano-Silva, 2022). Therefore, it is thought that preventive measures can be taken for attention problems in children. First of all, parents are expected to be positive role models for the healthy use of digital tools and to take responsibility in this regard. It is observed that most of the research on attention problems for many years has focused on biological and genetic factors rather than environmental factors. By understanding some environmental impacts, we can develop more effective solutions for children and parents. It is clear that more research is needed on environmental factors, especially factors that can be easily modified by parents, such as screen time. Since attention is a crucial component of children's development, behavior, and academic outcomes, our study reinforces the importance of establishing healthy media habits and providing social support to parents of young children.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmayı kabul eden çocuklar ve annelerine teşekkürlerimi sunarım.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 26/09/2023 tarihli ve E-84982664-050.01.04-424625 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği (ADİÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Justice Value Internalization Scale (JVIS): Validity and Reliability Study

Neslihan Özdemir, Selma Yel

Yazar Bilgileri

Neslihan Özdemir 
Doktora Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Tarih Eğitimi,
nsln060@gmail.com

Selma Yel 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Temel
Eğitim,
selmayel@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma ile lise 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin adalet değerini içselleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki bir devlet lisesinde (Anadolu lisesi) öğrenim gören 272 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesinde bilgisayar destekli istatistik programı kullanılmıştır. İlk etapta 165 öğrenciye uygulanan 35 maddelik taslak ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile altı faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra elde edilen bu altı faktörlü yapının örneklem ile uyumunu test etmek için yenilenen form 107 öğrenciye daha uygulanmış ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda bazı faktörler birleştirilerek 22 maddeden oluşan üç faktörlü yeni bir ölçek yapısı elde edilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değeri 0,85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen yeni ölçek yapısı gerek Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uyum iyiliği testleri, gerek faktör yükleri, gerek madde analizleri gerekse güvenirlilik düzeyi açısından iyi ve tatmin edici sonuçlar vermiştir. Ölçeğin lise öğrencilerinin adalet değerini içselleştirme düzeyinin belirlenmesine ve değer eğitimi uygulamalarının geliştirilebilmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Adalet değeri
Adalet duygusu
Adil olma
Değer eğitimi
Ölçek geliştirme
Tarih eğitimi

Keywords

Value of justice
Sense of justice
Fairness
Value education
Scale development
History education

Makale Geçmişi

Geliş: 24.01.2024
Kabul: 01.07.2024

ABSTRACT

The aim of the research is to develop a valid and reliable scale to determine the levels of internalizing the value of justice of the 9th, 10th and 11th grade students. The study group of the research consists of 272 students studying at a public high school (Anatolian High School) in the city center of Ankara in the 2022-2023 academic year. A computer-aided statistical software was used to analyze the data obtained from the research. It was determined that the 35-item draft scale, which was initially applied to 165 students, showed a 6-factor structure through Exploratory Factor Analysis (EFA). Then, to test the compatibility of this 6-factor structure with the sample, the renewed form was applied to 107 more students and as a result of Confirmatory Factor Analysis (CFA), a new scale structure consisting of 3 factors and 22 items was obtained by combining some factors. Cronbach's alpha value for the entire scale was calculated as 0.85. The new scale structure obtained gave good and satisfactory results in terms of both Confirmatory Factor Analysis (CFA) goodness of fit tests, factor loadings, item analyzes and reliability level. It is thought that the scale will be useful in determining the level of internalization of the value of justice by high school students and in improving value education practices.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Özdemir, N. & Yel, S. (2024). Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği (ADİÖ): Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *TEBD*, 22(2), 1172-1195. <https://doi.org/10.37217/tebd.1425310>

Giriş

Değerlerin insan davranışlarına yön verme, toplumsal ilişkileri düzenleme ve toplum kalkınmasını sağlama gibi çeşitli işlevleri vardır (Akbaş, 2009). Bir toplumun geleceğini, birlikteliğini etkileyen en önemli unsur yetişmiş ve karakter sahibi insanların varlığı ya da çokluğudur (Neslitürk ve Çeliköz, 2015).

Temel insani değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmek hem ailenin hem okulun hem de toplumun en önemli görevleri arasında yer alır (Ekşi, 2003). Sosyal normların ve kuralların temelini oluşturan değerler, toplumsal yapının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, toplumlar kendi değerlerini eğitim yoluyla bireylerine kazandırma gereği duymaktadır (Erkan ve Çoban, 2018).

Günümüzde yaşanan hızlı ve sürekli değişimden Türk toplumunun değerleri de payını almaktadır. Bu değişim, özellikle çocuklar ve gençler üzerinde etkili olmakta bunun sonucu olarak da ailelerin işi oldukça zorlaşmaktadır. Nitekim bir toplum değerlerinden uzaklaşmışsa ya da değerleri ile olan bağı tamamen koparmışsa o toplumun ayakta durması zorlaşacaktır. Bu durum değer eğitimi adeta bir zorunluluk hâline getirmiştir. Bu bağlamda değerlerin kazandırılması noktasında eğitim sistemimize, okullara önemli görevler düşmektedir (Yel ve Aladağ, 2009).

Değer eğitiminin amacı insanlığın sahip olduğu ortak evrensel değerleri temele alarak iyi karakter özelliklerine ve ahlaki değerlere sahip, sorumluluk duygusu ile hareket eden vatandaşlar yetiştirmektir. Bu bakımdan değerler eğitimi ile öncelikle bireylerde; adalet, sevgi, sorumluluk, saygı, inanç, cesaret, dürüstlük, erdem, sabır, azim ve bireysel disiplin gibi son derece önemli ahlaki ve insani değerleri kazandırmak amaçlanmaktadır. Değerler eğitiminin uzun süreçteki amacı ise toplumda zaman geçtikçe daha büyük bir sorun hâline gelen ahlaki, etik ve akademik mevzularda yardımcı olmak ve dünyamızın daha güvenilir ve yaşanılır hâle gelmesini sağlamaktır (Altan, 2011).

Türkiye’de 14 Haziran 1973’te kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan “Türk Millî Eğitiminin Amaçları” maddesinde millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlere bağlı; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; çağcıl değişmelere uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi genel amaç olarak belirlenmiştir.

Öğretim programlarıyla bilgi, beceri ve davranışlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken değerler bunlar arasındaki bütünlüğü sağlayan bir kavşak noktası görevi yürütmektedir (Akalin, 2021). Türkiye’de öğretim programlarında değer eğitimi, kavram olarak ilk kez 2005 yılında vurgulanırken 2017-2018 temel eğitim ve ortaöğretim programlarının tamamında bir başlık olarak değerler yer almıştır (Beldağ, 2020, s. 137). Nitekim 2018 yılından itibaren uygulamaya konan ortaöğretim tarih dersi öğretim programındaki odak noktalarından biri de değerler eğitimi olmuştur. Programda, “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik,

yardımseverlik" gibi kök değerlerin öğrencilere kazandırılması öngörülmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 6).

Hem içerik hem amaçlar bakımından değer eğitiminin taşıyıcısı ve bir parçası olan tarih konuları örgün eğitimin her kademesinde yer almaktadır. Tarih dersleri vatandaşlık ve ahlak eğitimi ile iç içe olduğundan değer eğitimi içermeyen bir tarihsel anlatı düşünülemez gibi geçmiş yok sayan bir değer eğitimi düşünmek de mümkün değildir (Tokdemir, 2020, s. 308).

Tarih dersleri; doğası gereği öğretim amaçları, yöntemi ve içeriğiyle değer eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Nitekim tarih eğitimi millî kültürün aktarımı ve sürekliliğinin sağlanması; haklarının, sorumluluklarının bilincinde olan insan ilişkilerinde sevgiyi, saygıyı esas alan iyi vatandaşların yetiştirilmesi; bireylerin yaratıcı, eleştirel ve empatik düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından eğitimcilere değer eğitimi için önemli fırsatlar sunar (Castillo'dan aktaran Tokdemir, 2020, s. 302). Bu nedenle tarih eğitimi vatandaşlık, ahlak ve değerler eğitimi destekleyen bir yapıya sahiptir (Halbert'ten aktaran Tokdemir, 2020, s. 296).

"Türkiye'de Tarih Eğitimi" konulu üçüncü Felsefe Kurumu Seminerinde Tunçay (1975) tarih eğitiminin amaçlarını zikrederken:

"...Toplum birey ilişkisini doğru örneklerle kavramasına; sonul amacın gerçekten özgür kişiler yaratmak olduğunu, fakat bu amaca ancak iyi kurulmuş, adil bir ortamda erişilebileceğini anlamasına yardım etmek; yüksek insani değerleri benimsemesine çalışmak (yurtseverlik de bunların arasındadır bence); asıl, dünyanın her neresinde, her ne zaman, her kime karşı bir haksızlık yapılmışsa, kendine yapılmışçasına ona isyan etmesini, her kim değerli bir iş yapmış, insana bir şey katmışsa, ona gönülce bir yakınlık duymasını sağlamak..." ifadelerine yer vermiştir (s. 284).

Okullarda öğrencilere verilen tarih eğitimi ile gerçekleştirilmek istenen amaçlar arasında bireylerin insani ve ahlaki değer yargılarının gelişimine katkı sağlamak yer almaktadır. Tarih, ahlaki düşüncelerin gelişimi için kişilere önemli bir zemin sağlar. Çünkü tarih öğrencisi geçmişte yaşanmış gerçek olayların incelenmesi yolu ile kendi moral değerlerini test etme ve güç koşullar altında karşılaştığı sıkıntılı gerçek durumlara karşı direnebilme imkânı kazanır (Stern'den aktaran Aslan, 2006). Bu durum tarih eğitiminin değer eğitimi, kültür aktarımı ve vatandaşlık eğitimindeki önemini açıkça ortaya koymaktadır (Turan, 1999).

Tarih öğretim programında on kök değer içerisinde zikredilen adalet (MEB, 2018) etimolojik köken olarak Arapçadaki "adl" sözcüğünden dilimize geçmiş olup hak, haklılık ve hukuk kavramları ile iç içe kenetlenmiş bir kavramdır (Çeçen, 2003). Yılmaz'ın (2021) belirttiği üzere Arapça "adl" kelimesi, "adele" fiilinden türetilen soyut bir isimdir. Adele düzeltmek, düz oturtmak, değiştirip düzeltmek, eğri bir yoldan doğru yola geçmek, doğruluk, hakkaniyet, eşit olmak, dengede tutmak, dengelemek gibi anlamlara gelir. Arapçada adaletin zıddı, "cevr" kelimesidir ve "zulüm", "sapma" gibi anlamlara gelir.

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2021) adalet kavramı “yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe”; “hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme”; “bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları” ve “herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk” şeklinde dört farklı anlamda açıklanmıştır.

Tarih boyunca düşünürler adalet sorunu ile yakından ilgilenmişler, adaletin toplumun ilerlemesinde en önemli ilke olarak benimsenmesi konusunda görüş birliğine varmışlardır (Çağıl'dan aktaran Çeçen, 2003). Adalet bir değer yargısı, bir ülkü, bir amaç olarak adalet duygusunu dayanmaktadır. Adalet hem mantıksal hem de duygusal yönleri olan bir kavramdır. Haklı ve haksız olanların irdelenmesi en ilkel insandan en modern insana dek devam etmiştir. Sadece insana özgü olan adalet duygusu her insanda doğuştan var olan ve zamanla gelişen bir duygudur (Çeçen, 2003).

Ilgaroğlu (2021) adalet duygusunu şu şekilde açıklamaktadır:

“Her insanın vicdanının derinliğinde bir adalet duygusu vardır. Hak duygusu olarak da adlandırabileceğimiz bu duygu; ölçülü, hakkaniyetli, uyumlu, uygun ve yerinde olanı talep eden, bu özellikleri yöneldiği nesnesinde görebilen, dolaysız sezgi ile fark edebilen, içsel bir duygudur. Adalet, duygu olarak insanlarda doğuştan vardır. İnsan, yaşamın içinde karşılaştığı x durumu karşısında adalet duygusunun değer yargısıyla tavır almaktadır.” (s. 128).

Hökelekli (2011) adil insanı “Gücünü hukukun ve hakların hizmetine koşan ve sayısız fiili ya da yeti eşitsizliklerine rağmen, her insanın diğerleriyle eşitliğini kendi içinde karara bağlayarak, var olmayan, ama yokluğunda da hiçbir düzenin bizi asla tatmin edemeyeceği düzeni kuran biridir.” (s. 58-59) şeklinde tanımlamaktadır.

Değerlerin bireylerce ne derece içselleştirilip içselleştirilmediğinin belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları ile mevcut durumun tespiti, farklı değer kazandırma uygulamalarının geliştirilmesi ve değerler eğitimi programlarının geliştirilmesi ile sağlanabilir (Uygun, 2013).

Sosyal bilimler ve davranış bilimleri araştırmalarına konu olan değişkenlerin çoğu doğrudan gözlemlenemez. Bu nedenle değişkenleri gözlemleyebilmek için yeterli geçerliliği ve güvenilirliği olan bir ölçek veya envanterler kullanılır (Turgut ve Baykul, 2014, s. 324) Ölçekler bireylerin doğrudan gözlenemeyen özelliklerinin ne ve nasıl olduğunu ortaya çıkarmaya yarayan ölçü araçlarıdır (Erkuş, 2012).

Bu çalışmada 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin adalet değerini içselleştirme düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen “Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve elde edilen sonuçlar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de adalet değerine ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları ile ilgili alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Karadavut, Karadağ ve Nacar’ın (2020) ilkökul ve ortaokul öğrencilerine; Güleç’in (2017) üniversite öğrencilerine; Yıldırım’ın (2019) ortaokul öğrencilerine, Sarmusak’ın (2011) 4 ve 5. sınıf öğrencilerine, Erken’in (2009) 5. sınıf öğrencilerine

yönelik adalet değerine ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları olduğu görülmüştür. Nitekim alanyazındaki bu çalışmalara bakıldığında eğitim bilimleri alanında lise öğrencileriyle yürütülen adalet değerini içselleştirme düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçeğin olmadığı görülmektedir.

Araştırmada lise 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin adalet değerini içselleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle alanyazındaki boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir. Ayrıca geliştirilen Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği'nden elde edilen bilgilerin, tarih derslerinde uygulanan değerler eğitimi etkinlik uygulamalarının lise öğrencilerinin adalet değerini içselleştirme düzeyine olan etkisinin belirlenmesine ve değer eğitimi uygulamalarının geliştirilebilmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerine (9, 10 ve 11. sınıflar) yönelik Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği'nin geliştirilme sürecine ve çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özelliklerine dair bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara il merkezindeki bir Anadolu lisesinde yürütülmüştür. Araştırmanın yapılacağı okul belirlenirken sosyokültürel açıdan Türkiye ortalamasını yansıtan bir okul olmasına dikkat edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) her birisi için iki ayrı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Örneklem (9, 10. ve 11. sınıf öğrencileri) basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmada Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) 165 öğrenci dâhil edilirken Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) 107 öğrenci dâhil edilmiştir.

Araştırmanın ilk aşaması olan Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) dâhil edilen öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. AFA Örneklemi için Öğrencilerin Demografik Bilgileri

N:165		f	%
<i>Cinsiyet</i>	Kız	104	63,0
	Erkek	61	37,0
<i>Sınıf</i>	9	51	30,9
	10	50	30,3
	11	64	38,8

Araştırmanın ilk aşamasına katılan öğrencilerin %63'ü kız %37'si erkek öğrencilerden oluşurken %30,9'u 9. sınıf, %30,3'ü 10. sınıf ve %38,8'i 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) dâhil edilen öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. DFA Örnekleme için Öğrencilerin Demografik Bilgileri

N:107		f	%
Cinsiyet	Kız	67	62,6
	Erkek	40	37,4
Sınıf	9	32	29,9
	10	36	33,6
	11	39	36,4

Araştırmanın ikinci aşamasına katılan öğrencilerin %62,6’sı kız, %37,4’ü erkek öğrencilerden oluşurken %29,9’u 9. sınıf, %33,6’sı 10. sınıf ve %36,4’ü 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Ölçek Geliştirme Sürecindeki İşlemler

Madde yazımında “adalet” kavramını değerlendirme amacına yönelik yapılan çalışmalardan ve adaletle ilgili var olan ölçeklerden yararlanılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda adalet değerinin temel bileşenleri olduğu düşünülen “adalet bilinci, adalet duygusu ve adil davranma eğilimi”nin temel özellikleri belirlenerek her bir boyuta ilişkin toplam 45 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla madde havuzundaki 45 madde; dört konu alanı uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı, üç hukukçu, üç Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda ilgili olmayan maddeler ile benzer özellik gösteren maddeler ölçekten çıkarılmış böylelikle 35 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Ölçekte olumsuz ifadeli 16 madde yer almıştır. Katılımcıların ölçekteki ifadelerle katılım düzeylerini belirlemek için hem alan uzmanlarının görüşü hem de ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak 5 sınıflı Likert tipi ölçme düzeyi kullanılmıştır (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum).

Taslak ölçek gerekli izinler alındıktan sonra gönüllü öğrencilere araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Lise öğrencilerinin ölçek maddelerini okuyup cevaplamaları yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. İlk etapta 165 öğrencinin verileri değerlendirilerek güvenilirlik, geçerlik çalışması yapılmış ve faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra faktörler 107 öğrenciye tekrar test olarak uygulanmıştır. Böylelikle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ile ölçek yapısının örneklem ile uyumu test edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu keşfedici araştırmada verilerin analizi için farklı istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgilerinin analizi için yüzde frekans yöntemlerinden yararlanılırken güvenilirlik testleri için Cronbach Alfa testine başvurulmuştur. Madde analizleri için madde toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilik testleri için alt ve üst %27’lik grupların toplam

puanları incelenmiştir. Keşfedici bir çalışma yürütüldüğü için belirsiz yapıdaki değişkenlerin faktör yapısını ortaya çıkarmak adına ilk 165 kişilik gruba Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış, elde edilen faktör yapısının doğrulanması için yapılan tekrar testi neticesinde 107 kişiden daha toplanan verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Böylelikle iki aşamalı bir süreç sonucunda Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği'nin faktör yapısı ortaya çıkarılmış hem de oluşturulan faktör yapısının geçerliliği test edilebilmiştir. Güvenirlik, madde analizleri ve AFA için SPSS'in 28. sürümü DFA için Lisrel programının 8.5'inci sürümünden faydalanılmıştır.

Bulgular

165 öğrenciden derlenen Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği'nin 35 madde için güvenilirlik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği'nin (ADİÖ) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Geçerlik Çalışması Bulguları

Tablo 3. Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	<i>Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması</i>	<i>Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı</i>	<i>Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonlar</i>	<i>Madde Silindiğinde Cronbach α</i>
madde_1	127,69	221,251	.428	.838
madde_2	127,41	232,840	.227	.843
madde_3	127,30	233,200	.228	.843
madde_4	126,81	228,267	.378	.840
madde_5	128,05	225,339	.412	.838
madde_6	127,87	242,958	-.084	.852
madde_7	128,16	223,987	.368	.840
madde_8	127,19	230,495	.321	.841
madde_9	127,31	227,166	.459	.838
madde_10	127,93	221,111	.525	.835
madde_11	127,32	230,500	.249	.843
madde_12	127,36	228,560	.375	.840
madde_13	128,21	230,884	.219	.844
madde_14	127,72	224,739	.418	.838
madde_15	127,75	238,557	.026	.850
madde_16	127,60	235,900	.137	.846
madde_17	128,64	228,304	.304	.842
madde_18	126,69	237,056	.206	.843
madde_19	128,37	220,003	.517	.835
madde_20	127,39	222,727	.589	.834
madde_21	127,72	223,763	.506	.836
madde_22	126,83	237,544	.143	.845
madde_23	126,67	234,002	.310	.842
madde_24	126,93	227,592	.403	.839
madde_25	127,78	222,419	.578	.834
madde_26	127,36	226,806	.387	.839
madde_27	128,22	224,248	.432	.838
madde_28	127,24	225,852	.545	.836
madde_29	127,84	235,146	.135	.846
madde_30	127,62	226,224	.399	.839
madde_31	128,03	220,469	.509	.835
madde_32	127,36	229,682	.282	.842
madde_33	127,85	223,678	.510	.836
madde_34	127,23	240,288	-.004	.849
madde_35	127,07	224,702	.468	.837

Cronbach α : 0,844

Tablo 3 incelendiğinde 35 madde için güvenilirlik düzeyinin %84,4 (Cronbach α : 0,844) olduğu görülmüştür. Bu oran hayli yüksek bir orandır ve ölçme yönteminin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Bununla beraber madde toplam korelasyonları incelendiğinde altı maddenin madde toplam korelasyonlarının 0,2'nin altında olduğu tespit edilmiştir (madde 6, madde 15, madde 16, madde 22, madde 29 ve madde 34). Streiner, Norman ve Cairney (2015) ile Briggs ve Cheek (1986) keşfedici araştırmalarda madde toplam korelasyonlarının 0,2 ile 0,8 arasında olması gerektiğini, 0,2'nin altında madde toplam korelasyonuna sahip maddelerin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin güvenilirliğini artıracaklarını ifade etmişlerdir. Streiner vd.'nin (2015) bu önerileri dikkate alınarak madde toplam korelasyonu 0,2'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak tekrar madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve yapılan analizler sonucunda bir maddenin madde toplam korelasyonunun 0,2'nin altında olduğu tespit edilmiştir (madde 18). Daha sonra bu madde de ölçekten çıkartılarak tekrar hesaplamalar yapılmış ve madde toplam korelasyonu 0,2'nin altında olan herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Nihai Güvenirlik Analizi Sonuçları

	<i>Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması</i>	<i>Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı</i>	<i>Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonlar</i>	<i>Madde Silindiğinde Cronbach α</i>
madde_1	100,33	201,931	.463	.864
madde_2	100,05	214,022	.240	.869
madde_3	99,95	215,588	.200	.870
madde_4	99,45	209,944	.381	.866
madde_5	100,69	205,886	.453	.864
madde_7	100,80	204,795	.397	.866
madde_8	99,83	212,861	.297	.868
madde_9	99,95	208,668	.471	.864
madde_10	100,58	202,538	.544	.861
madde_11	99,96	213,023	.224	.870
madde_12	100,00	209,378	.408	.865
madde_13	100,85	212,495	.219	.871
madde_14	100,36	206,111	.434	.864
madde_17	101,28	208,571	.346	.867
madde_19	101,01	201,207	.543	.861
madde_20	100,03	203,615	.630	.860
madde_21	100,36	205,586	.510	.863
madde_23	99,32	216,510	.264	.868
madde_24	99,57	210,844	.353	.867
madde_25	100,42	204,013	.593	.861
madde_26	100,01	208,713	.384	.866
madde_27	100,87	205,324	.457	.864
madde_28	99,88	208,266	.524	.863
madde_30	100,27	207,953	.403	.865
madde_31	100,67	201,746	.532	.862
madde_32	100,00	212,049	.262	.869
madde_33	100,49	204,312	.554	.861
madde_35	99,72	207,193	.449	.864

Cronbach α : 0,869

Nihai güvenilirlik analizi sonrasında 28 maddenin ölçekte tutulmasına karar verilmiş ve Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) geçilmiştir.

Tablo 5. Adalet Değeri Ölçeği'ne Ait KMO ve Bartlett's Küresellik Testi Sonucu

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi.		0,822
Bartlett'in Küresellik Testi	χ^2	1319,274
	S.d.	325
	p.	<0,001

Tablo 5'e göre örneklem büyüklüğünün yeterli (KMO: 0,822>0,5; Bkz: Kaiser ve Rice, 1974), değişkenler arasındaki ortogonalliğin de sağlandığı görülmektedir (p<0,05). Buna göre verilerin AFA için uygun olduğuna karar verilmiş ve Temel Bileşenler Analizi yöntemi dikkate alınarak AFA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen faktör yükleri ve faktör yapısı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. AFA Sonucu Elde Edilen Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri

<i>Maddeler</i>	<i>1.faktör</i>	<i>2.faktör</i>	<i>3.faktör</i>	<i>4.faktör</i>	<i>5.faktör</i>	<i>6.faktör</i>
M1_Yazılı notumun yanlışlıkla yüksek hesaplandığını fark ettiğimde bu durumu öğretmenime söylerim.	0,526					
M7_Disiplin cezası almasını istemediğim arkadaşım için gerekirse yalan söylerim.	0,792					
M10_Bir tartışmada arkadaşım haksız olsa da onu desteklerim.	0,663					
M17_Acelem olduğunda kantin sırasını beklemek yerine arkadaşımın yanına geçerim.	0,516					
M19_Adil olmayan ama zengin bir insanın mutlu olduğuna inanırım.	0,461					
M21_Menfaatlerimin her şeyden önemli olduğunu düşünürüm.	0,514					
M25_Kendi menfaaime aykırı sonuçlar ortaya çıksa da adaletten yana davranırım.	0,628					
M27_Arkadaşımdan izin almaya vaktim yoksa eşyasını izinsiz kullanırım.	0,561					
M31_Yarışmada hile ile birinci olan arkadaşımın hile yaptığını jüriye söylerim.	0,655					
M5_Adaletli insanın mutlu olduğuna inanırım.		0,698				
M9_Adil bir toplumda güven ortamının sağlanacağına inanırım.		0,749				
M12_Bir yöneticinin sahip olması gereken en önemli özelliğın adillik olduğunu düşünürüm.			0,584			
M14_Haksızlık yapan kişinin er ya da geç kötü sonuçlara maruz kalacağına inanırım.			0,478			
M20_Adaletin sağlandığı yerde düzen ve barışın olacağına inanırım.			0,732			
M33_Adalet, en çok önemsedığım değerdir.			0,554			
M4_Kasiyer, para üstünü yanlışlıkla fazla verdiğinde kasiyeri uyarırım.				0,579		
M30_Küs olduğum bir arkadaşımın uğradığı haksızlık beni üzmez.				0,672		
M32_Sınıf başkanlığı seçimlerinde hemcinsime oy vermenin daha doğru olduğunu düşünürüm.				0,588		
M35_Aynı inanç ve fikre sahip olmadığım insanların uğradıkları haksızlıklar beni rahatsız etmez.				0,67		
M8_Adaletin sadece hukukla ilgili bir kavram olduğunu düşünürüm.					0,521	
M13_Ortak proje ödevine katkısı daha az olan arkadaşımın aynı notu aldığımda bu duruma itiraz ederim.					0,756	
M23_Bana yapılan bir haksızlık karşılıksız kalırsa bu					0,62	

durumdan rahatsız olurum.	
M3_Tanmadığım birinin haksızlığa uğradığını gördüğümde bu duruma tepki göstermem.	0,776
M28_Tanmadığım bir kişi haksızlığa uğradığında bu durumdan rahatsız olurum.	0,546
M2_Öğretmenimin konuyu anlamayan arkadaşımınla daha fazla ilgilenmesinin doğru olduğunu düşünürüm.	0,802
M24_Haksızlık yapan üst düzey bir yöneticiyi şikâyet etmenin doğru olmadığını düşünürüm.	0,688
Varyans Açıklama Oranı: %55,1	

Tablo 6'da Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği'nin 6 faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir.

1. Faktör: **Adaletli Davranma Eğilimi**, 2. Faktör: **Adalet Bilinci**, 3. Faktör: **Adalet Duygusu**, 4. Faktör: **Hak Arama**, 5. Faktör: **Hak Gözetme** ve 6. Faktör: **Tarafsızlık** olarak isimlendirilmiştir. Altı faktörün varyans açıklama oranı %55,1 olarak hesaplanmıştır. AFA sürecinde istenen faktör yükünü ($\geq 0,3$) sağlayamayan madde 11 (*Adil olmak için tarafsız davranmak gerektiğini düşünürüm.*) ve madde 26'nın (*Başkalarının uğradığı haksızlık karşılıksız kalırsa mutsuz olurum.*) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan faktör yükleri incelendiğinde tüm faktör yüklerinin 0,3'ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki tabloya göre 5 ve 6. faktörlere ikişer maddenin girdiği görülmektedir. Alanyazında her bir faktör altında bulunması gereken madde sayısı ile çeşitli görüşler vardır ve bazı araştırmacılar her bir faktörün en az iki madde içermesi gerektiğini belirtmektedir (Gosling, Rentfrow ve Swann Jr, 2003; MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999; Raubenheimer, 2004). Bu araştırmacıların görüşleri dikkate alınarak 5 ve 6. faktörlerin yapısı bozulmadan ölçekte tutulmasına karar verilmiştir. Ölçekten tekrar madde elendiği için tekrar güvenirlik testlerinin yapılma ihtiyacı doğmuş ayrıca ölçekte tutulmasına karar verilen maddelerin ayırt edicilikleri de incelenmiştir. Elde edilen yeni boyutlara göre yapılan Cronbach Alfa testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Analizleri

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Tüm Ölçek	26	0,874
1. Faktör (Adaletli Davranma Eğilimi)	9	0,823
2. Faktör (Adalet Bilinci)	6	0,780
3. Faktör (Adalet Duygusu)	4	0,648
4. Faktör (Hak Arama)	3	0,501
5. Faktör (Hak Gözetme)	2	0,508
6. Faktör (Tarafsızlık)	2	0,532

Tablo 7 incelendiğinde tüm ölçek için güvenirlik düzeyinin %87,4 olduğu görülmektedir. Bu oran ölçeğin genel yapısının yüksek güvenirliğe sahip olduğunu söylemeye imkân tanıyabilir (Nunnally, 1978). Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayılarına bakıldığında 1. faktörün %82,3; 2. faktörün %78; 3. faktörün %64,8; 4. faktörün %50,1; 5. faktörün %50,8 ve 6. faktörün %53,2 olduğu görülmektedir. Alanyazında üzerinde tam uzlaşmamış olsa da genel görüşün %70 (0,7) ve üzeri bir güvenirliğin yüksek; %45 ve üzeri bir güvenirliğin de tatmin edici olması kabul edilebilir bir güvenirlik seviyesi olduğu söylenebilir (Taber, 2018). Pallant (2020), geniş çevrelerce kabul gören

kitabında Cronbach Alfa katsayısının analize dâhil edilen madde sayısından doğrudan etkilendiğini ve az sayıda madde içeren boyutların Cronbach Alfa katsayılarının düşük düzeyde olmasının beklendiğini ifade etmiştir. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik analizi tablosu incelendiğinde de Pallant'ın bu görüşünü destekler nitelikte boyutlara dâhil edilen madde sayısı azaldıkça güvenilirlik katsayısının da düştüğü ancak hiçbir alt boyut için kabul edilebilir seviyenin altına gerilemediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre 4, 5 ve 6. faktörlere ilişkin güvenilirlik düzeylerinin kabul edilebilir olduğuna karar verilmiş ve Doğrulayıcı Faktör Analizine geçilmiştir.

Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği'nin (ADİÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları

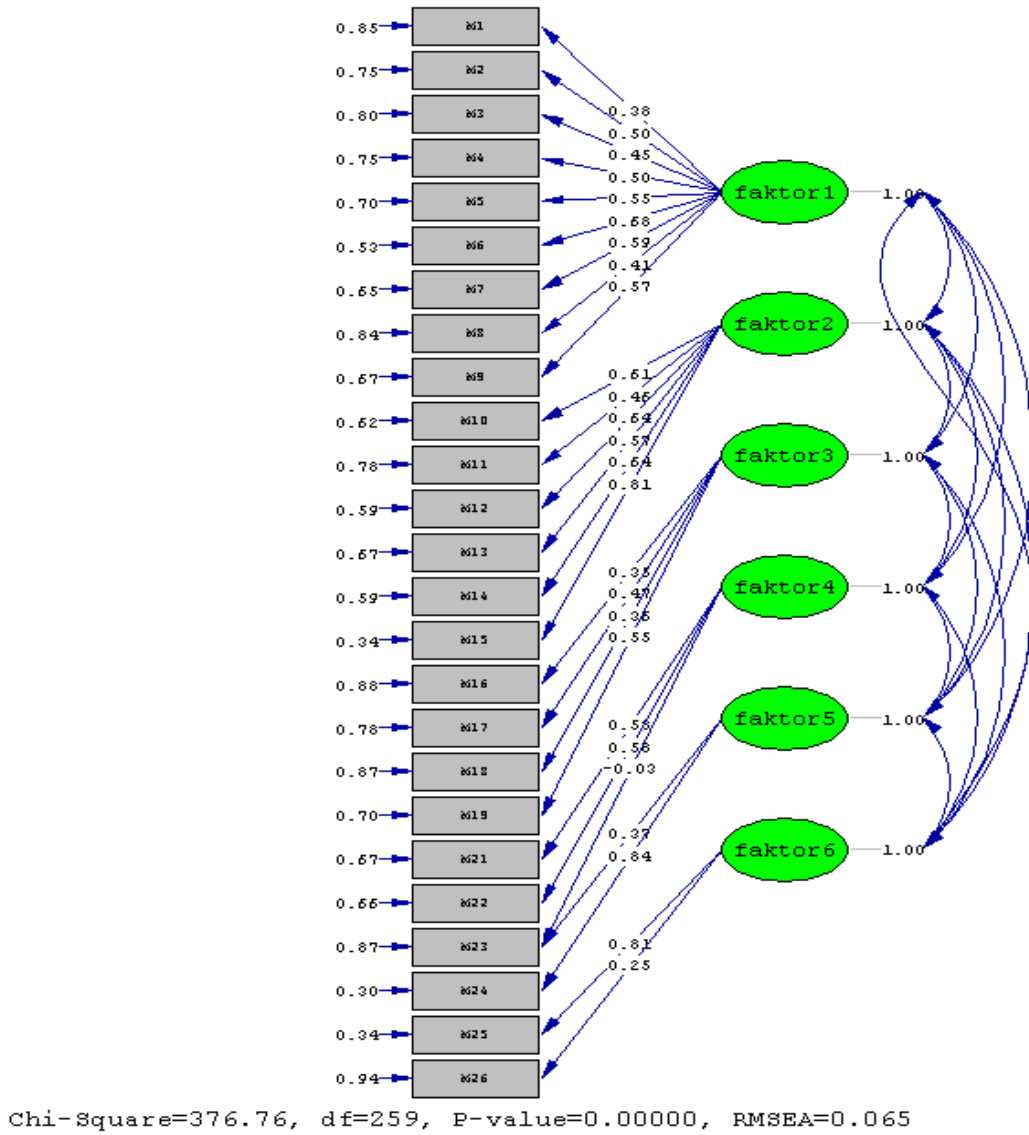
Faktör yapısı belirlendikten sonra elde edilen yapının örneklem ile uyumunu test edebilmek adına 107 öğrenciye daha ölçek uygulanarak elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve edilen sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. DFA Uyum İyiliği Değerleri

<i>Kriter</i>	<i>Modifikasyon Öncesi Uyum İyiliği Değeri</i>	<i>Kabul Edilebilir Değerler</i>
RMSEA	0,065	.05 ≤ RMSEA ≤ .08
χ^2/sd	1,454	0 ≤ χ^2/sd ≤ 3
SRMR	0,088	.05 ≤ SRMR ≤ .10
NFI	0,75	.90 ≤ NFI ≤ .95
GFI	0,92	.90 ≤ GFI ≤ .95
AGFI	0,89	.85 ≤ AGFI ≤ .90
PGFI	0,73	.50 ≤ PNFI ≤ .95
hCFI	0,89	.90 ≤ NFI ≤ .95
RFI	0,71	.90 ≤ RFI ≤ .95
S.dg	259	
χ^2	376,76	
N	107	

RMSE: Root Mean Squared Errors, GFI: Goodness of Fit Index, NFI: Normed Fit Index, CFI: Comparative Fit Index, SRMR: Standardized Root Mean Errors, PCFI: Parsimony Goodness of Fit Index, RFI: Relative Fit Index

Tablo 8 incelendiğinde 107 öğrenciden toplanan verilerle test edilen altı faktörlü yapının uyum iyiliği değerlerinin iyi ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1998; Jackson, Gillaspay Jr ve Purc-Stephenson, 2009). Uyum iyiliği değerlerinden sonra faktör yüklerinin incelenmesi için PATH diyagramı çizdirilmiş ve grafik Şekil 1'de verilmiştir.



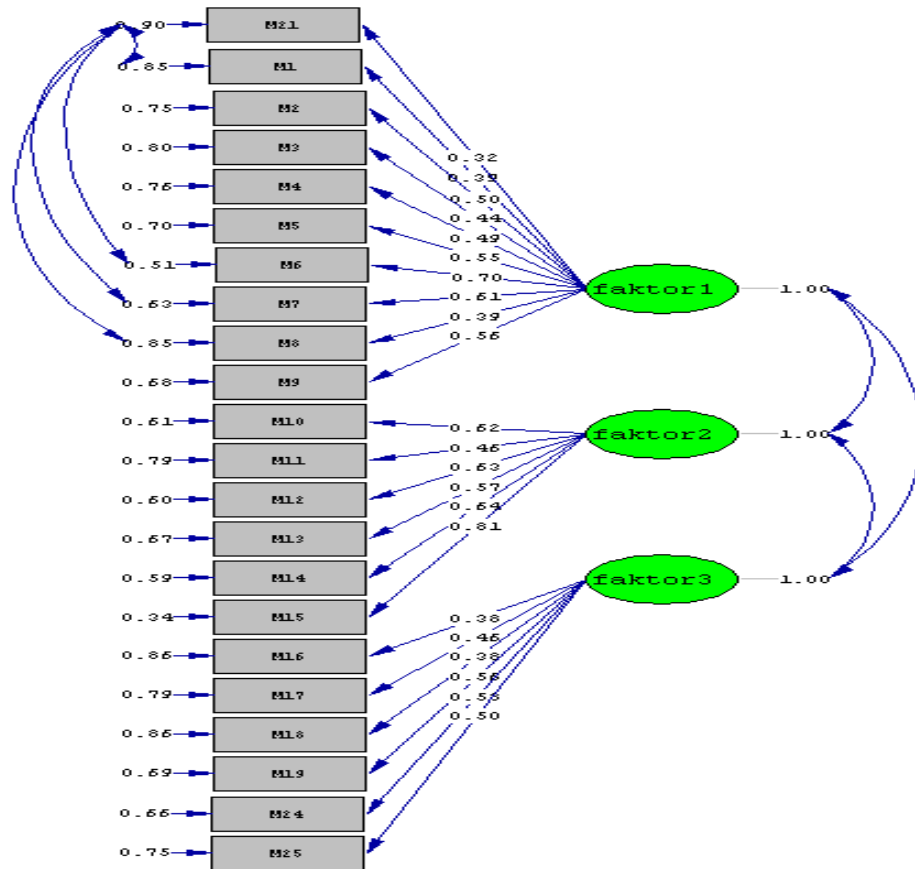
Şekil 1. Modifikasyon öncesi PATH diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde "Adaletin sadece hukukla ilgili bir kavram olduğunu düşünürüm." (DFA'da m20 olarak kodlanmıştır); "Tanımadığım birinin haksızlığa uğradığını gördüğümde bu duruma tepki göstermem." (DFA'da m23 olarak kodlanmıştır); "Bana yapılan bir haksızlık karşılıksız kalırsa bu durumdan rahatsız olurum." (DFA'da m22 olarak kodlanmıştır) ve "Haksızlık yapan üst düzey bir yöneticiyi şikâyet etmenin doğru olmadığını düşünürüm." (DFA'da m26 olarak kodlanmıştır) maddelerin faktör yüklerinin 0,3'ün altında olduğu görülmüştür. Bu koşullar altında bu ifadelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ancak M26'nın iki faktörlü yapılardan birinde olması sebebiyle mevcut faktör yapısı bozulmuş ve program önerisi doğrultusunda 5 ile 6. faktörün birleştirilmesi gerekmiştir. 5 ve 6. faktörün parçalanması nedeniyle mevcut faktör yapısında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Program önerileri doğrultusunda 4. faktör 1. faktörle birleştirilmiş, 5 ve 6. faktörden kalan tek maddeler de 3. faktörün altında toplanmıştır. Bu sebeple DFA tekrar yapılmış ve sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 9. Modifikasyon Sonrası DFA Uyum İyiliği Değerleri Tablosu

Kriter	Modifikasyon Sonrası Uyum İyiliği Değeri	Kabul Edilebilir Değerler
RMSEA	0,073	.05 ≤ RMSEA ≤ .08
χ ² /sd	1,561	0 ≤ χ ² /sd ≤ 3
SRMR	0,088	.05 ≤ SRMR ≤ .10
NFI	0,77	.90 ≤ NFI ≤ .95
GFI	0,93	.90 ≤ GFI ≤ .95
AGFI	0,91	.85 ≤ AGFI ≤ .90
PGFI	0,74	.50 ≤ PNFI ≤ .95
CFI	0,89	.90 ≤ NFI ≤ .95
RFI	0,74	.90 ≤ RFI ≤ .95
S.d	202	
χ ²	315,48	
N	107	

Tablo 9 incelendiğinde Ki-kare ve RMSEA değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmüş diğer uyum indekslerinin de iyi veya kabul edilebilir sınırlar içinde olması sebebiyle çalışmaya devam edilmiş ve faktör yüklerinin incelenmesi amacıyla PATH diyagramı çizdirilmiştir. PATH diyagramı çizdirilirken yine program önerileri doğrultusunda hata kovaryanslarını düşürmek amacıyla dört adet kovaryans birleştirmesi yapılmış ve Ki-kare değerinin daha da düşürülmesi sağlanmıştır. Elde edilen PATH diyagramı aşağıda verilmiştir.



Chi-Square=315.48, df=202, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

Şekil 2. Modifikasyon sonrası PATH diyagramı

Şekil 2 incelendiğinde üç faktörlü yapı için ölçeğe dâhil edilen tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,3'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla ölçeğin örnekleme uyumluluğu için gereken koşulların sağlandığı söylenebilir. Ancak ölçekten madde çıkartılması sebebiyle madde analizinin tekrar yapılması ve güvenilirliğin tekrar kontrol edilmesinin faydalı olacağı değerlendirilerek ilgili testler tekrar edilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. DFA Sonrası Adalet Değeri Ölçeği'ne Ait Madde İstatistikleri ve Güvenirlik Testi Sonuçları

	<i>Madde Toplam Korelasyon</i>	<i>Ölçeğe Ait Maddeler ile Toplam Puan Arasındaki İlişki</i>	<i>Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirlik Katsayısı</i>	<i>Ayırt Edicilik Testi için t değeri (Alt ve üst %27'lik Gruplar)</i>	<i>Ayırt Edicilik Testi için p değeri (Alt ve üst %27'lik Gruplar)</i>
1.Faktör (Adaletli Davranma Eğilimi)					
M1_Yazılı notumun yanlışlıkla yüksek hesaplandığını fark ettiğimde bu durumu öğretmenime söylerim.	.325	.349	.849	4,092	<.001
M7_Disiplin cezası almasını istemediğim arkadaşım için gerekirse yalan söylerim.	.396	.396	.846	4,442	<.001
M10_Bir tartışmada arkadaşım haksız olsa da onu desteklerim.	.385	.285	.846	4,058	<.001
M17_Acelem olduğunda, kantin sırasını beklemek yerine arkadaşımın yanına geçerim.	.413	.487	.845	4,804	<.001
M19_Adil olmayan ama zengin bir insanın mutlu olduğuna inanırım.	.453	.365	.843	5,711	<.001
M21_Menfaatlerimin her şeyden önemli olduğunu düşünürüm.	.603	.511	.837	8,619	<.001
M25_Kendi menfaatime aykırı sonuçlar ortaya çıksa da adaletten yana davranırım.	.546	.439	.840	6,483	<.001
M27_Arkadaşımdan izin almaya vaktim yoksa eşyasını izinsiz kullanırım.	.298	.407	.850	4,534	<.001
M31_Yarışmada hile ile birinci olan arkadaşımın hile yaptığını jüriye söylerim.	.465	.323	.843	5,912	<.001
M13_Ortak proje ödevine katkısı daha az olan arkadaşımın aynı notu aldığımda bu duruma itiraz ederim.	.230	.324	.851	2,583	0.006
2. Faktör (Adalet Bilinci)					
M5_Adaletli insanın mutlu olduğuna inanırım.	.517	.404	.841	7,263	<.001
M9_Adil bir toplumda güven ortamının sağlanacağına inanırım.	.377	.517	.846	5,102	<.001
M12_Bir yöneticinin sahip olması gereken en önemli özelliğin adillik olduğunu düşünürüm.	.506	.533	.842	7,407	<.001
M14_Haksızlık yapan kişinin er ya da geç kötü sonuçlara maruz kalacağına inanırım.	.471	.460	.842	6,519	<.001
M20_Adaletin sağlandığı yerde düzen ve barışın olacağına inanırım.	.517	.576	.841	6,455	<.001
M33_Adalet, en çok önemseydiğim değerdir.	.678	.631	.835	8,934	<.001
3. Faktör (Adalet Duygusu)					
M4_Kasiyer, para üstünü yanlışlıkla fazla verdiğinde kasiyeri uyarırım.	.274	.292	.850	3,356	<.001
M30_Küs olduğum bir arkadaşımın uğradığı haksızlık beni üzmez.	.349	.521	.847	3,994	<.001

M32_Sınıf başkanlığı seçimlerinde hemcinsime oy vermenin daha doğru olduğunu düşünürüm.	.288	.295	.851	3,347	<.001
M35_Aynı inanç ve fikre sahip olmadığım insanların uğradıkları haksızlıklar beni rahatsız etmez.	.410	.460	.845	4,050	<.001
M28_Tanımadığım bir kişi haksızlığa uğradığında bu durumdan rahatsız olurum.	.418	.486	.845	4,661	<.001
M2_Öğretmenimin konuyu anlamayan arkadaşımınla daha fazla ilgilenmesinin doğru olduğunu düşünürüm.	.381	.362	.846	4,993	<.001

Tablo 10 incelendiğinde tüm madde toplam korelasyonlarının 0,2'nin üzerinde olduğu alt ve üst %27'lik gruplar için yapılan ayırt edicilik testlerinde tüm maddeler için ayırt ediciliğin sağlandığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle altı faktörden üç faktöre düşürülen ölçekte kalan maddelerin madde testlerinden başarıyla geçtiği görülmüştür. Son olarak faktör yapısı yeniden düzenlendiğinden ölçek ve alt boyutları adına tekrar güvenilirlik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Yeni Oluşturulan Ölçek Yapısı için Güvenirlik Analizleri

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Tüm Ölçek	22	0,854
1. Faktör (Adaletli Davranma Eğilimi)	10	0,761
2. Faktör (Adalet Bilinci)	6	0,805
3. Faktör (Adalet Duygusu)	6	0,635

Tablo 11 incelendiğinde 22 maddeden oluşan tüm ölçek için güvenilirlik düzeyinin %85,4 gibi yüksek bir düzey olduğu görülmüştür. Alt boyutlar açısından güvenilirlik katsayıları incelendiğinde 1. faktörün %76,1; 2. faktörün %80,5 ve 3. faktörün %63,5 olduğu görülmektedir. Bu güvenilirlik düzeyleri alanyazındaki önerilerle karşılaştırıldığında 1. ve 2. faktörün yüksek 3. faktörün de tatmin edici düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Taber, 2018). ADİÖ'den en az 22 puan, en fazla 110 puan alınabilmektedir. 5 sınıflı Likert tipi şeklinde hazırlanan ADİÖ'de yer alan 22 maddenin 9'u ters madde özelliğine sahiptir. Bu nedenle M7, M10, M17, M19, M21, M27, M30, M32 ve M35 için ters puanlama yapılmıştır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe katılımcıların adalet değerini içselleştirme düzeylerinin arttığı yorumu yapılabilir.

Tüm süreçlerden sonra ilk etapta 165 öğrenciye uygulanan 35 maddelik taslak ölçeğin başlangıçta yapılan AFA sonrasında altı faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra elde edilen bu altı faktörlü yapının örnekleme ile uyumunu test etmek için yenilenen form 107 öğrenciye daha uygulanmış ve DFA ile gereken testler gerçekleştirilmiştir. Yapılan testler sonucunda faktör yükleri gerekli koşulları sağlamayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılması altı faktörlü yapıyı etkilemiş program tavsiyesi sonucunda bazı faktörler birleştirilerek 22 madde ve üç faktörden oluşan yeni bir ölçek yapısı elde edilmiştir. Elde edilen yeni ölçek yapısı gerek DFA uyum iyiliği testleri, gerek faktör yükleri gerek madde analizleri gerekse güvenilirlik düzeyi

açısından iyi ve tatmin edici sonuçlar vermiştir. Bu sonuçlar neticesinde 22 madde ve 3 faktörlü yapının Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Değer eğitimi düşüncesi eğitim tarihinin her döneminde var olmuştur. İnsanı bir bütün olarak ele alan eğitimin en temel amaçlarından biri insani değerler açısından bireyin gelişimine katkı sağlamaktır.

İnsan yaşamının var olduğu her yerde bulunan ve sadece insana özgü olan değerler doğuştan gelen bir özellik olmayıp sonradan edinilip geliştirilebilmektedir. Bireyin karakterine, tutumlarına, karar verme süreçlerine, tercihlerine, davranışlarına yansıyan değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri bulunmaktadır.

Küreselleşme, sekülerleşme ve modernleşme gençleri değerlerden, ilkelerden ve inançlardan uzaklaştırmış ve geleneksel ahlaki öğretilere kayıtsız bırakmıştır (Castillo, 2013, s. 12). Nitekim dünyada yaşanan ahlaki ve toplumsal sorunların çözümüne yönelik yürütülen en önemli yaklaşımlardan biri de değer eğitimi olmuştur (Lickona, 1996).

Değerler eğitimi ile bireylere toplum tarafından iyi, güzel ya da doğru olarak benimsenen tutumlar ya da davranışlar kazandırılmak istenmektedir. Değerlerin bireylere kazandırılmasında aileye, okula ve topluma önemli roller düşmektedir. Nitekim değer eğitimi toplumsal devamlılığın, huzurun, refahın, barışın sağlanması açısından vazgeçilemez; yeni kuşaklara aktarılması bakımından da oldukça önemli bir süreçtir.

İnsanın mutluluğunu, toplumun refahını ve devletlerin ayakta kalmasını sağlayan insani değerler içerisinde önem bakımından en üst sıralarda yer alan adalet değeri bireyin bilincinde, vicdanında ve davranışlarında var olan bir değerdir. Nitekim adaletin olduğu her yerde adalet duygusu ve adalet bilinci vardır. Adalet geçmişten günümüze daima önemini koruyan bir değer olmuştur. Ancak adalet kavramının herkes tarafından kabul görmüş kesin bir tanımı bulunmamaktadır. Bunun nedeni (Çeçen, 2003) adalet kavramının çok yönlülüğü ile birlikte yere ve zamana göre değişen anlamından kaynaklanmaktadır.

Bu araştırma ile lise 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin adalet değerini içselleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezindeki bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 272 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada 165 öğrenciye uygulanan 35 maddelik taslak ölçeğin yapılan ilk Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda altı faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra elde edilen bu altı faktörlü yapının örneklem ile uyumunu test etmek için yenilenen form 107 öğrenciye daha uygulanmış ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile gereken testler gerçekleştirilmiştir. Yapılan testler

sonucunda faktör yükleri gerekli koşulları sağlamayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılması altı faktörlü yapıyı etkilemiş program tavsiyesi sonucunda bazı faktörler birleştirilerek 22 madde ve 3 faktörden oluşan yeni bir ölçek yapısı elde edilmiştir. 1. Faktör: Adaletli Davranma Eğilimi; 2. Faktör: Adalet Bilinci; 3. Faktör: Adalet Duygusu olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte olumlu ifadeli 13 madde, olumsuz ifadeli 9 madde yer almıştır. Ayrıca 22 maddeden oluşan ölçekte 1. faktörde 10 madde; 2. faktörde 6 madde; 3. faktörde ise 6 madde yer almaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen bulgular üç faktörlü bu yapının gerekli uyum indekslerine sahip olduğunu göstermektedir.

Tüm ölçek için güvenilirlik düzeyinin %85,4 gibi yüksek bir düzey olduğu görülmüştür. Alt boyutlar açısından güvenilirlik katsayıları incelendiğinde 1. faktörün %76,1; 2. faktörün %80,5 ve 3. faktörün %63,5 olduğu görülmektedir. Bu güvenilirlik düzeyleri alanyazındaki önerilerle karşılaştırıldığında 1. ve 2. faktörün yüksek 3. faktörün de tatmin edici düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Taber, 2018). ADİÖ'den en az 22 puan, en fazla 110 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe katılımcıların adalet değerini içselleştirme düzeylerinin arttığı yorumu yapılabilir.

Araştırmanın sadece Ankara il merkezindeki bir Anadolu lisesinde yapılmış olması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın yapılacağı okul belirlenirken sosyokültürel açıdan Türkiye ortalamasını yansıtan bir okul olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından aynı Anadolu lisesinde, 10. sınıf tarih dersi içeriğine dayalı yürütülecek olan değer eğitimi uygulamasının, öğrencilerin adalet değerini içselleştirme düzeyine etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapılacaktır. Bu nedenle zaman faktörü de göz önünde bulundurularak ölçek geliştirme çalışması tek bir Anadolu lisesinde yürütülmüştür. İleride yapılacak olan araştırmalarda ölçeğin genellenebilirliğini artırmak için farklı demografik özelliklere sahip bireyler üzerinde de testler yapılabilir. Ayrıca ölçeğin farklı lise türlerinde ve daha fazla öğrencinin katıldığı çalışma gruplarıyla yapılması ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliğini artıracaktır. Bununla birlikte geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, farklı istatistiksel analiz teknikleri kullanarak daha fazla ve farklı yöntemlerle de tekrarlanabilir. Ölçeğin zamana karşı dayanıklılığını değerlendirmek için de uzun vadeli çalışmalar gerçekleştirilerek ölçeğin zaman içindeki geçerliği ve güvenilirliği analiz edilebilir.

Kaynaklar

- Akalın, E. (2021). Değerler eğitiminde Klasik Türk Edebiyatı metinlerinden faydalanmak: Manzum nasihatnameler örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 79-128.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.

- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Aslan, E. (2006). "Neden tarih öğretiyoruz?". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 162-174.
- Beldağ, A. (2020). Öğretim programlarında değer eğitimi. S. Z. Genç & A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi farklı bakışlar örnek etkinlikler içinde* (s. 135-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Briggs, S. R. & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54, 106-148.
- Castillo, F. A. (2013). *Teaching values using creative teaching strategies: An Asian perspective and exploration*. The Asian Conference on Society, Education and Tecnology'de sunulmuş bildiri. Osaka, Japan.
- Çeçen, A. (2003). *Adalet kavramı: Adalet kavramının göreliliği üzerine bir deneme*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erkan, S. & Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 771-789.
- Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528.
- Güleç, Y. (2017). Adil davranışlar gösterme ölçeği (ADGÖ). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 17(1), 299-315.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Ilgaroğlu, M. C. (2021). Verili bir değer duygusu olarak adalet. *Felsefe Dünyası*, 2(74), 118-135.
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6-23.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117.

- Karadavut, T., Karadağ, S. & Nacar, B. (2020). Adalet değeri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, (2146-4561), 10(19), 150-163.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10, 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). "1739 sayılı kanun", TC. Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Neslittürk, S. & Çeliköz, N. (2015). Okulöncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(24), 19-42.
- Nunnally, J. O. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. UK: McGraw-Hill.
- Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximize scale reliability and validity. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30(4), 59-64.
- Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlakî değer yargılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: a practical guide to their development and use*. USA: Oxford University.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296.
- Tokdemir, M. A. (2020). Değerlerin aktarım aracı olarak tarih öğretimi: Amaç ve işlev. S. Z. Genç & A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi farklı bakışlar örnek etkinlikler içinde* (s. 295-311). Ankara: Pegem Akademi.
- Tunçay, M. (1975). İlk ve orta öğretimde tarih. *Felsefe kurumu seminerleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Turan, R. (1999). Türkiye'de tarih öğretiminde yeni gelişmeler ve hedefler. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 75-82.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarımlarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.
- Yel, S. & Aladağ, S. (2009). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 118-145). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, E. (2021). *Adalet "İnsana yakışan anlayış"*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Extended Summary

The aim of the research is to develop a valid and reliable scale to determine the impact of values education activities planned to be implemented in the History 10 course in secondary school on the level of internalization of the value of justice by 9th, 10th and 11th grade high school students. The study group of the research consisted of 272 students studying at a public high school (Anatolian High School) in the city center of Ankara in the 2022-2023 school year. While determining the school where the research would be conducted, it was paid attention to be a school that reflected the average of Türkiye in terms of sociocultural aspects. When the studies in the body of literature were examined, it was seen that there was no scale in the field of educational sciences to determine the level of internalization of the value of justice conducted with high school students. It is thought that the "Justice Value Internalization Scale" (JVIS), developed to determine the level of internalization of the value of justice among 9th, 10th and 11th grade high school students, will fill the gap in the body of literature.

The idea of value education has existed in every period of the history of education. One of the most fundamental aims of education, which deals with human beings as a whole, is to contribute to the development of the individual in terms of human values. Values have various functions such as guiding human behavior, regulating social relations and ensuring social development (Akbaş, 2009). The most important factor affecting the future and unity of a society is the presence or abundance of educated and characterful people (Neslitürk and Çeliköz, 2015).

One of the most important goals of the Turkish National Education system from past to present is to raise individuals who are committed to national, moral, humanitarian, spiritual and cultural values and who feel responsibility for the society.

The values of Turkish society also take their share from the rapid and continuous change experienced today. This change is especially effective on children and young people, and as a result, things become very difficult for families. As a matter of fact, if a society has moved away from its values or completely severed its ties with its values, it will be difficult for that society to survive. This

situation has made value education a necessity. In this context, our education system and schools have important duties in terms of providing values (Yel and Aladağ, 2009, p. 123).

History lesson, by its nature, has an important place in value education with its teaching purposes, method and content. As a matter of fact, history education offers educators important opportunities for value education in terms of ensuring the transmission and continuity of national culture; raising good citizens who are aware of their rights and responsibilities and who base love and respect in human relations and improving individuals' creative, critical and empathetic thinking skills (Castillo as cited in Tokdemir, 2020, p. 302). For this reason, history education has a structure that supports citizenship, morality and values education (Halbert as cited in Tokdemir, 2020, p. 296).

Justice, which is mentioned among the ten root values in the history curriculum, is etymologically derived from the Arabic word "Adl" and is a concept intertwined with the concepts of right, rightfulness and law (Çeçen, 2003).

In the Turkish Dictionary (TDK, 2021), the concept of justice is defined in four different meanings: "ensuring that the rights granted by law are used by everyone, justice"; "compliance with the rights and law, looking after the rights"; "public institutions that implement and fulfill this work" and "giving everyone what is appropriate for them, what is their right, righteousness".

Throughout the history, philosophers have been closely concerned with the problem of justice, and they have reached a consensus on the adoption of justice as the most important principle in the progress of society (Çağıl as cited in Çeçen, 2003). Justice is based on a sense of fairness as a value judgment, an ideal and a goal. Justice is a concept that has both logical and emotional aspects. The examination of the just and the unjust has continued from the most primitive human being to the most modern one. The sense of justice, which is unique to human beings, is an innate feeling in every human being and develops over time (Çeçen, 2003).

Most of the variables subject to social and behavioral sciences research cannot be directly observed. For this reason, scales or inventories with sufficient validity and reliability are used to observe variables (Turgut and Baykul, 2014, p. 324). Scales are measurement tools that help to reveal what and how the characteristics of individuals that cannot be directly observed are (Erkuş, 2012).

In the process of developing the Justice Value Internalization Scale, firstly, the body of literature on the subject was reviewed and an item pool was created. As a result of the literature review, the basic characteristics of "justice consciousness, sense of justice and tendency to act fairly", which were considered to be the basic components of justice value, were determined and an item pool of 45 items was created for each dimension. In order to ensure the content validity of the draft scale, the 45 items in the item pool were presented to the opinions of four subject experts, two measurement and evaluation experts, three lawyers, and three Turkish language experts. In line with the feedback

from the experts, irrelevant items and items with the similar characteristics were removed from the scale, thus a draft scale of 35 items was created. The scale included 16 items with negative statements. In order to determine the participants' level of agreement with the statements in the scale, a 5-point Likert scale was used (1=Totally Disagree, 2=Disagree, 3=Partially Agree, 4=Agree, 5=Totally Agree), taking into account the opinions of both the field experts and the measurement and evaluation experts. The draft scale was applied face-to-face by the researcher to volunteer students after obtaining the necessary permissions. It took approximately 15 minutes for high school students to read and answer the scale items.

During the scale development process, data were collected from two separate study groups for each of Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). The sample (9th, 10th and 11th grade students) was determined by simple random sampling technique. While 165 students were included in the Exploratory Factor Analysis (EFA) in the research; 107 students were included in the Confirmatory Factor Analysis (CFA).

In this exploratory research, different statistical methods were used to analyze the data. While percentage frequency methods were used to analyze the demographic data of the students, the Cronbach Alpha test was used for reliability tests. For item analyses, item-total correlations and for item discrimination tests, the total scores of the lower and upper 27% groups were examined. Since an exploratory study was conducted, Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied to the first group of 165 people in order to reveal the factor structure of variables with an uncertain structure. As a result of the first Exploratory Factor Analysis (EFA), it was determined that the 35-item draft scale showed a 6-factor structure. Later, in order to test the compatibility of this 6-factor structure with the sample, the renewed form was applied to 107 more students and the necessary tests were carried out with Confirmatory Factor Analysis (CFA). As a result of the tests, items whose factor loadings did not meet the necessary conditions were removed from the scale. Removing these items from the scale affected the 6-factor structure, and as a result of the program recommendation, some factors were combined to obtain a new scale structure consisting of 22 items and 3 factors. Cronbach's alpha value for the whole scale was calculated as 0.85. In addition, there were 10 items in Factor 1 (Tendency to Act Fairly), 6 items in Factor 2 (Justice Consciousness), and 6 items in Factor 3 (Sense of Justice) in the scale consisting of 22 items. As a result of the two-stage process, both the factor structure of the Justice Value Internalization Scale was revealed and the validity of the created factor structure could be tested. The 28th version of SPSS was used for reliability, item analysis and EFA, and the 8.5th version of the Lisrel software was used for CFA. The new scale structure obtained gave good and satisfactory results in terms of both CFA goodness of fit tests, factor loadings, item analyzes and reliability level. As a result of these results, it was decided that the 22-item and 3-factor structure was suitable for the

Justice Value Internalization Scale. It is thought that the Justice Value Internalization Scale will be useful in determining the level of internalization of the value of justice among high school students and in developing value education practices.

Ekler

Ek 1. Adalet Değeri İçselleştirme Ölçeği

Ölçek Maddeleri		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Adaletli Davranma Eğilimi	1. Yazılı notumun yanlışlıkla yüksek hesaplandığını fark ettiğimde bu durumu öğretmenime söylerim.					
	2. Disiplin cezası almasını istemediğim arkadaşım için gerekirse yalan söylerim.*					
	3. Bir tartışmada arkadaşım haksız olsa da onu desteklerim.*					
	4. Acelem olduğunda, kantin sırasını beklemek yerine arkadaşımın yanına geçerim.*					
	5. Adil olmayan ama zengin bir insanın mutlu olduğuna inanırım.*					
	6. Menfaatlerimin her şeyden önemli olduğunu düşünürüm.*					
	7. Kendi menfaatime aykırı sonuçlar ortaya çıksa da adaletten yana davranırım.					
	8. Arkadaşımdan izin almaya vaktim yoksa eşyasını izinsiz kullanırım.*					
	9. Yarışmada hile ile birinci olan arkadaşımın hile yaptığını jüriye söylerim.					
	10. Ortak proje ödevine katkısı daha az olan arkadaşımın aynı notu aldığımda bu duruma itiraz ederim.					
Adalet Bilinci	11. Adaletli insanın mutlu olduğuna inanırım.					
	12. Adil bir toplumda güven ortamının sağlanacağına inanırım.					
	13. Bir yöneticinin sahip olması gereken en önemli özelliğin adillik olduğunu düşünürüm.					
	14. Haksızlık yapan kişinin er ya da geç kötü sonuçlara maruz kalacağına inanırım.					
	15. Adaletin sağlandığı yerde düzen ve barışın olacağına inanırım.					
	16. Adalet, en çok önemseydiğim değerdir.					
Adalet Duygusu	17. Kasiyer, para üstünü yanlışlıkla fazla verdiğinde kasiyeri uyarırım.					
	18. Küs olduğum bir arkadaşımın uğradığı haksızlık beni üzmez.*					
	19. Sınıf başkanlığı seçimlerinde hemcinsime oy vermenin daha doğru olduğunu düşünürüm.*					
	20. Aynı inanç ve fikre sahip olmadığım insanların uğradıkları haksızlıklar beni rahatsız etmez.*					
	21. Tanımadığım bir kişi haksızlığa uğradığında bu durumdan rahatsız olurum.					
	22. Öğretmenimin konuyu anlamayan arkadaşımın daha fazla ilgilenmesinin doğru olduğunu düşünürüm.					

*Ters kodlanmış maddeleri gösterir. Likert sınıflaması 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum şeklindedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 27.12.2022 tarih ve 22 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması

Adaptation of Artificial Intelligence Literacy Scale into Turkish

Tuğba Eniş Erdoğan, Subhan Ekşioğlu

Yazar Bilgileri

Tuğba Eniş Erdoğan 
Sınıf Öğretmeni, Yüksek Lisans
Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi,
Eğitim Programları ve Öğretim,
tugbaeniserdogan@gmail.com

Subhan Ekşioğlu 
Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi,
Eğitim Programları ve Öğretim,
eksioglu@sakarya.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma ile öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin ölçüldüğü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır. Araştırmada Öğretmenlerin Yapay Zekâ Okuryazarlığı algılarını değerlendirmek amacıyla Wang, Rau ve Yuan (2023) tarafından geliştirilmiş olan Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, açıklayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizinden faydalanılarak yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini belirleme aşamasında kullanılan yöntem kolayda örnekleme yöntemidir. Araştırma çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 226 öğretmen ile yapılmış ve bu grup araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, örneklem yeterliliğinin test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,780 olarak bulunmuş ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin orijinalindeki gibi dört boyuta ayrıldığını ve açıklanan toplam varyansın %82,873 olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri ise şu şekildedir: RMSEA=0,078, NFI=0,944, TLI=0,952, CFI=0,967, IFI=0,967 ve GFI=0,931; bu değerler kabul edilebilir sınırlar içindedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,861 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ölçeğin boyutları arasında pozitif yönlü, düşük ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin genel ortalaması 3,97 olarak belirlenmiştir. Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış hali, katılımcıların yapay zekâ okuryazarlığına dair algılarını ölçmek adına geçerli ve güvenilir bir araç olarak bulunmuştur. Orijinal ölçekten elde edilen bulgular ile Türkçe uyarlamasından elde edilen bulgular uyum göstermektedir. Bu nedenle, ölçeğin katılımcıların yapay zekâ okuryazarlığı algılarını değerlendirmek amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Yapay zekâ okuryazarlığı
Öğretmenler
Geçerlilik
Güvenilirlik

Keywords
Artificial intelligence literacy
Teachers
Validity
Reliability

Makale Geçmişi
Geliş: 06.06.2024
Kabul: 19.07.2024

ABSTRACT

In the study, it is aimed to adapt a valid and reliable measurement tool which measures Artificial Intelligence (AI) Literacy levels of teachers into Turkish. The AI Literacy Scale, formulated by Wang, Rau, and Yuan (2023), served as the basis to assess the views of teachers regarding AI literacy. The adaptation process included descriptive and confirmatory factor analyses as well as reliability analysis. The study sample, selected through a convenience sampling method, included 226 teachers who participated voluntarily. The adequacy of the sample was confirmed by a Kaiser-Meyer-Olkin value of 0.780, and the Bartlett test was significant. Results from the explanatory factor analysis showed that the scale was divided into four distinct dimensions similar to the original scale, with a total explained variance of 82.873%. The scale's fit indices, including RMSEA=0.078, NFI=0.944, TLI=0.952, CFI=0.967, IFI=0.967, and GFI=0.931, were all within acceptable ranges. The scale's reliability was indicated by a Cronbach's alpha value of 0.861. Additionally, positive correlations, ranging from low to moderate, were identified among the scale's dimensions. The average score for the scale was 3.97. The Turkish adaptation of the AI Literacy Scale was recognized as a dependable and accurate tool for gauging participants' AI literacy perceptions. The findings from the original scale aligned with those obtained from the Turkish version. Therefore, it is considered that the scale is suitable for assessing participants' views on AI literacy.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Eniş-Erdoğan, T. & Ekşioğlu, S. (2024). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *TEBD*, 22(2), 1196-1211. <https://doi.org/10.37217/tebd.1496716>

Giriş

İnsan beyni diğer tım canlılardan farklı olarak dışınebilme, analiz yapabilme, fikir yřrőtme, sentezleme gibi pek çok özelliğe sahiptir. Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler insan beynine ait olan bu özelliklerin makineler tarafından da yapılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu dışınceden hareketle ortaya çıkan yapay zekâ kavramı hemen hemen her alanda ilgi çeken bir husus hâline gelmiştir (etin ve Aktaş, 2021).

Yapay zekâ, insanın bilişsel yeteneklerini taklit edebilen bir bilgi işlem teknolojisi olarak tanımlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde yapay zekâ; insanın algılayabilme, akıl yřrőtme, kavrama, anlamlandırma, genelleştirme, çıkarımda bulunma ve öğrenme gibi yeteneklerini gerçekleştirebilen aynı sürede birçok işi başarıyla tamamlayabilen bir sistem olarak tanımlanmıştır (Gondal, 2018). Gelişen teknolojiyle birlikte yapay zekâ uygulamalarının daha da artarak insanların hayatlarını kolaylaştırıcı birçok uygulamanın ortaya çıkmasını sağladığı görölmektedir. Günümüzde, yapay zekâ algoritmaları otomatik dil çevirisi, otonom araçlar, sağlık teşhisi, satış tahmini ve kişisel asistanlar gibi birden fazla alanda sıklıkla kullanılmaktadır (Komalavalli, Hemalatha ve Dhanalakshimi, 2020). Sağlıktan endüstriye, eğitimden ticarete, finanstan ulaşıma kadar birçok alanda kullanılan yapay zekâ, insanların bu alanda kendilerini geliştirmelerini ve yapay zekânın ortaya koyduğu yeniliklere uyum sağlamaları için gerekli becerileri edinmelerini zorunlu hâle getirmektedir (Erdoğan ve Kırılmaz, 2020; Wang, Rau ve Yuan, 2023)

Son zamanlarda artan bir eğilim ile büyük bir değişim ve gelişim süreci geçirerek insanların günlük rutin yaşamının vazgeçilmez bir argümanı hâline gelen yapay zekânın toplumun her alanında derin ve dönüştürücü etkiler yarattığı görölmektedir. Yapay zekânın bu geniş kapsamlı entegrasyonu, bireylerin yapay zekâya ait sistemleri etkili bir şekilde anlamalarını, yapay zekâ ürünleri ve hizmetlerini kullanma ve eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini gerektiren yeni bir okuryazarlık türünün ihtiyaç hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda ortaya çıkan, yapay zekâ okuryazarlığı kavramı, bireylerin yapay zekâ teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilme, değerlendirebilme ve etik standartlar çerçevesinde yapay zekâ ile ilgili ürünleri uygun şekilde tanımlayabilme yeteneklerini ifade etmektedir (Taraşdar, Beath ve Ross, 2019; Xiao ve Bie, 2019; Zhou, Itoh ve Kitazaki, 2021).

Alanyazında okuryazarlık kavramına yönelik yapılan tanımlamalar incelendiğinde okuryazarlığın yalnız beceri olarak okuma ve yazmadan oluşmadığı, bunları günlük yaşamda kullanabilme becerisinin de olması gerektiği vurgulanmaktadır (Güneş, 2019). Buradan hareketle yapay zekâ okuryazarlığı, teknolojik becerilerin ötesinde yapay zekânın sosyal ve etik yönlerini de kapsayan geniş bir yeterlilik setini ifade etmektedir. Bu kavram, bireylerin yapay zekâ teknolojilerini anlamalarını, bu teknolojilerin potansiyel etkilerini değerlendirebilmelerini ve yapay zekâ destekli

ürünleri bilinçli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktadır. Yapay zekâ teknolojilerinin giderek artan entegrasyonu ve yapay zekâ teknolojilerinin insan yaşamına olan etkileri göz önünde bulundurulduğunda yapay zekânın kritik öneme sahip olduğu söylenebilir (Stembert ve Harbers, 2019; Su, 2018).

Yapay zekâ teknolojilerinin etkili kullanımının bireylerin bu teknolojilere yönelik tutumlarını ve günlük kullanım alışkanlıklarını önemli ölçüde etkileyebileceği düşünölmektedir. Bu nedenle, yapay zekâ okuryazarlığını ölçmek ve geliştirmek tüm insanlığın yapay zekâ teknolojilerinden en verimli şekilde faydalanabilmesi için büyük önem arz etmektedir (Lee ve Choi, 2017; Luo, Tong, Fang ve Qu, 2019; Metelskaia, Ignatyeva, Denef ve Samsonowa, 2018).

Günümüzde yapay zekâ okuryazarlığının hem eğitim hem de çalışma hayatında bireylerin başarılı olabilmeleri için çok önemli olduğu bir argüman hâline gelmiştir. Yapay zekâ teknolojilerinin sağlık hizmetlerinden eğitime, finans sektöründen ulaşıma kadar geniş bir yelpazede kullanılması, yapay zekâ okuryazarlığının önemini daha da artırmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu teknolojilerin sağladığı fırsatlardan yararlanabilmek ve potansiyel riskleri anlayabilmek için yapay zekâ okuryazarlığına sahip olmanın bir zorunluluk olduğu düşünölmektedir (Davenport ve Ronanki, 2018; Kandlhofer, Steinbauer, Hirschmugl-Gaisch ve Huber, 2016).

Öğretmenlik mesleki becerileri ve yapay zekâ okuryazarlığı ilişkisi de üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Öğretmenler, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için kritik bir rol oynamaktadır. Yapay zekâ okuryazarlığına sahip öğretmenler, bu teknolojileri eğitim süreçlerine entegre ederek öğrencilerin de bu becerileri kazanmasına yardımcı olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleri hem kendi mesleki gelişimleri hem de öğrencilerinin geleceğe daha iyi hazırlanmaları açısından büyük önem taşımaktadır (Kandlhofer vd., 2016).

Alanyazın incelendiğinde yapay zekânın modern dünyada gittikçe artan bir öneme sahip olduğu görölmektedir. Dolayısıyla bireylerin bu hızla değişen süreçte yapay zekâ teknolojilerinin fırsatlarını ve zorluklarını anlayabilmesinin ve bu teknolojilerden nasıl etkili ve verimli bir şekilde faydalanabileceğini öğrenmesinin zorunluluk hâline geldiği söylenebilir. Bu becerilerin bilinçli bir şekilde bireylere kazandırılması için en önemli rolün öğretmenlere düştüğu düşünölmektedir. Eğitimin en önemli parçası olan öğretmenlerin ise bu konuda en büyük yol göstericiler olacağı öngörülmektedir. Öğretmenlere kazandırılacak yapay zekâ okuryazarlık becerilerinin gelecekte hayatımızın hemen hemen her alanında kullanılacak olan yapay zekâ uygulamalarının küçük yaş gruplarından itibaren yanlış kullanılmaması ve ortaya çıkabilecek olası zararlarının en aza indirilebilmesini sağlayacağı düşünölmektedir. Yapay zekâ okuryazarlığını ölçmek ve değerlendirmek için kullanılan ölçeklerin uyarlanması, öğretmenlerin bu becerileri kazanmasında

kritik bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda ölçek; belirli bir konuyu veya özelliği niceliksel olarak ölçmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan standartlaştırılmış bir ölüm aracı olarak tanımlanabilir. Ölçek uyarlama çalışmaları ise farklı kültürel ve dilsel bağamlarda geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla önem arz etmektedir. Özellikle eğitim alanında, ölçeklerin doğru bir şekilde uyarlanması, eğitimcilerin ve araştırmacıların elde edecekleri verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmaktadır. Yapay Zek Okuryazarlığı leği'nin de bu bağlamda uyarlanması, eğitimcilerin yapay zek teknolojilerini daha iyi anlayıp kullanabilmelerini ve bu teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonunu kolaylaştıracaktır.

Alanyazında, lek uyarlama çalışmalarının ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliği açısından kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Heggstad vd., 2019). Bu kapsamda bu çalışma ile Wang vd. (2023) tarafından geliştirilmiş olan Yapay Zek Okuryazarlık leği'nin, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerden oluşan bir örneklem üzerinde uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Yapay Zek Okuryazarlık leği'nin Türkçeye uyarlanmasını amaçlayan bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla katılımcıların kişisel bilgi ve özelliklerinin yer aldığı bilgi alma formu ile Wang vd. (2023) tarafından geliştirilmiş Yapay Zek Okuryazarlığı leği kullanılmıştır. Araştırmanın etik ilkelere uygunluğu için Sakarya Üniversitesi Etik Kurulundan yazılı onay alınmıştır (20/09/2023 tarihli ve 23/10 sayılı karar).

Araştırmanın Deseni

Bu alışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan uyarlama modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Uyarlama modeli, belirli bir ölçeğin başka bir dil veya kültüre uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi sürecini kapsamaktadır (Hambleton ve Patsula, 1998). Araştırmada kullanılan Yapay Zek Okuryazarlığı leği, Türkçeye uyarlanmış ve katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini içeren bilgi formu ile birlikte uygulanmıştır. Sakarya Üniversitesi Etik Kurulundan alınan onay (20/09/2023 tarihli ve 23/10 sayılı karar) doğrultusunda yürütülen bu çalışmada, ölçeğin dilsel eşdeğerlik, yapı geçerliliği ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanılması, uyarlanan ölçeğin diğer araştırmacılar tarafından tekrarlanabilir olması ve ölçümlerin güvenilirliğini sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda gerekli istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin Türk kültürüne uygunluğu değerlendirilmiştir.

Evren ve rneklem

Araştırmanın evrenini Kocaeli ilindeki ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarında görevli 1120 ğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise kolayda örneklem yöntemi ile belirlenen ve

çalışmaya gönüllü olarak katılan 226 öğretmen oluşturmaktadır. Google form ve yüz yüze anketle hazırlanan veri toplama aracı ile araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Kadın	186	82,3
Erkek	40	17,7
<i>Branş</i>		
Sınıf Eğitimi	128	56,6
Branş	98	43,4
<i>Mesleki Kıdem</i>		
10 Yıl ve altı	44	19,5
11-15 Yıl arası	42	18,6
16-20 Yıl arası	96	42,5
21 Yıl ve üzeri	44	19,5
Toplam	226	100,0

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki kıdem gibi sosyo-demografik verilerinin toplanması amacıyla oluşturulan bilgi formu ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği ile elde edilmiştir. Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği, Wang vd. (2023) tarafından kullanıcıların yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek, 12 madde ve 4 faktörden (alt boyut) oluşmaktadır.

Wang vd. (2023) tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach-alfa katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ifadeleri 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır; cevaplar “1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Ölçek sonucunda ortaya çıkan puan ortalamasının 5’e yakın olması, yapay zekâ okuryazarlığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulguların analiz işlemleri için SPSS 27 ve AMOS 22 paket programları kullanılmıştır. Veriler geçerlilik ve güvenilirlik analizleri, tanımlayıcı istatistiksel yöntemler ve korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Faktör analizi için örneklem uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Güvenilirlik için Cronbach-alfa ve bileşik güvenilirliği (Composite Reliability-CR) katsayıları kullanılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerini belirlemek amacı ile temel bileşen faktör analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin yakınsama (convergent) geçerliliği için AVE (Average Variance Extracted) değerleri tespit edilmiştir. Alanyazında CR ve Cronbach-alfa katsayılarının 0,70 ve üstünde, AVE katsayısının 0,50 ve üstünde, CR katsayısının AVE katsayısından büyük olması beklenmektedir. AVE katsayısının 0,50 ve üstünde olması beklense de bazı çalışmalarda bu katsayıdan daha düşük olduğunda ölçeğin kısmi yakınsama geçerliliği gösterdiği söylenebilir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair,

Black, Babin ve Anderson, 2010). Yapısal eşitlik modellerinde gözlenen değişkenlerin çoklu normal dağılımda olduğu varsayımı geçerlidir. Bu varsayımın testinde Mardia katsayısının basıklık ve CR değerine bakılmıştır. Bu katsayı mutlak değer olarak 5 ve daha altında olduğunda verilerin çoklu normal dağılım gösterdiği söylenir (Bayram, 2016; Byrne, 2016; Hu ve Bentler, 1995; Kline, 2011).

Bulgular

Çalışma kapsamında verilerin analizine geçmeden önce çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanması yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık skorlarının $\pm 1,5$ değerlerinde olması gerektiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Çalışmada ulaşılan bulgularda, çarpıklık ve basıklığa ait değerler Tablo 2'de verilmiştir. Bu bulgular sonucunda verilerin normal dağıldığı kabul edilerek geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlerin güven aralığı %95 olarak ($p=0,05$) gerçekteştirilmiştir.

Tablo 2. Normallik Analizi

<i>İfadeler</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.S.</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
1	226	1	5	4,274	0,991	-1,292	0,768
2	226	1	5	3,708	0,911	-0,669	-0,011
3	226	1	5	3,646	0,904	-0,480	-0,201
4	226	1	5	3,637	0,905	-0,670	-0,100
5	226	1	5	3,664	0,920	-0,802	-0,030
6	226	1	5	3,735	0,952	-0,879	0,027
7	226	2	5	4,018	0,596	-0,259	0,747
8	226	2	5	4,044	0,587	-0,273	0,927
9	226	2	5	3,973	0,618	-0,212	0,361
10	226	2	5	4,212	0,625	-0,407	0,453
11	226	2	5	4,394	0,604	-0,686	0,822
12	226	2	5	4,385	0,579	-0,579	0,994

Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi

Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği'nin geçerliliğinin tespit edilmesi için açıklayıcı faktör analizinden (AFA) ve doğrulamalı faktör analizinden (DFA) faydalanılmıştır. AFA yardımı ile ölçekte mevcut ifadelerin hangi alt boyut altında toplandığı ve ölçek yapısının toplam kaç alt boyut ile açıklanabildiği ortaya konulabilmektedir. DFA ise tespit edilen bu faktör yapısının farklı örneklemlerde de aynı sonuçları verip vermediğini doğrulamak amacı ile yapılmaktadır (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu araştırma ile hem AFA hem de DFA yapılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılan araştırma modellerinde elde edilen faktör yükleri, istatistiksel olarak %1 anlamlılık seviyesinde anlamlı bulunmuş ve yol diyagramlarında standartlaştırılmış faktör yükleri sunulmuştur. Faktör analizi için temel bileşenler analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,780 olarak elde edilmiştir (Tablo 3). Bu değere bakıldığında örneklemin ölçeğin faktör analizlerini yapmak için yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Bartlett küresellik testi sonucu

anlamlıdır ($p < 0,001$). Bu sonuç bileşenler analizi için ifadeler arası korelasyon değerlerinin büyük ve ölçeğin faktör analizi yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir.

Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy							0,780
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square					1917,838
		df					66
		Sig.					0,000
Açıklanan Toplam Varyans		Cronbach Alpha					0,861
82,873%		AVE					0,765
		CR					0,975
	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha	AVE	CR	
Farkındalık							
F1	0,866						
F2	0,909	4,904	40,866	0,891	0,766	0,907	
F3	0,848						
Kullanım							
K1	0,861						
K2	0,932	1,975	16,454	0,932	0,810	0,927	
K3	0,906						
Değerlendirme							
D1	0,883						
D2	0,900	1,615	13,456	0,907	0,766	0,907	
D3	0,841						
Etik							
E1	0,840						
E2	0,821	1,452	12,096	0,821	0,719	0,884	
E3	0,881						

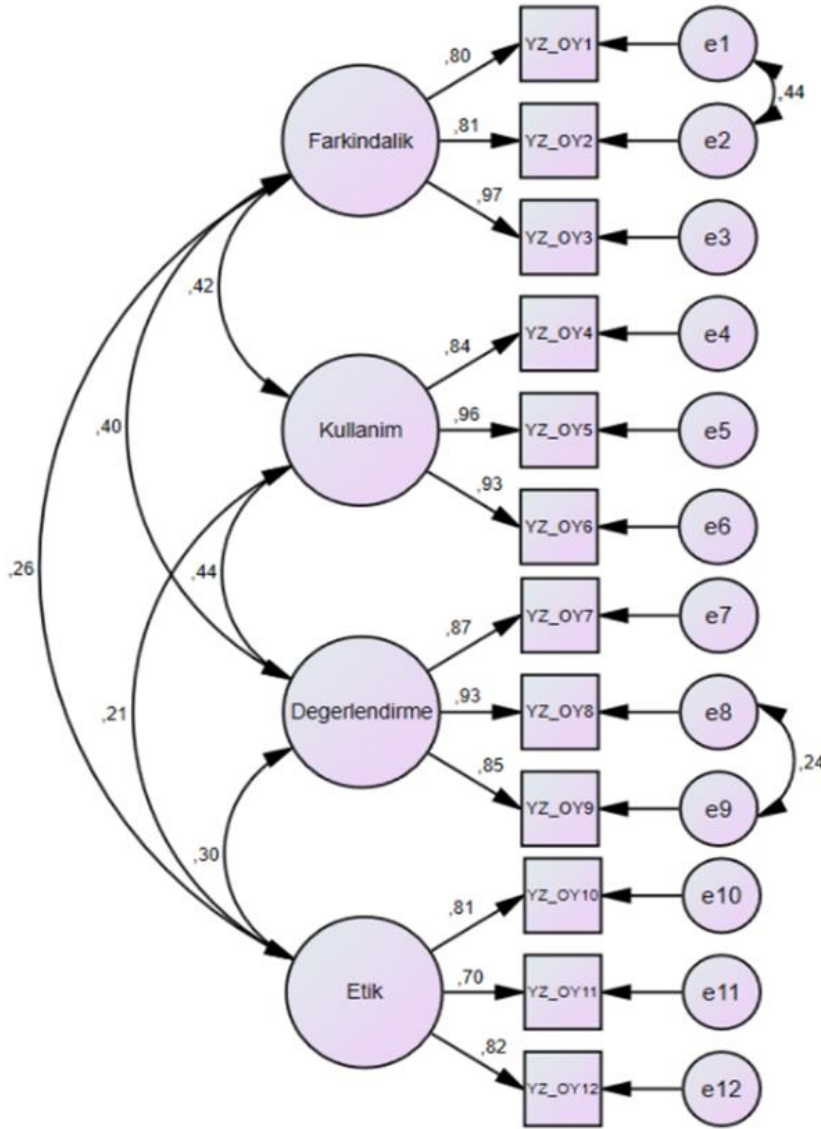
Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği, orijinali ile benzer şekilde özdeğer skoru 1 ve 1'in üzerinde olan toplam dört faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe dair açıklanan varyans ise %82,873'tür. Toplam varyans içinde en yüksek açıklayıcılığı olan boyut, "farkındalık" boyutudur. Farkındalık boyutu, toplam varyansın %40,866'sını açıklamaktadır. Boyut içinde yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,909-0848 arasında değişmektedir. Ölçeğin ikinci faktörünü "kullanım" boyutu oluşturmaktadır. Kullanım boyutu toplam varyansın %16,454'ünü açıklamaktadır. Boyutu meydana getiren maddelerin faktör yükleri 0,932-0861 arasında değişmektedir. Ölçeğin üçüncü faktörü olan "Değerlendirme" boyutuysa toplam varyansın %13,456'sını açıklamaktadır. Değerlendirme boyutunu meydana getiren maddelerin faktör yükleri 0,900-0,841 arasında değişmektedir. Ölçeğin dördüncü ve son faktörü olan "etik" boyutu toplam varyansın %12,096'sını açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre ölçeğin faktörleri iyi düzeydedir. Açıklayıcı faktör analizin sonucunda, modelin yapı geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin içsel tutarlılığının incelenmesi için Cronbach-alfa (α) değeri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği'ne ilişkin 12 ifadenin α değeri 0,861 olarak elde edilmiştir. Ayrıca boyutlara göre bakıldığında farkındalık boyutunda α değeri 0,891; kullanım

boyutunda α değeri 0,932; değerlendirme boyutunda α değeri 0,907; etik boyutunda α değeri 0,821 bulunmuştur. 0,800 ile 1,00 arası α değerleri ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Karagöz ve Bardakçı, 2020; Kırılmaz, Ataç, Erdoğan ve Arslanoğlu, 2023).

Doğrulatoryı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin AFA sonucunda kullanılabilir olduğu görüldükten sonra ikinci aşamada DFA yapılmıştır. Ölçeğin DFA sonuçları ve modelin yapısal geçerliliğinin değerlendirilmesi için hesaplanan RMSEA, NFI, TLI, CFI, IFI ve GFI indeks değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin standardize edilmiş yol katsayıları 0,70 ila 0,97 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait tahmin edilen model ve standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 1’de verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir seviyede olduğu söylenebilir (Karagöz, 2017).



$\chi^2=109,183$; $DF=46$; $\chi^2/DF=2,374$; $p=0,000$; $RMSEA=0,078$; $NFI=0,944$; $TLI=0,952$; $CFI=0,967$; $IFI=0,967$; $GFI=0,931$

Şekil 1. Yapay Zekâ Ölçeği'nin AMOS çıktısı

Ölçeğin Boyutları Arası Korelasyon Analizi

Tablo 4'te Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon skorları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin boyutları arasında pozitif yönlü, orta ve düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir ($p<0,01$). Bu veriler doğrultusunda ölçeğin geçerliliğinin sağlandığı görölmektedir, diğer bir ifadeyle ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2024).

Tablo 4. Ölçeğin Boyutları Arasında Korelasyon

	1	2	3	4
Farkındalık (1)	1			
Kullanım (2)	.379**	1		
Değerlendirme (3)	.383**	.445**	1	
Etik (4)	.214**	.188**	.244**	1

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ölçeğin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 5'te ölçeğin tamamına ve boyutlarına ilişkin ortalama değerler yer almaktadır. Ölçeğin farkındalık boyutu ($3,88\pm 0,85$), kullanım boyutu ($3,68\pm 0,87$), değerlendirme boyutu ($4,01\pm 0,55$) ve etik boyutu ($4,33\pm 0,52$) olarak, ölçek geneli ortalama ve standart sapması ise $3,97\pm 0,49$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına yüksek düzeyde katılım olduğu ve bu doğrultuda katılımcıların yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5. Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	S.S.
Farkındalık	3,88	0,85
Kullanım	3,68	0,87
Değerlendirme	4,01	0,55
Etik	4,33	0,52
Genel Ortalama	3,97	0,49

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile Wang vd. (2023) tarafından geliştirilen Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlık algılarını değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilirliği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı konusundaki algılarını başarıyla ölçebilecek yapısallığa sahip olduğunu göstermiştir. Ölçek, yapay zekâ teknolojilerine ilişkin farkındalık, kullanım, değerlendirme ve etik boyutlarını kapsayan dört faktör altında toplanmış ve her bir faktör, yapay zekâ okuryazarlığı kavramının çeşitli yönlerini başarıyla yansıtmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri ve yapısal geçerlilik analizleri, aracın yüksek derecede güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Açıklayıcı faktör analizine göre ölçek; farkındalık, kullanım, değerlendirme ve etik olmak üzere dört boyuta ayrılmaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı %82,873 olup boyutların varyansı %40,866 ile %12,096 arasında değişmektedir. Orijinal ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri iyi düzeydedir (Wang vd., 2023). Doğrulayıcı faktör analizi için boyutlar göz önüne alınarak oluşturulan modele ilişkin uyum indekslerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Orijinal ölçeğin tüm maddelerinin faktör yükleri >0,60 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında ise tüm maddelerinin faktör yükleri >0,70'tir. Bu sonuçlara göre ölçeğin Türkçe uyarlaması geçerlilik için gerekli şartları taşımaktadır ve orijinal ölçek ile benzerlik göstermektedir.

Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği'nin α katsayısı 0,861'dir. Ölçeğin boyutların α katsayısı 0,821 ile 0,932 arasında değişmektedir. Orijinal ölçeğin α katsayısı ise 0,82 olup alt boyutların α katsayısı 0,80 ile 0,88 arasında değişmektedir (Wang vd., 2023). Bu sonuçlar doğrultusunda güvenilirlik sonuçları açısından orijinal ölçek ile Türkçe uyarlamasının uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları bütünsel olarak değerlendirildiğinde yapay zekâ teknolojileri eğitimden sağlığa, ulaşımdan finans sektörüne kadar birçok alanda hızla entegre olmaktadır. Bu durum, öğretmenler başta olmak üzere eğitimcilere yönelik yapay zekâ okuryazarlığının önemini artırmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen eğitim programlarına yapay zekâ okuryazarlığına yönelik müfredatların entegre edilmesinin önemli olabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yapay zekânın hızla gelişimi, eğitim politikaları kapsamında öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini etkili kullanabilmeleri ve bu teknolojilere ilişkin etik ile güvenlik konularında bilinçlendirilmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim politikaları kapsamında karar vericilerin bu konuda gerekli adımları bir an önce atmasının önemli olduğu öngörülmektedir.

Bu doğrultuda öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı seviyelerinin artırılması, onların bu teknolojileri eğitim süreçlerinde daha etkin kullanabilmelerini sağlayacaktır. Öğretmenlerin sürekli eğitim ve profesyonel gelişim programlarında, yapay zekâ destekli eğitim araçları ve uygulamaları konusunda desteklenmesi ve etik kullanım konularında bilgilendirilmesinin öğrencilerin, dolayısıyla bütün bir toplumun temelden doğru yetiştirilmesi için önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında etkili kullanımı için öğretmenlerin bu teknolojilere ilişkin farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Yapay zekâ destekli öğrenme araçları, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirme potansiyeline sahip olması açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, yapay zekâ uygulamalarının pedagojik potansiyelini anlamalı ve bu teknolojileri ders planlamalarına entegre etme konusunda teşvik edilmelidir.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımı, etik ve g¼venlik konularına dair endişeleri de beraberinde getirmektedir. ¼đretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını kullanırken gizlilik, veri koruma ve etik standartlara uygun davranışları benimsemeleri ¼nemlidir. Dolayısıyla eğitim programları, ¼đretmenlerin bu konulardaki bilincini artıracak içeriklerle zenginleştirilmelidir.

Sonuç olarak bu çalışma, yapay zekâ okuryazarlığının eğitim alanındaki ¼nemi vurgulamakta ve ¼đretmenlerin bu alandaki yeterliliklerinin artırılması için somut bazı ¼neriler sunmaktadır. ¼zellikle zon zamanlarda hızla gelişen yapay zekâ teknolojileri g¼z ¼n¼nde bulundurulduğunda bu teknolojilerin etkili ve etik kullanımının geleceğin eğitim s¼relerinin şekillendirilmesinde kritik bir rol oynayacağı s¼ylenebilir.

Kaynaklar

- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi.
- B¼y¼k¼zt¼rk, ř., Kılıç-akmak, E., Akg¼n, ¼. E., Karadeniz, ř. & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma y¼ntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. London: Routledge.
- etin, M. & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18[Eğitim Bilimleri ¼zel Sayısı], 4225-4268.
- Davenport, T. H. & Ronanki, R. (2018). Artificial intelligence for the real world. *Harvard Business Review* 96(1), 108–116.
- Erdoğan, M. & Kırılmaz, H. (2020). Hasta merkezlilik ve hasta merkezli bakım. *İnsan ve İnsan*, 7(24), 97-126.
- Fornell, C. & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gondal, K. M. (2018). Yapay zekâ ve eğitim liderliği. *Kral Edward Tıp ¼niversitesi Yıllıkları*, 24(4), 1-2.
- G¼neř, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45, 153-171.
- Heggstad, E. D., Scheaf, D. J., Banks, G. C., Monroe-Hausfeld, M., Tonidandel, S., & Williams, E. B. (2019). Scale adaptation in organizational science research: A review and best-practice recommendations. *Journal of Management*, 45(6), 2596-2627.

- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications* içinde (s. 99-105) London: Sage.
- Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Hirschmugl-Gaisch, S. & Huber, P. (2016). Artificial intelligence and computer science in education: From kindergarten to university. *2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* içinde (s. 1-9). NY: IEEE.
- Karagöz Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel.
- Karagöz, Y. & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Kırılmaz, H., Ataç, C., Erdoğan, M. & Arslanoğlu, A. (2023). Turkish validity and reliability of patient-centred care scale. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 10(3), 337-347.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Komalavalli, K., Hemalatha, R. & Dhanalakshmi, S. (2020). Chennai şehri ve çevresindeki yükseköğrenim öğrencileri arasında akıllı telefonlarda yapay zekâ ve uygulamaları üzerine bir araştırma. *Shanlax Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 89-95. <https://doi.org/10.34293/education.v8i3.2379>
- Lee, S. & Choi, J. (2017). Enhancing user experience with conversational agent for movie recommendation: Effects of self-disclosure and reciprocity. *International Journal of Human-Computer Studies*, 103, 95-105.
- Luo, X., Tong, S., Fang, Z. & Qu, Z. (2019). Machines versus humans: the impact of AI chatbot disclosure on customer purchases. *Nanyang Business School Research Paper*, 20(33), 1-30.
- Metelskaia, I., Ignatyeva, O., Deneş, S. & Samsonowa, T. (2018). A business model template for AI solutions. *Proceedings of the International Conference on Intelligent Science and Technology* içinde (s. 35-41). NY: Association for Computing Machinery.
- Stembert, N. & Harbers, M. (2019). *Accounting for the human when designing with AI: Challenges identified*. CHI'19-Extended Abstracts, Glasgow, Scotland, UK—May 04-09, 2019.
- Su, G. (2018). Unemployment in the AI Age. *AI Matters* 3(4), 35-43.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (6. b.). NY: Pearson.
- Tarafdar, M., Beath, C. M. & Ross, J. W. (2019). Using AI to enhance business operations. *MIT Sloan Management Review*, 60(4), 37-44.
- Wang, B., Rau, P. L. P. & Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324-1337.

Xiao, W. & Bie, M. (2019). The reform and practice of educational technology major in the age of artificial intelligence 2.0. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 677(5), 1-4. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/677/5/052094/pdf> sayfasından erişilmiştir.

Zhou, H., Itoh, M. & Kitazaki, S. (2021). How does explanation-based knowledge influence driver take-over in conditional driving automation? *IEEE Transactions on Human-Machine Systems*, 51(3), 188-197. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=9351636> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Artificial Intelligence (AI) has become a significant element in almost every field, stemming from the notion that the rapid advancements in technology have demonstrated that machines can emulate many cognitive functions of the human brain, such as thinking, analyzing, reasoning, and evaluating (Çetin and Aktaş, 2021). AI is defined as a computing technology capable of mimicking human intelligence. The literature reveals that AI is a system that can perform human abilities like perceiving, reasoning, comprehending, interpreting, generalizing, inferring, and learning, successfully completing multiple tasks simultaneously (Gondal, 2018). With advancing technology, AI applications have increasingly facilitated many aspects of human life. Nowadays, AI algorithms are effectively used in areas such as automatic language translation, autonomous vehicles, medical diagnosis, sales forecasting, and personal assistants (Komalavalli, Hemalatha, and Dhanalakshimi, 2020). AI's pervasive use in various sectors such as healthcare, industry, education, commerce, finance, and transportation necessitates individuals to develop skills and adapt to the innovations introduced by AI (Erdoğan and Kırılmaz, 2020; Wang, Rau, and Yuan, 2023).

In recent years, AI has undergone rapid development, becoming an indispensable element of daily life and creating profound and transformative impacts across society. This comprehensive integration of AI highlights the need for a new type of literacy—AI literacy—which involves understanding AI systems, using AI products and services effectively, and critically evaluating these technologies. The concept of AI literacy encompasses the abilities to use, evaluate, and define AI-related products appropriately within ethical standards (Tarafdar, Beath, and Ross, 2019; Xiao and Bie, 2019; Zhou, Itoh, and Kitazaki, 2021).

The definitions of literacy in the literature emphasize that literacy is not only about reading and writing skills but also the ability to use these skills in daily life (Güneş, 2019). Hence, AI literacy refers to a broad set of competencies that go beyond technological skills, encompassing the social and ethical dimensions of AI. This concept enables individuals to understand AI technologies, assess their potential impacts, and use AI-assisted products consciously. Considering the increasing integration of

AI technologies and their effects on human life, AI literacy is deemed critically important (Stembert and Harbers, 2019; Su, 2018).

The effective use of AI technologies is believed to significantly influence individuals' attitudes toward these technologies and their daily usage habits. Therefore, measuring and enhancing AI literacy are crucial for both individuals and society to benefit optimally from AI technologies (Lee and Choi, 2017; Luo et al., 2019; Metelskaia et al., 2018). Today, AI literacy has become a critical factor for success in both educational and professional life. The widespread use of AI technologies in a broad range of fields from healthcare to education and finance to transportation further underscores the importance of AI literacy. The literature suggests that having AI literacy is essential for taking advantage of the opportunities provided by these technologies and understanding potential risks (Davenport and Ronanki, 2018; Kandlhofer et al., 2016).

Open sources indicate that AI is becoming increasingly important in the modern world. Therefore, it is essential for individuals to understand the opportunities and challenges of AI technologies and learn how to use these technologies effectively and efficiently in this rapidly changing process. It is considered that teachers play the most crucial role in imparting these skills consciously to individuals. Since teachers are the most critical guides in education, equipping them with AI literacy skills is vital to ensuring that AI applications, which will be used in almost every aspect of our lives in the future, are used correctly and safely from an early age. In this context, this study aims to adapt the AI Literacy Scale developed by Wang et al. (2023) to Turkish and conduct validity and reliability studies on a sample of primary and secondary school teachers working in public and private schools.

This study utilizes quantitative research methods, specifically the adaptation model, which involves adapting a specific scale to another language or culture and testing its validity and reliability (Hambleton and Patsula, 1998). The AI Literacy Scale, developed by Wang et al. (2023), has been adapted to Turkish and administered along with a demographic information form to collect socio-demographic data of the participants. Ethical approval was obtained from the Sakarya University Ethics Committee (decision dated 20/09/2023 and numbered 23/10). The study conducted linguistic equivalence, construct validity, and reliability analyses of the scale. Using quantitative research methods ensures the replicability of the adapted scale by other researchers and the reliability of the measurements. Accordingly, necessary statistical analyses were performed, and the scale's suitability for Turkish culture was evaluated.

The study population consisted of 1120 teachers working in public and private primary and secondary schools in Kocaeli province. The sample consisted of 226 teachers who voluntarily participated in the study, selected through convenience sampling. Data were collected using a Google

form and a survey tool. The socio-demographic information of the participants is presented in Table 1. The data collection tool used in this research was a questionnaire that included a demographic information form and the AI Literacy Scale. The AI Literacy Scale, developed by Wang et al. (2023), comprised 12 items and 4 sub-dimensions. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was found to be 0.83, with items prepared in a 5-point Likert type.

Data analysis was conducted using SPSS 27 and AMOS 22 software packages. Validity and reliability analyses, descriptive statistical methods, and correlation analysis were used to analyze the data. The suitability of the sample for factor analysis was assessed using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests. Reliability was assessed using Cronbach's alpha and Composite Reliability (CR) coefficients. Principal component factor analysis was used to determine the factor loadings of the items in the scale. Additionally, Average Variance Extracted (AVE) values were calculated to determine the convergent validity of the scale. In structural equation models, the assumption of multivariate normal distribution of observed variables is valid. This assumption was tested using the Mardia coefficient's kurtosis and CR values.

The analysis results showed that the data were normally distributed, and validity and reliability analyses were performed. The study found that the AI Literacy Scale had high internal consistency, with a Cronbach's alpha value of 0.861. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed, and the model's fit indices were found to be acceptable. The results of the explanatory factor analysis and CFA supported the scale's structural validity, indicating that the scale was valid and reliable.

In conclusion, this study adapted the AI Literacy Scale developed by Wang et al. (2023) to Turkish and evaluated its use as a valid and reliable tool to assess teachers' perceptions of AI literacy. The findings suggest that the scale successfully measures various aspects of AI literacy in the Turkish educational context. The scale's high reliability and validity make it a suitable tool for assessing AI literacy among teachers, emphasizing the importance of integrating AI literacy into teacher training programs and highlighting the need for policymakers to take necessary steps to enhance teachers' competencies in this area.

Ekler

ANKET FORMU Demografik Özellikler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Branşınız: () Okul Öncesi () Sınıf Eğitimi
3. Öğretmenlik mesleğinde kaçınıcı yılınız?
() 1-5
() 5-10
() 10-20
() 20 ve üstü

Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği

Yönerge: Değerli katılımcı, bu anket yapay zekâ okuryazarlığımız hakkında bilgi almak için tasarlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyarak size en uygun olan seçeneği 1 ile 5 arasında işaretleyiniz.	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Kararsızım.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
1. Akıllı cihazlar ile akıllı olmayan cihazları birbirinden ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
2. Yapay zekâ teknolojisinin bana nasıl yardımcı olabileceğini bilmiyorum. (T)	1	2	3	4	5
3. Kullandığım uygulama ve ürünlerde kullanılan yapay zekâ teknolojisini tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
4. Günlük işlerimde bana yardımcı olması için yapay zekâ uygulamalarını veya ürünlerini ustalıkla kullanabilirim.	1	2	3	4	5
5. Yeni bir yapay zekâ uygulamasını veya ürününü kullanmayı öğrenmek benim için genellikle zordur. (T)	1	2	3	4	5
6. İş verimliliğimi artırmak için yapay zekâ uygulamalarını veya ürünlerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
7. Bir yapay zekâ uygulamasını veya ürününü kullandıktan sonra yeteneklerini ve sınırlamalarını değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
8. Akıllı bir yapay zekâ uygulaması veya ürünü tarafından sağlanan çeşitli çözümler arasından uygun olan bir çözümler seçebilirim.	1	2	3	4	5
9. Belirli bir görev veya iş için mevcut olan çeşitli yapay zekâ uygulamaları veya ürünleri arasından en uygun olanını seçebilirim.	1	2	3	4	5
10. Yapay zekâ uygulamalarını veya ürünlerini kullanırken her zaman etik ilkelere uyarım.	1	2	3	4	5
11. Yapay zekâ uygulamalarını kullanırken gizlilik ve bilgi güvenliği konularında hiçbir zaman dikkatli olmam. (T)	1	2	3	4	5
12. Yapay zekâ teknolojisinin kötüye kullanılmaması için her zaman dikkat ederim.	1	2	3	4	5

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Sakarya Üniversitesi Etik Kurulunun 20.09.2023 tarih ve 23/10 sayılı onayı ile yürütülmüştür.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Dezavantajlı Bölgelerde Yaşanan Öğretmen Sirkülasyonunun Sebepleri, Sonuçları ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*

Reasons, Consequences, and Solutions Regarding Teacher Turnover in Disadvantaged Areas: Teacher and Administrator Perspectives

Sait Özdemir, Ayşe Kazancı Tınmaz

Yazar Bilgileri

Sait Özdemir

Öğretmen, MEB,

saitozdemir0036@gmail.com

Ayşe Kazancı Tınmaz

Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,

ayse.tinmaz@omu.edu.tr

ÖZ

Dezavantajlı bölgelerde ortaya çıkan öğretmen sirkülasyonunun ele alındığı bu araştırmanın amacı, dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen sirkülasyonunun; nedenlerini, sonuçlarını ve bu sorunların çözümü için ortaya konulabilecek önerileri araştırmaktır. Araştırma, nitel bir durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Çalışma grubu, Karadeniz Bölgesi'ndeki dezavantajlı bir bölgede görev yapmış öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış iki farklı görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen sirkülasyonunun özel sebepler, çevresel faktörler, okul şartları, meslektaşlar ve yöneticilerden kaynaklı sebepleri olduğu bulunmuştur. Öğretmen sirkülasyonunun, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kurum kültürü üzerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bölgede çalışan okul yöneticilerinin bölgeye atanan öğretmenlerden; öğrenci başarısı ve motivasyonu açısından beklentileri belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların önerileri doğrultusunda, öğretmen sirkülasyonunun azaltılması ve eğitim öğretim sürecindeki olumsuz etkilerin en aza indirilmesi için eğitim yöneticilerinin rolüne ve sistemseller unsurlara dikkat çekmekte, geniş kapsamlı bir değerlendirme ve uygulama gerektiğini göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Dezavantajlı bölge

Eğitim sorunları

Öğretmen sirkülasyonu

Keywords

Disadvantaged region

Educational issues

Teacher turnover

Makale Geçmişi

Geliş: 30.08.2023

Kabul: 21.05.2024

ABSTRACT

The aim of this research, which addresses teacher turnover in disadvantaged regions, is to investigate the reasons, consequences and suggestions that can be put forward for the solution of problems of teacher turnover in disadvantaged regions. The research is structured as a qualitative case study. The study group consists of 15 teachers and 15 school administrators who worked in a disadvantaged region in the Black Sea Region. Participants were determined using maximum diversity and criterion sampling methods. Data were collected through two different semi-structured interview forms. The collected data were analyzed with content analysis. According to the research results, it was found that teacher turnover has reasons originating from special reasons, environmental factors, school conditions, colleagues and administrators. It was determined that teacher turnover has negative effects on student success, motivation and institutional culture. In order to slow down teacher turnover; some suggestions were determined at the school, provincial and district administrations and ministry level. School administrators working in the region have expectations from teachers assigned to the region in terms of student success and motivation, institutional culture and belonging and elimination of regional problems. The research results draw attention to the role of educational administrators and systemic elements in order to reduce teacher turnover and minimize the negative effects on the education and training process, and show that a comprehensive evaluation and implementation is required.

*Bu araştırma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiş ve araştırmanın bir kısmı 02-07 Mayıs 2023 tarihlerinde düzenlenen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Özdemir, S. & Kazancı-Tınmaz, A. (2024). Reasons, consequences, and solutions regarding teacher turnover in disadvantaged areas: Teacher/administrator perspectives. *TEBD*, 22(2), 1212-1242. <https://doi.org/10.37217/tebd.1343987>

Giriş

Öğretmen sirkülasyonu, eğitim öğretim sürecinde birtakım olumsuz yansımalarla sebep olan önemli bir sorun olarak vurgulanmaktadır (Aslan, 2023; Fu, Pan, Zhang ve Cheng, 2022; Kazak, 2021; Ushurova, Tösten ve Kayra, 2023; Wheeler-Bass, 2018). Kavram, bir öğretmenin çeşitli nedenlerle okulunu terk etme eylemi (Wong ve Li, 1995) ve belirli bir yıl okulda görev yapan öğretmenin sonraki yıl okulda görev yapmaması olarak tanımlanmıştır (Crowe ve Barnes, 2007). Öğretmen sirkülasyonu yeniden işe alma şeklinde ortaya çıkan değişiklikten öte öğretmenlerin farklı okullar arasında yer değiştirmesi (Ingersoll, 2003), öğretmenlerin mevcut okullarından ayrılmaları olarak (Nguyen, Pham, Crouch ve Springer, 2020) tanımlanmaktadır. Burada vurgulanan, tek bir öğretmenin çalıştığı okuldan ayrılması değil; çok sayıda öğretmenin görev yerini değiştirmesidir (Turhan, 2016). Bu kapsamda alanyazında öğretmen hareketliliği (Aslan, 2023; Kızıldaş, 2021), yer değiştirme (Kazak, 2021; Özdemir, Bavlı ve Gürol, 2021; Tekingündüz, 2017), öğretmen sirkülasyonu (Turhan, 2016; Ushurova vd., 2023) kavramları kullanılarak araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada öğretmen sirkülasyonu kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Öğretmen sirkülasyonu kavramı incelendiğinde, dezavantajlı bölge okullarında daha fazla olduğu çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Kızıldaş, 2021; Özoğlu, 2015; Turhan, 2016). Türkiye’de okulların bulunduğu bölgenin ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıkları değerlendirilerek eğitim bölgeleri ve alanları belirlenmiştir (Mete, 2009; Özoğlu, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından fırsat ve imkân eşitliği sağlamak adına zorunlu hizmet bölgeleri belirlenerek öğretmen atamaları buna göre yürütülmektedir. Hizmet bölgeleri üçe ve her bölge kendi içinde altı alana ayrılmakta olup 4., 5. ve 6. hizmet alanları zorunlu hizmet alanları olarak belirlenmiştir (MEB, 2020). Böylece bulunduğu hizmet bölgesine göre okullar avantajlı ve dezavantajlı konumda yer alabilmektedir. Dezavantajlı bölgelerdeki okullarda; fiziksel olarak ortaya çıkan eksiklikler, tecrübesiz okul yöneticileri, öğrencilerin ilgi istek ve beklentilerindeki farklılıklar gibi çeşitli sorunlar gözlemlenmektedir (Ünlü, 2020).

Öğretmen sirkülasyonu çeşitli sebeplerle ortaya çıkmaktadır. Ailevi, ekonomik, mesleki, kişisel (Dolton ve Newson, 2003) sebeplerin etkisi olduğu gibi sosyal ihtiyaçların karşılanamaması ve mesleki olarak memnuniyetsizlik yaşama (Kızıldaş, 2021) gibi sebeplerle de öğretmen sirkülasyonu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında öğrenci özellikleri ve düşük başarı ile daha az yetenekli öğrencilerin çoğunlukta olduğu yerlerde daha sık gözlemlendiğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Boyd, Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2005; Hanushek, Kain ve Rivkin, 2004). Düşük sınav başarısının yanında, azınlık grupların çoğunlukta olduğu bölgelerde ve sosyo-ekonomik olarak düşük gelire sahip bölgelerde öğretmen değişikliğinin daha fazla olduğu dile getirilmiştir (Scafidi,

Sjoquist ve Stinebrickner, 2007). Diğer bir ifade ile görev yapılan bölge şartlarının dezavantajlı durumu, öğretmen sirkülasyonunu daha da artırmaktadır (Baransel, 2020; Özoğlu, 2015).

Öğretmen sirkülasyonu, eğitim öğretim süreci içerisinde birçok olumsuz duruma sebebiyet vermektedir. Bunlardan birisi öğrenci başarısında ortaya çıkan eksikliklerdir. Öğrenci başarısı ile istikrarlı, deneyimli ve nitelikli öğretmen arasında doğru orantı olduğu (Rodríguez, 2009), öğretmenlerin okul değiştirmesine bağlı olarak öğrencilerin akademik performansının etkilendiği (Kolawole, 2019), öğretim akışının bozulduğu (Kolawole, 2019), akademik başarının negatif etkilendiği (Graff, 2019) şeklinde değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrenci başarısını etkilemesinin yanında okuldaki kurum kültürü ve aidiyetinin tam olarak sağlanamaması (Bakioğlu ve Koç, 2017), okul iklimini bozması (Wong ve Li, 1995), deneyimsiz öğretmenlerin eğitim vermesi (Özoğlu, 2015), eğitim öğretim sürecinde zaman kaybının ortaya çıkması (Kazak, 2021) gibi sonuçlar gözlenmektedir.

Öğretmen sirkülasyonu neticesinde öğretmen açığı yaşayan okullar sorunu ücretli öğretmenlik ile çözmeye çalışmakta, bu durum da farklı sorunlara sebebiyet vermektedir. Eğitim öğretim süreci süreklilik gerektirir. Ancak ücretli öğretmenliğin geçici bir görevlendirme olması süreci olumsuz etkilemektedir. Ögülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013) araştırmalarında, ücretli öğretmenlik sistemi sonucunda yaşanan sorunları; sürekli bir istihdam olmaması sebebiyle öğrenci disiplin sorunlarının yaşanması, öğretmenlerin ücret ve özlük olarak yetersiz bir biçimde çalıştırılması ve okulu benimseyememesi olarak sıralamıştır. MEB (2019), 2019-2023 stratejik planında zayıflıklar olarak dile getirilen ücretli/geçici öğretmenlik, istisnai durumların ortaya çıkmasıyla anlık sorunların çözümü için ortaya çıkarılmış bir sistem iken günümüzde öğretmen açığının kapatılması için sürekli uygulanan bir sistem haline almıştır (Aktaş-Salman, Düşkün ve Arık, 2021). Buna dayanarak ücretli öğretmenliğin, özellikle bazı bölgelerde öğretmen sirkülasyonunun etkisiyle ortaya çıkıp öğretmen sirkülasyonunu artıran bir yapı olarak devam ettiği sonucuna varılabilir.

Uluslararası alanyazında uzun yıllardır dikkat çekilen (Adnot, Dee, Katz ve Wyckoff, 2017; Appleton, Sives ve Morgan, 2006) öğretmen sirkülasyonu ile ilgili çalışmaların Türkiye’de de son yıllarda arttığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar arasında; öğretmen sirkülasyonunun sebebi olarak öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeden veya okuldan memnun olmamaları, çalışmak istedikleri şehrin farklı olması, ailesine ve memleketine yakın olma isteği, iklimsel sorunlar gibi sebepler belirtilmiş (Aslan, 2023; Özdemir vd., 2021; Turhan, 2016) ve çözüm önerileri açısından da bölgede çalışan öğretmenlerin pozitif ayrımcılık yöntemiyle maddi ve manevi açıdan geliştirilmesi, ulaşım noktasında sorun yaşayan öğretmenlerin desteklenmesi ve fiziksel olarak bölgedeki okulların geliştirilmesi gibi öneriler sunulmuştur (Turhan, 2016). Ushurova vd. (2023) öğretmen sirkülasyonunun; öğrenci başarısının düşmesi, kurum kültürünün zayıflaması ve bölgesel olarak geri kalma gibi sonuçlarını ortaya koyarak önerilerde bulunmuştur. Kazak (2021) öğretmenlerin okul

değiştirme sebeplerini ve sonuçlarını ortaya koyarak ve öğretmen hareketliliğinin azaltılması için yöneticilerin anlayışlı davranması, öğretmen başarılarının takdir edilmesi ve güçlendirilmiş okul yapısının oluşturulması gibi önerileri araştırmasında belirlemiştir. Kızıldaş (2021) ise araştırmasında doğu bölgelere atanan öğretmenlerin olumlu/olumsuz bakış açılarını, doğu bölgelerindeki orantısız öğretmen hareketliliğinin sebeplerini ve sonuçlarını değerlendirmiştir.

Görüldüğü üzere öğretmen sirkülasyonu eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz yansımaları olan bir kavram olup dezavantajlı bölgeler için bu olumsuzluklar daha da derinleşmektedir. Bu önemli sorunun çok yönlü bir biçimde öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelenmesi sorunun anlaşılması ve konuya dikkat çekilmesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda daha çok bu durumun sebeplerine ve çözüm önerilerine odaklanıldığı ve öğretmen görüşlerinin alındığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada Karadeniz Bölgesi'nde ikinci hizmet bölgesinde yer alan bir ilin 4., 5. ve 6. hizmet alanlarında bulunan dezavantajlı bir bölgede okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri alınarak öğretmen sirkülasyonu sorununa odaklanılmıştır. Bu çerçevede; sirkülasyonun sebepleri, sonuçları, çözüm önerileri ve bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerden beklentiler araştırılmıştır. Çalışma, dezavantajlı bölgelerde çalışan okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri ve dezavantajlı bölgede çalışan okul yöneticileri ile öğretmenlerin bölgede yaşanan öğretmen sirkülasyonu için sunduğu öneriler yönüyle diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Çalışmada bu sorunun Karadeniz Bölgesi'nde bağlamsal olarak incelenmesi ve diğer araştırmalarla sorunun sebepleri ve sonuçları bakımından da karşılaştırılması araştırmanın ilgili alanyazına bir diğer katkısını oluşturmaktadır. Araştırma soruları aşağıdaki gibi belirtilebilir:

- Dezavantajlı bölgelerde karşılaşılan öğretmen sirkülasyonunun sebepleri nelerdir?
- Dezavantajlı bölgelerde karşılaşılan öğretmen sirkülasyonunun sonuçları nelerdir?
- Dezavantajlı bölgelerde çalışan okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri nelerdir?
- Dezavantajlı bölgelerde yaşanan öğretmen sirkülasyonunu yavaşlatma önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, bireylerin farklı olay veya durum ile bu durumdan etkilenen değişkenlerin incelenmesi ve değerlendirilmesiyle gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmalarında en önemli amaç, bir olay ve durumu ayrıntılı olarak inceleyerek ortaya koymaktır (Creswell, 2020). Bu araştırmaya konu olan durum da dezavantajlı bölgede yaşanan öğretmen sirkülasyonudur.

Çalışma Grubu

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilin dezavantajlı ilçelerinde bulunan ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 15 okul yöneticisi ile bu bölgelerde daha önce görev yaparak avantajlı bir bölgeye tayin istemiş 15 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitleme ile genelleme yapmak yerine çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzer ve ortak noktaları bulmaya çalışmak ve problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Maksimum çeşitlilik, farklı durumları ön plana çıkararak geniş bir çerçevede önemli bağlantıları belirlemeyi sağlar (Corbin ve Strauss, 2014). Çalışmada maksimum çeşitleme ile farklı okul düzeylerinden katılımcılara yer verilmiştir. Ölçüt örneklemede amaç çalışma öncesinde belirlenmiş ölçütü ortaya çıkaran bütün durumların belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından ölçüt dizisi hazırlanarak katılımcıları buna göre belirlemesidir (Patton, 1987). Çalışmada ölçüt olarak okul yöneticileri için dezavantajlı bölgede en az bir yıl görev yapma, öğretmenler için dezavantajlı bölgede görev yaptıktan sonra tayin isteme durumu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verinin Toplanması

Bu araştırmada görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul yöneticisi ve öğretmenler için iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formlarında alanyazından faydalanılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Eğitim bilimleri alanında dört uzman görüşü alınarak katılımcı görüşlerini daha ayrıntılı şekilde ortaya çıkaracak alt sorular belirlenmiştir. Birinci görüşme formu dezavantajlı bölgede görev yaparak avantajlı bölgeye tayin olmuş öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanan beş tane açık uçlu soru ve bu soruların altında yer alan alt sorulardan oluşan bir görüşme formuyken ikinci görüşme formu dezavantajlı bölgelerde en az bir yıl görev yapmış okul yöneticisine uygulanmak üzere üç soru ve bu soruların altında yer alan alt sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan taslak görüşme formlarında alanyazından faydalanılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmaya başlamadan önce sorular, çalışmaya katılmayan iki öğretmen tarafından incelenmiş, soruların doğru anlaşıldığı tespitinin yapılması üzerine görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler Şubat 2023'te başlamış Mart 2023'te bitmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresi 40-60 dakika aralığındadır. Görüşmelerde ses kaydı alınması konusunda katılımcılardan izin istenmiş olup bazı katılımcılar izin vermemiştir. Bütün görüşmeler boyunca araştırmacı not almaya özen göstermiştir. Araştırma sırasında 785 dakika görüşme yapılmış bu görüşmelerin 455 dakikası kayıt altına alınmıştır.

Görüşmeler sırasında katılımcıların tamamı gönüllülük esasına göre belirlenmiş, araştırma öncesinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin 27.01.2023 tarih ve 2023-1307 numaralı kararı ile Etik

Kurul İzni ve Ordu Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 03.03.2023 tarih ve 71479475 sayılı Olur'u ile uygulama izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verileri analiz etmek için içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde amaç, katılımcıların görüşleri ile ortaya çıkan verileri anlamlı ilişkilere ve kavramlara dönüştürmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmelerde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre kodlar ve belirli kodların birleştiği alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Analiz yaparken, katılımcıların verdiği cevaplardan sonuçlar çıkarılmış ve daha sonra bu sonuçlar yorumlanmıştır. Bu süreç içerisinde gizliliği esas tutmak gayesiyle her bir katılımcı okul yöneticisine M1, M2... kodlar; katılımcı öğretmene Ö1, Ö2... gibi kodlar verilerek görüşler sunulmuştur.

Güvenilirlik açısından Creswell'in (2020) belirttiği güvenilirlik artırıcı unsurlar; görüşmelerin kayıt altına alınması, katılımcıların güvenilir cevap vermesi için uygun ortamın sağlanması ve kodların farklı kişiler tarafından çıkarılarak karşılaştırılması dikkate alınmıştır. Bu açıdan araştırmanın görüşmeleri yapılırken veri kaybı olmaması açısından 30 katılımcının 19'u ile görüşmeler ses kaydı alınarak yapılmış ve kalan 11 katılımcı ile yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak not edilmiştir. Ayrıca katılımcıların tamamıyla kendi çalışma ortamlarında görüşülerek katılımcıların kendilerini rahat hissetmesi ve daha güvenilir cevaplar vermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme aşamaları, ikinci yazar olan tez danışmanının rehberlik ve yönlendirmelerine göre yapılmıştır ve bulguların ortaya çıkarılması aşamasında iki yazar düzenli aralıklarla görüşme yapmış ve birlikte kodlama işlemi yaparak karşılaştırma yapmışlardır. Geçerlilik açısından da Creswell'in (2020) önerdiği üzere alanda uzun zaman geçirilmesi dikkate alınmıştır. Birinci araştırmacı ilgili bölgede görev yaptığı için araştırma öncesinde ve araştırma sırasında katılımcılara ait ortam hakkında yeterli deneyime sahip olmuştur. Ayrıca araştırmada hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşlerine göre güncellenmiştir. Bu strateji yanında veri kaynağı, bölgede görev yapan okul yöneticileri ve bölgede daha önce görev yapmış öğretmenlerden toplanarak çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bulguların sunumunda katılımcı görüşlerinden detaylı alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Dezavantajlı bölgelerde yaşanan öğretmen sirkülasyonunun incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada bulgular; dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen sirkülasyonunun sebepleri, dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen sirkülasyonunun sonuçları, dezavantajlı bölgelerde yaşanan öğretmen sirkülasyonunu yavaşlatma önerileri ve dezavantajlı bölgelerde çalışan okul yöneticilerinin bölgeye

atanan öğretmenlerden beklentileri olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Şekil 1’de ulaşılan tema ve alt temalar görülmektedir.



Şekil 1. Dezavantajlı bölgelerde yaşanan sirkülasyon

Dezavantajlı Bölgelerdeki Öğretmen Sirkülasyonunun Sebepleri

Dezavantajlı bölgelerden avantajlı bölgelere tayin isteyen öğretmenlerin tayin isteme sebeplerine yönelik ortaya çıkan temanın okul şartlarından kaynaklı, çevresel şartlardan kaynaklı, özel sebeplerden kaynaklı, yöneticilerden kaynaklı ve meslektaşlardan kaynaklı sebepler olmak üzere beş alt teması ortaya çıkmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen sirkülasyonunun sebepleri

Okul Şartlarından Kaynaklı Sebepler

Okul şartlarından kaynaklı sebepler arasında ortaya çıkan kodlar; fiziki imkânsızlıklar, sistemsel sorunlar ve yönetim tarzında sürekliliğin olmamasıdır. 10 öğretmen tarafından dile getirilen

fiziki imkasızlıklar ile ilgili Ö6; *“Benim görev yaptığım yerde okul şartları çok kötüydü. Okul prefabrik binaydı. Yağmur yağdığında içeri giriyordu, güneş olduğunda çok sıcak oluyordu. Bu bile kendi başına tayin isteme sebebi.”* ve Ö10 kodlu katılımcı; *“Köy okulunda fotokopi makinesi bulmak çok zor mesela, bilgisayar kesin bozuktur. Bunlar da yoruyor tabii insanı. O zaman artık tayin isteyip rahat bir okulda çalışmak istediğimi hissetmiştim.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bu alt tema altında bazı katılımcılar sistemsel sorunlara dikkat çekmiştir. Birleştirilmiş sınıf ve taşınmalı eğitim sistemlerinin olumsuz durumlarından bahseden Ö8, bu durumu; *“Dezavantajlı bölgede zaten taşınmalı eğitim beni çok yormuştu. Öğlen arası, teneffüs hepsi senin sorumluluğundaydı. Yani öğretmenlikten çok güvenlik görevlisi gibi hissediyordum. Birleştirilmiş sınıfta görev yapmadım ama o da zor bir süreç bence.”* şeklinde ifade etmiştir. Ö8 ayrıca yönetimde sürekliliğin olmamasını da sebepler arasında göstermiştir. Okulda yöneticinin değişmesi ile sorunların çözümü noktasında işlemlerin yarım kaldığını Ö8 şu şekilde görüş bildirmiştir: *“Okulum eksiklikleri mutlaka oluyor onları da yöneticiler halletmeye çalışıyordu ama yönetici değişince aynı şekilde sürmüyordu olay. Belli bir düzen olmayınca tayin istemeyi düşünmeye başladım.”*

Çevresel Şartlardan Kaynaklı Sebepler

Çevresel şartlar alt temasında; ulaşım, barınma alanı eksikliği, sosyal imkânların eksikliği, halk arasındaki söylentiler, esnafın öğretmene bakış açısı, göç olaylarının öğrenci sayısını düşürmesi olmak üzere altı kod ortaya çıkmıştır. Çevresel şartlardan kaynaklı tayin isteme sebeplerinde önemli kodlardan biri olan ulaşım yedi katılımcı öğretmen tarafından belirtilmiştir. Ö9; *“Uzak bir ilçede ikamet etmeye başladım ve her gün gidiş geliş yaptım. Yol mesafesinin uzun olması beni her geçen gün zorluyordu. Yol mesafesinin uzunluğundan dolayı tayin istediğim olmuştur.”* ve Ö8 kodlu katılımcının *“... Her gün git gel yorulduğumdan eve gidince başka bir şey yapasım gelmiyordu. Günde 3 saat yolculuk yapmak kolay şey değil.”* görüşü ulaşım şartlarının sirkülasyon üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Ulaşım dışında ortaya konulan bir diğer kod ise dört katılımcı öğretmen tarafından belirtilmiş barınma alanı eksikliğidir. Barınma alanı eksikliği; *“Gittiğim okulun lojmanı çok kötüydü zaten kapanmak üzere olan bir okuldu ki ben ayrıldıktan sonra hemen kapandı. Ne köyle bir bütün olabiliyorsunuz ne şehirle sürekli gidip gelme işi olunca.”* (Ö2) şeklinde ifade edilmiştir. Esnafın bakış açısı ve halk arasındaki söylentiler de sekiz katılımcı öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Ö1 kodlu katılımcı hem halk arasındaki söylentileri hem de esnafın öğretmene bakış açısını şu şekilde ifade etmiştir: *“Bu bölgelerde insanların söylemleri de beni rahatsız ediyordu. Uzun süre kalınca laflar, sözler dolanmaya başlıyor. Bir de o bölgede esnaf öğretmeni para ağacı gibi görüp yormaya çalışıyor. Çok fazla esnaf yok zaten. Mecbur alışveriş yapıyorsun onlar da bu bakış açısıyla hareket ediyorlar.”* Çevresel etmenlerde yine yedi katılımcı tarafından dile getirilen kod ise sosyal imkânların yetersiz olmasıdır. Bu açıdan *“Sosyal alan açısından birçok eksik var. Öğretmen kendi başına kalıyor oralarda. Yalnız kalmak, çalışmak öğretmenlerin gitme isteğini arttırdığını düşünüyorum.”* (Ö3) görüşü durumu açıklamıştır. Son olarak dezavantajlı bölgelerdeki göç olaylarına

bir katılımcı öğretmen dikkat çekmiş ve bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Köylerde göç olayından kaynaklı öğrenci kalmaması, şehir hayatına olan özenti de öğretmen sirkülasyonunu arttırmaktadır.”* (Ö2).

Özel Durumlardan Kaynaklı Sebepler

Bu alt tema altında ortaya çıkan kodlar; hastaneye ulaşma sorunu, aile bütünlüğünü sağlayamama, donanımlı eğitim kurumlarına ulaşma isteği, sosyallikten uzak kalma, memleketinde çalışma isteği, kişisel gelişime imkân olmaması şeklindedir. Bunlar arasında hastaneye ulaşma sorunu bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Örneğin Ö11; *“Hasta olsak her branştan doktor yok zaten bu ilçelerde. İki gün üç gün boyunca il merkezine gidip geldiğimiz oldu. Okula gidemediğim günler oldu. Okuldan çıktuktan sonraya da randevu alabilmek çok önemli bir etken.”* sözleriyle durumu açıklamıştır. Bunun dışında bir diğer önemli kod ise dokuz katılımcı tarafından tayin isteme sebebi olarak belirtilen aileden uzak kalmadır. Bu durumu Ö9; *“Eşimden ve çocuklarımdan uzak kalmak beni hep rahatsız ediyordu. Uzun bir yolculukla okula gitmek acil bir şeyde dönmeyi geciktirecekti. Böyle olunca psikolojik olarak kendimi iyi hissetmediğim için tayin istiyordum her yıl.”* sözleriyle açıklamıştır. Bunun yanında donanımlı eğitim kurumlarına ulaşma isteği de beş katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Buna örnek olarak; *“Çocuklarımdan daha iyi eğitim almasını sağlamak da benim için çok önemliydi. En önemli sebep çocuklarımdan geleceğini düşünmem diyebilirim.”* (Ö13) katılımcı görüşü verilebilir. Sosyallikten uzak kalma ve kişisel gelişime imkân olmaması ile ilgili olarak Ö12 kodlu katılımcının; *“Tayin istememdeki en önemli etken bölgenin sosyal imkânlarındaki sınırlılıktı. Bu sınırlılığın kişisel gelişimimi de sınırladığını düşündüğümünden dolayı tayin istemek benim için önemli bir adımdı.”* sözleri örnek verilebilir. Memleketinde çalışma isteği duyma kaynaklı sebeplere örnek katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

“Uzun bir yolculukla okula gitmek acil bir şeyde dönmeyi geciktirecekti. Evimin olduğun yerde çalışmak istiyordum artık.” Ö9

“Çocuğunu, anneni, babanı memlekte bırakmak biraz sorun oluyor. Çocuğun bana ihtiyacı olursa hemen yetişmek için yakına geldim. Anne ve babama bakma, hizmet etme zamanım geldiğinden dolayı da tayin istemiş oldum.” Ö5

Yöneticilerden Kaynaklı Kaynaklı Sebepler

Yöneticilerinden kaynaklı sebepler alt teması altında ortaya çıkan kodlar; eleştiriyi kabul etmeme, adaletsizlik, tecrübesizlik, iletişim kurma zorluğu ve baskıcı tutumdur. Yöneticilerin eleştirileri kabul etmeme, adaletsizve kayırmacı tutumlarını sebep olduğunu söyleyen Ö1; *“Yöneticilerle alakalı sıkıntı genel olarak aynı bakış açısında olmadığımız için sorun yaşadık. Ben onları eleştirdiğim için genel olarak sevilmeyen bir öğretmen oldum onların gözünde... Adaletsizlik ve adam kayırmacılık noktasında yöneticiler buralardakinden çok farklı.”* şeklinde açıklamasıyla durumu ortaya koymuştur. İdari kadronun değişmesi, yöneticilerle iletişim kurma zorluğu ve yöneticilerin baskıcı tutum sergilemeleri konusunda örnek olarak aşağıdaki görüşler verilebilir:

“...Sonraki okullarımda da yöneticiler genel olarak göreve yeni başlayan kişilerdi. Yönetici

tecrübesizliği öğretmenler açısından sorun yaratır." Ö2

"Bu noktada yöneticilerin sürekli değişmesi okulda belli bir düzenin olmasını etkiliyordu. Böyle de olunca artık gitme isteği oluşmaya başlamıştı." Ö8

"... Yönetimle ilgili sorunlar yaşadım. Baskıcı bir müdür yardımcısı, gitmeseydi beni gönderecekti." Ö14

Meslektaşlardan Kaynaklı Sebepler

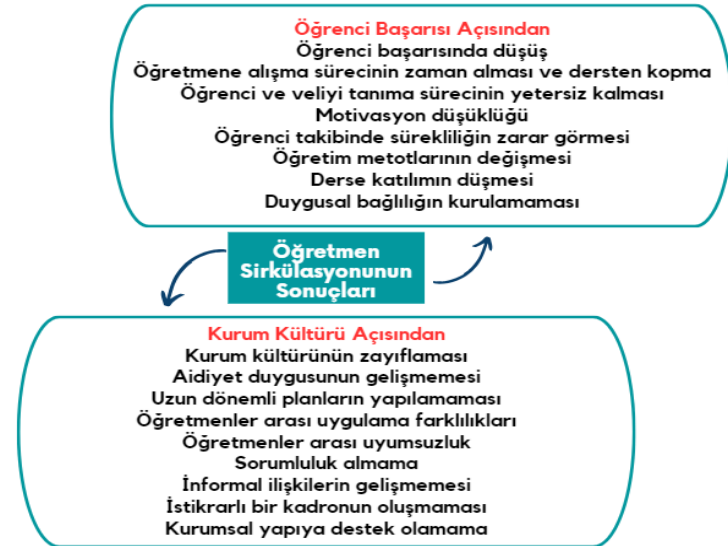
Bu alt temada; psikolojik sorunlar, dezavantajlardan sürekli şikâyet edilmesi ve öğretmenler arası çatışmalar ortaya çıkan kodlardır. Meslektaşlarının psikolojik sorunlar yaşaması ve bu durumun diğer öğretmenlere yansımaları, bölgede çalışan öğretmenlerin dezavantajlardan sürekli şikâyet etmesi ve öğretmenler arası çatışmalar sirkülasyon sebepleri arasında gösterilmiştir. Aşağıda iki katılımcının ifadeleri bu kodlara örnek verilebilir:

"Ama bir erkek öğretmen arkadaşım bir kadın öğretmen yüzünden tayin istemişti. Kadın sürekli arkadaşımın şüpheleniyor etrafındakilere bu adamda bana karşı bir şey var hissediyorum diyordu. Arkadaşım tartıştı, konuştu ama çözüm bulamadı. Bir sene hiç öğretmenler odasına girmedim ama kurtulamadım. İşlerin daha da kötü olmasından korkarak tayin istedi." Ö1

"... Meslektaşlarının dezavantajlı bölgede çalışırken öğrenciden, bölgeden şikâyet etmeleri beni rahatsız ediyordu. Babasını arayıp beni kurtar diye ağlayan arkadaşımı görüyordum." Ö3

Dezavantajlı Bölgelerdeki Öğretmen Sirkülasyonunun Sonuçları

Dezavantajlı bölgelerde yaşanan öğretmen sirkülasyonunun sonuçları iki alt temadan oluşmuştur. Bu alt temalar; öğrenci başarısı açısından ile kurum kültürü açısından ortaya çıkmış, ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Şekil 3'te kodlar gösterilmiştir.



Şekil 3. Dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen sirkülasyonunun sonuçları

Öğrenci Başarısı Açısından Sonuçlar

Bu tema altında çıkan kodlar; öğrenci başarısında düşüş olması, öğretmene alışma sürecinin zaman alması, öğretmene bağlanma sebebiyle dersten kopma, motivasyon düşüklüğü, öğrenci

izlemede sürekliliğin zarar görmesi, öğrenci ve veliyi tanıma sürecinin yetersiz kalması, öğretim metotlarının değişmesi, öğretmenlerle duygusal bağlılığın kurulamaması ve derse katılımın düşmesidir. Katılımcı okul yönetici ve öğretmenler, öğretmen sirkülasyonunun öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Bu durumu Ö4 kodlu katılımcı; *“İlkokulda bir öğretmen 4 yıl o öğrencileri bırakmamalıdır. Bu açıdan yıl düzenlemesi yapılırken mutlaka öğrencileri baştan alıp sona götürmek daha doğru olacaktır. Öğretmen değişikliği öğrenci başarısını düşürmektedir.”* sözleriyle ortaya koymuş ve öğrenci başarısının düştüğünü söylemiştir. Okul müdürlerinden M4 de benzer şekilde: *“Öğretmenlerin sık yer değiştirmesi sonucunda öğrenci başarısı çok etkilenmektedir. Temel sebebi özellikle kırsalda eğitim öğretmenlerinden yürümektedir.”* biçiminde ifade etmiştir. Öğretmen değişmesine bağlı olarak öğrencilerin yaşadığı alışma sorununa Ö1 kodlu katılımcının şu ifadesi örnek verilebilir: *“Öğretmen gidince çocuk ağlıyor. Benim başıma sınıf ayırma gibi bir durum geldi. Tüm öğrenciler kalmak istedi mecbur ayırmak zorunda olduğumuz için bir kısmını ayırdık. Öğrenciler uzun bir süre alışma sıkıntısı yaşadı.”* Bunun dışında öğretmene bağlanma sebebiyle dersten kopan öğrencilerin olduğunu da dile getirilmiştir. Buna örnek olarak; *“Öğretmeni seven öğrenci okula gelmek için can atıyor ama öğretmen değişmesiyle çocuklar öğretmeni sevmeyebilir, alışma süreci uzayabilir bu açıdan öğrencilerin dersten kopması olabilir. Derslerde mutlaka aksama oluyor.”* (Ö6) katılımcı görüşü verilebilir. Okul müdürlerinden M12 ise *“Eğitim-öğretimde öğrenci ve öğretmen uyumu çok önemlidir... Öğretmenine alışması ve sevmesi gerekmektedir. Bu yüzden de zaman gereklidir... Öğrencilerin sürekli farklı öğretmenlerle karşılaşması yani kimi öğretmeni kendisine yakın bulup kimine alışamaması derse devamını olumsuz etkilemekte ve okuldan soğutmaktadır.”* ifadesiyle sirkülasyon sonucu öğrencinin yaşadığı durumu açıklamıştır. Benzer biçimde M15 aşağıdaki ifadesinde öğrencilerin yaşadığı motivasyon kaybını dile getirmiştir:

“Öğretmen sirkülasyonu sonrasında okula yeni öğretmenin ataması olmamakta veya geç olmaktadır. Bu durumda öğretmen açığını kapatmak amacıyla ücretli öğretmen görevlendirilmesi yapılmaktadır. Okula yeni gelen farklı statüdeki öğretmenler okula ve çevreye uyum süreci yaşamaktadırlar. Bu süreçte öğrenci ve velisinde aşırı kaygı ile okula ve öğretmene karşı olumsuz bir tutum ortaya çıkabilmektedir. Bu durum öğrencinin derse katılımını ve motivasyonunu düşürmekte, öğrenmenin istedik düzeyde gerçekleşmesini engellemektedir.”

M15

M3 kodlu katılımcı sirkülasyon sonucu öğretmenle duygusal bağın kurulamamasını ve bunun akademik başarıya yansımaları: *“Öğrenci öğretmenle olan duygusal bağını kurduktan sonra akademik boyuta geçiyor. Öğretmen değişikliği olduğunda duygusal bağ kurulamıyor. Buda beraberinde başarısızlığa sebep oluyor.”* ifadesiyle açıklamıştır. Öğrenci ve veliyi tanıma sürecinin öğretmen sirkülasyonu ile uzaması ve farklı öğretim metotlarının kullanımına aşağıdaki görüşler örnek olarak verilebilir:

“...Dolayısı ile öğrencilerin belli bir tarzı ve yöntemle alışması ve öğretmenin gitmesiyle yeni bir tarzla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum da öğrencilerin dersten uzaklaşmasına ve motivasyonlarının düşmesine sebep oluyor.” M5

“Öğrenci ve çevreyi tanıyan bir öğretmen öğrencinin zayıf yönlerini ayağa kaldıracak pozitif

yönlerini olumlu hale getirecek çalışmalara ağırlık vermektedir. Ancak sirkülasyon buna engel olmaktadır." M13

Kurum Kültürü Açısından Sonuçlar

Bu alt tema; öğretmenler arası uyumsuzluk, kurum kültürünün zayıflaması, aidiyet duygusunun gelişmemesi, uzun dönemli planların yapılamaması, öğretmenler arası uygulama farklılıkları ve sorumluluk almama, aidiyet duygusunun gelişmemesi, informal ilişkilerin gelişmemesi, istikrarlı bir kadronun oluşmaması, kurumsal yapıya destek olamama kodlarından oluşmaktadır. Dezavantajlı bölgede ortaya çıkan öğretmen sirkülasyonunun kurum kültürünü zayıflattığı ve uzun vadeli planların yapılmadığını katılımcı okul müdürü ve öğretmenlerin neredeyse tamamı dile getirmiştir. Ö6 ve M12 kodlu katılımcı bu duruma şu sözlerle dikkat çekmiştir: "Sürekli bir değişim olduğu zaman okulda iyi planlama yapılamaz. Okul ikliminin oluşması çok zor. Burada (avantajlı bölge) öğretmen değişikliği çok olmadığından oluşmuş bir iklim var." (Ö6), "Çünkü daha okula geldiğinde gitmeyi düşündüğü için uzun vadeli planlar yapmıyor ve uzun vadeli dostluklar kurmuyor. Bunun sonucunda kurum kültürü oluşamıyor maalesef." (M12). Elde edilen diğer kodlara yönelik örnek katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Öğretmenin okulu, öğrenciyi, veliyi ve çevreyi tanuması ve okulun bu paydaşlarına uyum sağlaması büyük bir zaman alır. Sürekli bir öğretmen sirkülasyonu bu süreci devamlı başa sarar ve öğretmenlerin kendini kuruma ait hissetme durumu olumsuz etkilenir." Ö5

"Yeni gelen veya geçici gelen öğretmenler kendisini okula ait hissedemedikleri için bu durum okulda olumsuz bir hava yaratıyor. İş yapmak istemiyorlar, sorumluluk almak istemiyorlar." Ö8

"Sürekli değişimin olması kalan personelin aidiyet duygusunu olumsuz etkilemektedir. Sürekli giden gelenin olması artık gitmek isteği oluşturmaktadır." M12

"Tam oluşuyor derken öğretmenin değişmesi sürekli kültür sisteminin başa alınması ya da olumsuz yönde değişmesine sebep olmaktadır. Sık personel değişimi oturmuş kadronun oluşmasında ve kurumsal başarının gelişmesinde engel oluşturmaktadır." M10

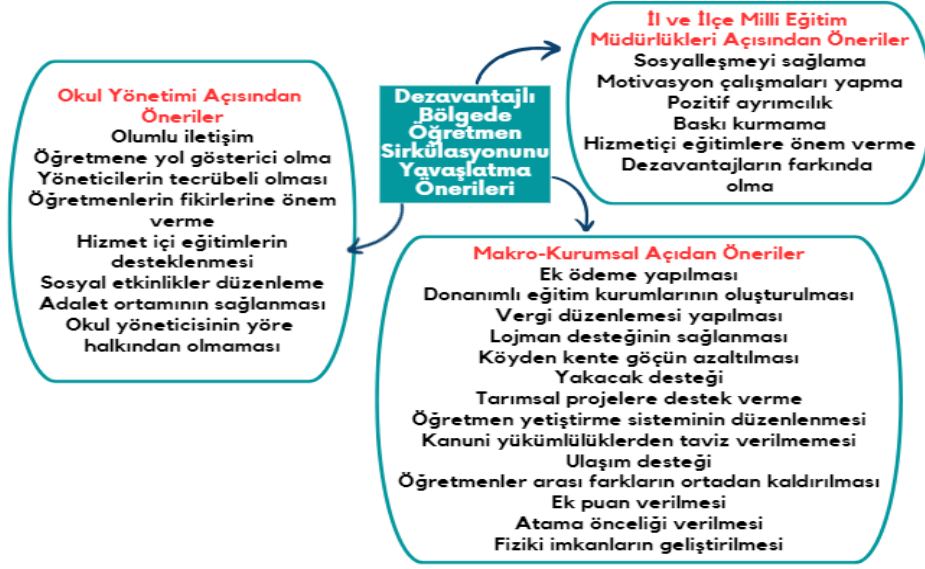
"...Çünkü daha okula geldiğinde gitmeyi düşündüğü için uzun vadeli planlar yapmıyor ve uzun vadeli dostluklar kurmuyor. Bunun sonucunda kurum kültürü oluşamıyor maalesef." M3

"... Okul idaresi tarafından oluşturulan etkinlikler, projeler gibi çalışmalar her değişim sonrası sekteye uğramakta, kurum hafızasında kopmalar yaşanmaktadır... Her gelen öğretmen kısa süre içerisinde gitme düşüncesine sahip olduğunda öğretmenler arasında 'Dersime girer çıkarım, sorumluluk altına girmem, görev süremi doldurur giderim.' anlayışı yaygınlaşmaktadır... Uzun yıllar aynı kurumda kalacak öğretmenler kısa süre içerisinde yer değiştirme yapacak olan öğretmenler ile kıyaslama yapmakta bu durum öğretmenin motivasyonunu ve kuruma aidiyetini düşürmektedir." M15

Dezavantajlı Bölgelerde Yaşanan Öğretmen Sirkülasyonunu Yavaşlatma Önerileri

Dezavantajlı bölgelerde yaşanan öğretmen sirkülasyonunun yavaşlatılması noktasında okul yöneticilerinin ve bölgede görev yapmış öğretmenlerin görüşleri; okul yönetici açısından, il ve ilçe

yönetimleri açısından ve bakanlık açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Söz konusu bu üç alt temanın kodları Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Dezavantajlı bölgede öğretmen sirkülasyonunu yavaşlatma önerileri

Okul Yönetimi Açısından Öneriler

Öğretmen sirkülasyonunu yavaşlatmak için okul yönetimi açısından sunulan öneriler kapsamında ulaşılan kodlar şunlardır: Olumlu iletişim, öğretmene yol gösterici olma, yöneticilerin tecrübeli olması, öğretmenlerin fikirlerine önem verme, hizmet içi eğitimlerin desteklenmesi, sosyal etkinlikler düzenleme, adalet ortamının sağlanması ve okul yöneticisinin yöre halkından olmaması. Kodlar arasında yer alan olumlu iletişimin okuldaki ortamı önemli ölçüde etkilediğini belirtilmektedir. Bu açıdan Ö6 kodlu katılımcı bu durumun önemini şu şekilde açıklamıştır: “Okul yöneticileri öğretmenler arası iletişimi samimi ve motive edici davranmalıdır. Okul müdürümüzü görmek istemiyordum oradayken bir okulunda. Öğretmenlere kötü muamele dezavantajlı bölgede daha fazla oluyor.” Bir diğer önemli kod ise öğretmene yardımcı olmadır. Öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Örnek olarak; “Okul içerisinde öğretmenin mutlu olabileceği bir ortam yaratılmalı. Okul idaresinin ve öğretmenlerin birbirlerini sürekli desteklemeleri önemli.” (Ö8) görüşü verilebilir. Bu kodlar dışında elde edilen kodlara örnek olarak şu ifadeler verilebilir:

“Okul yöneticisi her önüne gelen olmamalı. Çünkü yönetici işini düzgün yapmıyorsa dezavantajlı bölgedeki öğretmen kendini çok geliştiremiyor.” Ö10

“Öğretmenler arasında sorumluluk duygusunu arttırırsa sorunlar ortadan kalacaktır.” Ö5

“Çalıştığı kurumu ve ortamını seven öğretmen, çalıştığı kurumda daha çok kalmak isteyecektir. İlk fırsatta tayinini isteyip gitmeyi planlamayacaktır. Bu nedenle okul yöneticileri öğretmenler ile kaliteli iletişimler kurmalı, öğretmeni kurumdan soğutmaktan kaçınıcı davranışlar sergilemelidirler.” M6

“Öğretmenlerin eğleneceği etkinliklerin planlanması önemlidir. Yani öğretmenler sosyal

etkinliklerle birbirine yaklaşır. Toplu yemek, sinema, tiyatro etkiliği öğretmenlerin birbiriyle uyumuna etki edebilir... Okul içerisinde adalet ortamının sağlanması önemlidir. Öğretmenler arası ayrımcılık kuruma büyük zararlar vererek öğretmenlerin okuldan gitmek istemesine sebep olmaktadır. Bu açıdan haklıya hakkını vermek değerlidir.” M3

“Çalışan öğretmenle çalışmayan öğretmeni ayırt ederek ödül vermede performans kıstasını ön plana çıkarmalıdır. Şeffaf bir yönetim anlayışı sergileyerek karar alma sürecine öğretmenleri dâhil etmelidir.” M15

İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Açısından Öneriler

Bu öneriler; sosyalleşmeyi sağlama, motivasyon çalışmaları yapma, pozitif ayrımcılık, baskı kurmama, hizmetiçi eğitimlere önem verme, dezavantajların farkında olma şeklinde sıralanabilir. Okul bahçelerinde veya farklı ortamlarda sosyalleşmenin teşvik edilmesini öneren katılımcılar bu durumun sirkülasyonu yavaşlatacağını düşünmektedir. Bu kod için örnek olarak Ö12 ve M7 kodlu katılımcıların şu görüşleri verilebilir: *“Okul bahçelerini ve ek alanlarını sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere uygun tasarlamak, dezavantajlı bölgelerde akademisyenlerin ve alanının önemli isimlerinin katıldığı hayatın her alanıyla ilgili düzenli sempozyum, panel, kongre gibi etkinlikler düzenlemek.” (Ö12), “Ayrıca İlçe teşkilatının çeşitli etkinliklerle ve organizasyonlarla çeşitli aktiviteleri yapmaları gerekmektedir.” (M7). Sirkülasyonun yavaşlatılmasında öğretmenlerin ödüllendirilmesi konusunun önemine Ö6 ve M8 şöyledikkat çekmiştir: “Öğretmenlerin dezavantajlı bölgede yaptıkları ile değerlendirilip ödüllendirilmesi bence çok değerli.” (Ö6), “Öğretmenlere zorunluluk dayatmak yerine dezavantajlı bölgede çalışmaya teşvik edici düzenlemeler yapılabilir. Dezavantajlı okulda çalışan öğretmeni pekiştirmelidir.” (M8). Bu kodlar dışında pozitif ayrımcılığın önemine dikkat çekenlerden Ö8 kodlu katılımcı; *“İlçe teşkilatlarının öğretmenler üzerindeki iş yükünü olabildiğince azaltmaları gerekli. İl ilçe merkez okullarının şartlarıyla aynı şartlarda çalışmadıklarını kabul etmeleri ve bu öğretmen ve idarecilere her alanda gerekli kolaylığın sağlanması gerekir.”* şeklinde bu durumu açıklamıştır. Ayrıca il ve ilçe yönetimlerinin baskıcı bir tutum sergilememesi gerektiğine ve öğretmenlerin fikirlerine önem vererek hizmet içi eğitimleri desteklemesi gerektiğine dikkat çeken katılımcılar, il ve ilçe yönetimlerinin bölgelerin dezavantajlarının farkında olması gerektiğini de dile getirmiştir. Bu kodlara örnek olarak şu görüşler verilebilir:*

“Esnek olunabilir, olunmalıdır. İlçe milli eğitim müdürlüğü bizi çok yoruyordu o zaman. Öğretmen öğrenci motivasyonu mu, derslerini anlatmakla mı yoksa ilçe milli eğitim müdürlüğünün sayısal verilerinin artması için mücadele etmekle mi uğraşsın.” Ö9

“İl veya ilçe milli eğitim müdürlükleri öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde çalıştıklarını bilerek hareket etmelidir.” Ö15

“Öğretmeni proje, istatistik, sayı, grafik vb gözüyle yaklaşımdan uzaklaşılmalı. Piramidin tepesine mesleki açıdan ulaşmasını istiyorsak bu angaryalardan vazgeçilmeli ve seçici olunmalıdır.” M9

“İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin tüm kurumları aynı şartlar içerisinde değerlendirmemesi gereklidir. Köy okulunu denetlemeye giden ilçe milli eğitim müdürlüğü eksiklerin nasıl giderilmesi gerektiği yönünde istişare etmelidir, tam tersi hareket edip hesap sorarsa öğretmen de orada kalmak istememektedir.” M2

Makro-Kurumsal Açıdan Öneriler

Bu alt temada ortaya çıkan kodlar şu şekildedir: Ek ödeme yapılması, donanımlı eğitim kurumlarının oluşturulması, vergi düzenlemesi yapılması, lojman desteğinin sağlanması, köyden kente göçün azaltılması, yakacak desteği, tarımsal projelere destek verme, öğretmen yetiştirme sisteminin düzenlenmesi, kanuni yükümlülüklerden taviz verilmemesi, ulaşım desteği, öğretmenler arası farkların ortadan kaldırılması, ek puan verilmesi, atama önceliği verilmesi ve fiziki imkânların geliştirilmesi. Ek ödeme yapılmasının öğretmen sirkülasyonunun yavaşlatılmasına katkı sağlayacağı katılımcıların tamamının dile getirdiği görüş olarak ortaya çıkmıştır. Ö7 kodlu katılımcının görüşü bu durumu d şu şekilde ortaya koymuştur: *“Orda çalışan öğretmenlerin ek ders veya maaşlarının daha tatmin edici olması gerekir bana göre. Bir öğretmen dezavantajlı bir okulda görev yapıyorsa hem maddi yönden daha fazla kazanmalı...”* Öğretmenlerin özellikle çocuklarının eğitimi için donanımlı okullara ulaşmak istemesi sirkülasyonun sebebi olarak görülmektedir. Dezavantajlı bölgelere donanımlı okulların yapılmasıyla sirkülasyonun yavaşlatılabileceği görüşü bazı katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Örnek olarak; *“Bir anne ve babanın çocuklarını düşünmek zorunda kalmaması gerekiyor. Çocuklarım için iyi bir kreş olsaydı ben tayin isteme işini biraz daha erteleyebilirdim.”* (Ö15) verilebilir. Vergi düzenlemesi önerisine örnek olarak; *“Vergi dilimi bütün öğretmenlerin sorunu ama dezavantajlı bölgede çalışan öğretmenin vergi dilimi değiştirilebilir diye düşünüyorum.”* (Ö1) katılımcı görüşü verilebilir. Öğretmen sirkülasyonunun yavaşlatılma önerilerinden biri de konut ihtiyacının giderilmesidir. Bu kod öğretmenlerin dezavantajlı bölgede ev sorunu yaşadığını ifade etmektedir. Ö10 kodlu katılımcı; *“Köy okulunda çalışan öğretmenin yol marafı ve kirası da eklenince maddi yönden anlamsız oluyor artık orada çalışmak.”* görüşüyle bu durumun sirkülasyona etkisini ifade etmiştir. Köyden kente göçün önlenmesi, yakacak desteğinin verilmesi, tarımsal projelere destek verilmesi, öğretmen yetiştirme sisteminin düzenlenmesi gerektiği kodları de bazı katılımcılar tarafından ortaya konulmuştur. Şu görüşlerle ilgili kodlar desteklenebilir: *“Şehirlere doğru bir akım göç olduğu için dezavantajlı bölgede öğretmeni tutmak zorlaşıyor. Bu göç olayının durdurulması gerektiğini düşünüyorum.”* (Ö5). Ulaşım konusunun çözülmesi gereken bir sorun olduğunu söyleyen katılımcılar bölgede çalışan öğretmenlere ulaşım desteği verilmesi gerektiğini söylemektedir. Ö7 kodlu katılımcı; *“Bir öğretmen dezavantajlı bir okulda görev yapıyorsa hem maddi yönden daha fazla kazanmalı hem de farklı noktalarda avantaj sağlanmalıdır. Örneğin kira desteği veya yol yardımı gibi...”* bu durumun öneminden bahsetmektedir. Elde edilen diğer kodlaraörnek olarak şu görüşler verilebilir:

“Şehirlere doğru bir akım göç olduğu için dezavantajlı bölgede öğretmeni tutmak zorlaşıyor. Bu göç olayının durdurulması gerektiğini düşünüyorum.” Ö5

“Tayin ve görevlendirme şekilleriyle tayin işleri kaldırılmalı, her öğretmen belli bir süre hangi şartta olursa olsun orada çalışmalıdır.” Ö3

“Bu bölgelerde çalışanlara ek hizmet puanı, fazla ücret gibi konularda çalışmalar yapılabilir.” Ö12

"...norm kadro planlamaları yıllık değil uzun vadede değerlendirmeye alınmalıdır. Özellikle çok ciddi problem olmadığı sürece geçici görevlendirme yapılmasından kaçınılmalı." M12

"Maddiyattan daha önce bence tayin sisteminde dezavantajlı bölgelerde derecelerine göre birtakım öncelikler verilebilir diye düşünüyorum." M14

"Her bölgenin analizi yapılarak bu bölgelerde çalışan öğretmenlere farklı olduklarını ve önemsendiklerini hissettirecek farklılıklar geliştirilmesi gerekir. Derece-kademe, ek ders, özel hizmet tazminatı, maaş farkı, ek puan vs." M4

"Belirli yıl (Örneğin her 5 yılda bir) bu bölgelerde görev yapan öğretmen teşekkür anlamında "Başarı Belgesi" ile direkt Bakanlık tarafından ödüllendirilebilir." M11

"Bölge yaşam şartlarını iyileştirmek. Öncelikle piramidin ilk ilk aşamasını normal düzeye çıkarmak zorunlu olmalı. Örneğin, 2023 yılında hala okulun ısınma, su vb. ihtiyaçları normal değilse yöneticinin öğretmeni okula bağlayacak bir taahhüdü kalmayacaktır. Soğuk bir okul binasında öğretmene siz ne anlatırsanız anlatın "iyi de ben üşüyorum" der." M9

Dezavantajlı Bölgelerde Çalışan Okul Yöneticilerinin Bölgeye Atanan Öğretmenlerden Beklentileri

Dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul yöneticilerinin bölgeye atanan öğretmenlerden beklentisine yönelik olarak, öğrenci başarısı ve motivasyonu açısından, kurum kültürü ve aidiyeti açısından ve bölgesel sorunların giderilmesi açısından olmak üzere üç alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Şekil 5'te temalar ve kodlar gösterilmiştir.



Şekil 5. Dezavantajlı bölgedeki okul yöneticilerinin bölgeye atanan öğretmenlerden beklentileri

Öğrenci Başarısı Açısından Beklentiler

Bu alt tema şu kodlardan oluşmaktadır: Kendini geliştirme, istekli ve azimli olma, rehberlik odaklı çalışma, kurumsal gelişime katkı sağlama, öğrenciyi tanıyarak hareket etme, veli ve öğrenci ile iletişim, öğrencilerde motivasyon oluşturma ve öğrenci ile sevgi bağı kurma. Öğretmenlerin kendini geliştirmesi gerektiği katılımcılar tarafından önemle ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yıllar geçtikçe güncelliğini kaybettiğini dile getiren M15 katılımcı; "Öğretmen de aynı zamanda öğretirken öğrenen, her

daim kendini geliştiren, yeniliğe açık olamlı, bilgi birikimini öğrencilere kolayca akatarabilecek yeterliliğe sahip olmalıdır.” ifadeleriyle durumu açıklamıştır. Öğretmenlerin idealist, istekli ve azimli olması gerektiği de bir diğer kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Örnek olarak; “İdealist, sabırlı ve sürekli kendini geliştiren bir öğretmen olması. Zaten dezavantajlı bir bölgede çalışıyoruz. Okulun, bölgenin, velinin birçok eksiği söz konusu. Bunlara bir de öğretmendeki motivasyon kaybı eklenince eğitim öğretim sürecinden bahsetmek gittikçe zorlaşıyor. İdealist öğretmenlerle çok çalıştım. Onlarla çalışmak kadar keyif veren bir çalışma ortamı yok.” görüşü verilebilir. Bölgeye gelen öğretmenlerin öğrenci başarısı ve motivasyonunu artırmak için rehberlik odaklı çalışması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. M13 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmen öğrenciyi mutlaka her yönüyle tanımalı ve eksik yönlerine diğer branşlarla birlikte takviye çalışmaları yapmalıdır. Ayrıca öğrencinin pozitif yönlerini belirlemeli ve geliştirmesi konusunda kendisine rehberlik etmelidir. Akademik başarısını arttırmak isteyen her öğrencinin destekçisi olmalıdır.” Bölgeye gelen öğretmenlerin okulların gelişimi açısından farklı iyi örnekleri okula uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Örnek olarak; “Öğretmenin okul kültürüne kısa sürede uyum sağlaması ve öğrenci başarısını artırma yolunda farklı çalışmalar yapması benim için çok önemli.” Öğrenciyi tanımanın önemi dikkat çeken katılımcılar böylece başarı ve motivasyonun artacağını düşünmektedir. M5 bu konuda; “Öğrenciler hakkında bilgi edinip onların seviyelerinde eğitim vermeye çalışsınlar. Kendilerini gittikleri okulda öncelikle öğrencilere sevdirenler ki öğrenciler tarafından çabuk kabul görsünler.” şeklinde görüş belirtmiştir. Veli iletişimi beklentisini M4; “Öğretmen arkadaşlarımdan beklentim de öğrenci ve veli ile iyi iletişim kurarak çocukların derse sevgisini ve ders başarısını arttırmaktır.” biçiminde ifade etmiştir. Öğrenci ile sevgi bağı kurulmasının öğrenci motivasyonunu artırdığı da düşünülmektedir. M5 katılımcı şu sözlerde durumu ifade etmiştir: “Kendilerini gittikleri okulda öncelikle öğrencilere sevdirenler ki öğrenciler tarafından çabuk kabul görsünler.” (M5).

Kurum Kültürü Açısından Beklentiler

Bu alt tema; öğretmenler arası yardımlaşma, kurum içi iletişim, aidiyet hissetme, hoşgörülü olma, kuruma uyum sağlama, çalışmalara destek olma, çözüm odaklı olma, çalışma kurallarına hâkim olma, saygılı olma ve sorumluluk alma kodlarından oluşmaktadır. Katılımcı okul yöneticilerinin neredeyse tamamı öğretmenler arası yardımlaşma ve iletişimin önemi üzerinde durmuşlardır. M1, “İletişime açık, sosyal yönü güçlü bir öğretmen olması gerekir bana göre. Çünkü kurum içi iletişim çok önemlidir. Öğretmen kendini ifade etmeli, diğer öğretmenlerle birçok konuda yardımlaşmalıdır. Kurum içi iletişimin iyi olduğu bir okul başarı, işleyiş ve işini severek yapma noktasında üst düzey bir ortam oluşturmaktadır” ve M2 “Öğretmenin kurum içerisinde iletişim durumu eğitim öğretim sürecini fazlasıyla etkilemektedir. Örneğin bir öğretmenimiz kimse ile konuşmuyor sadece derse girip çıkıyordu. Geldiği yıl hiçbir öğrencisini, öğretmen arkadaşını tam manasıyla tanıyamadı bu şekilde davrandığı için. ... Yani kurum içi iletişim öğretmenin mesleki gelişimini ve günlük yaşantısını etkilemektedir.” sözleriyle beklentilerini dile

getirmişlerdir. Kurum içi iletişimin iyi olmasıyla kurumsal gelişimin daha ileri düzeylerde sağlanacağı görüşünü dile getiren M15 kodlu katılımcı, "...Öğretmenler kendi aralarında ve yönetim ekibine karşı iletişime açık olmalı, bilgi alışverişinde bulunabilmeli, süreç içerisinde görüş ve önerilerini çekinmeden saygı içerisinde iletebilmelidir." sözleriyle durumu ifade etmiştir. Öğretmenlerin kurum kültürü açısından aidiyet hissetmesi, hoşgörülü olması ve kuruma uyum sağlaması gibi kodlar da çoğu okul yöneticisi tarafından ortaya konulmuştur. Örnek olarak aşağıdaki katılımcı görüşleri verilebilir: "Uyumlu çalışan ve sorumluluklarını yerine getirmesi, bölgemizdeki insanlara ve öğrencilerimize hoşgörü ile yaklaşması kurum kültürü açısından önemli hususlar bana göre." (M2), "... Bu açıdan oluşmuş olan kurumsal kültür yeni gelen öğretmenler tarafından benimsenerek hızla uyum sağlanmalıdır." (M3). Öğretmenlerin çalışmalara destek vermesi de bir diğer kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurum içerisinde verilen görevlere gönüllü bir şekilde katılmanın önemine dikkat çekilmektedir. Bu durumu "Okul kültürünün bir parçası olarak okul idaresinin vereceği görevlerde istekli bir şekilde görev alarak kurumda huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmayı sağlamalıdır." (M14) katılımcı görüşüyle desteklemek mümkündür. Yeni atanan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanında çalışma kurallarına hâkim olması da okul yöneticileri tarafından beklenmektedir. M4; "Göreve yeni başlayan bir öğretmenin çalışma esas ve kurallarını bilmesi ve bu kurallara dikkat etmesi gerekir." ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir. Sorumluluk almanın kurum kültürünün gelişimi açısından önemli olduğu da belirtilmiştir. Örnek olarak; "Sorumluluk alan öğretmen her zaman kurum kültürünü olumlu yönde etkiler. Birkaç öğretmen sorumluluk alınca öğretmenler arası sorumluluk alma durumu da kendiliğinden artıyor." (M8) sözleri verilebilir.

Bölgesel Sorunların Giderilmesi Açısından Beklentiler

Bu alt temada ortaya çıkan kodlar ise şu şekildedir: Sorumluluk alma, fikir üretme, örnek olma, liderlik yapma, mücadeleci olma, bölgesel şartları bilerek hareket etme ve bölgeyi sahiplenme. Bölgeye gelen öğretmenlerin dezavantajların farkında olarak bu dezavantajların ortadan kaldırılması için mücadele etmesi gerektiği beklentiler arasındadır. M13 kodlu katılımcı; "Bölgeyi tanıması dezavantajlı grupları fark etmesi ve bunların çözümünde aktif rol oynaması gerekir. Örneğin taşınmalı eğitim hizmeti veren bir okulda taşıt denetimi yapılması veya yemek dağıtımının planlı ve özverili şekilde yapılabilmesi için kurumdaki her paydaşın görevi vardır." ifadeleriyle öğretmenlerin bölgede ortaya çıkan dezavantajların okul içi iş birliği ile çözüleceğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bölgedeki öğrencilere ve velilere örnek olması gerektiği şu ifadelerle açıklanmıştır: "Öğrencilere ve velilere örnek olan davranışlar içerisinde olması noktasında tavsiyelerde bulunurum. Öğretmen her zaman rol model olmalıdır. İletişim konusunda dikkatli olmalıdır." (M3). Dezavantajlı bölgelerde öğretmenlerin öğrenciye, veliye ve bölgeye liderlik etmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin dezavantajlı bölgede bir lider olması gerektiği M2 kodlu katılımcı tarafından ifade edilmiştir: "Öğretmen genel olarak bölgenin ileri geleni olarak görülür bu tip yerlerde. Bu bakış açısıyla yaklaşıldığında öğretmen liderlik yapar ve örnek

olursa küçük köylerde sorunlar daha hızlı çözülür." Öğretmenlerin bölgeye gelince dezavantajlardan şikâyet etmek yerine bölgeyi sahiplenerek şartlara uyum sağlaması gerektiği ve sorunların çözümü için fikir belirtilmesi gerektiği de görüşler arasındadır. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki katılımcı görüşleri verilebilir:

"Sorumluluk alması, girişimci olması ve sorunu çözme noktasında azimli olması gerekmektedir. Bir tane şube müdürümüz vardı yıllar önce hep şöyle derdi "Arkadaşlar hepimiz sorunlarla yanına geliyorsunuz ama bu sorunu nasıl çözeceğimize dair fikir belirtmiyorsunuz. Sorun için çözüm önerisi sunun." Bu bakış açısıyla öğretmen şikâyetle değil çözümle ilerlemelidir." M11

"Yeni başlayan öğretmenlerimiz çalıştıkları coğrafyanın ihtiyaçlarını ve sosyokültürel ortamını iyi anlayarak karşılaşılan ya da karşılanabilecekleri sorunlara karşı duyarlı olmalıdırlar." M8

"Her bölgenin kendine has avantaj ve dezavantajları vardır. Bu durumu iyi tespit edip buna göre çalışma programı hazırlaması gerekir... Bölgeyi sahiplenmeleri büyük önem arz etmektedir bu açıdan. Her sorunu kabullenip mücadele etmesi durumunda bölge şartlarının olumsuz etkisi azalmaktadır." M4

"Bölgeyi tanınması dezavantajlı grupları fark etmesi ve bunların çözümünde aktif rol oynaması gerekir." M13

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dezavantajlı bölgelerde karşılaşılan öğretmen sirkülasyonunun ele alındığı bu çalışmada öğretmen sirkülasyonunun sebepleri, sonuçları, çözüm önerileri ve bu bölgede görev yapan öğretmenlerden beklentiler araştırılmıştır. Öğretmen sirkülasyonunun sebepleri ile ilgili olarak özel sebepler ve çevresel faktörler öne çıkmıştır. Bunun yanında okul şartlarından kaynaklı, meslektaşlardan ve yöneticilerden kaynaklı sebepler de bulunmaktadır. Ulaşılan bu sonuç sirkülasyonun kişisel sebepleri olabileceği gibi okulun bulunduğu çevrenin de önemli olduğunu göstermektedir. Kişisel sorunlar veya ihtiyaçlar, öğretmenlerin tayin isteme sebeplerini şekillendirebileceğinden sirkülasyon sebebi olabilmektedir Bu açıdan öğretmenlerin özel sebeplerden kaynaklı tayin istemelerinde; hastaneye ulaşma sorunu, aileye uzak olma, donanımlı eğitim kurumlarına ulaşma isteği, sosyallikten uzak kalma, memleketlerinde çalışma isteği ve kişisel gelişim alanlarının eksik olması bulguları ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde aileden uzak kalma (Aslan, 2023; Candaş, 2015; Kızıldaş, 2021), donanımlı eğitim kurumlarına ulaşma isteği (Turhan, 2016), sosyallikten uzak kalma (Aslan, 2023; Özdemir vd., 2021; Turhan, 2016; Ushurova vd., 2023), hastaneye ulaşma ve memlekette çalışma isteği (Turhan, 2016; Ushurova vd., 2023), kişisel gelişim alanlarına ulaşma isteği (Kazak, 2021) gibi sonuçların araştırma bulgularıyla uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenler sirkülasyonunun sebepleri olarak ortaya çıkan çevresel faktörler arasında; ulaşım sorunu, barınma alanı eksikliği, sosyal imkânların eksikliği, halk arasındaki söylentiler yer almaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlerin; görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin yaşam kalitesini, güvenliğini ve ulaşım olanaklarını önemsedikleri ve tayin isteme durumlarını etkilediğini

göstermektedir. Öğretmenler, yaşadıkları bölgenin yaşam standartlarının düşük olduğunu hissediyorsa, daha iyi bir çevre ve yaşam kalitesine sahip olduğunu düşündükleri bir yere geçiş yapmak istemektedirler. Ulaşılan bu sonuçlar arasında ulaşım (Aslan, 2023; Kızıldaş, 2021; Turhan, 2016; Ushurova vd., 2023) ve barınma sorunları (Kazak, 2021; Özdemir vd., 2021; Ushurova vd., 2023), halk arasındaki söylentiler (Aslan, 2023; Turhan, 2016) çeşitli çalışmalarda da bulgulanmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan okul şartlarından kaynaklı sebepler arasında okulların fiziksel koşulları ve sistemsel sebepler öne çıkmaktadır. Birçok çalışmada da olduğu gibi fiziki imkânsızlıklar öğretmenlerin tayin isteme sebepleri olarak ortaya konulmuştur (Aslan, 2023; Kazak, 2021; Kızıldaş, 2021; Tekingündüz, 2017; Ushurova vd., 2023). Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların kaynakları kısıtlı olduğunda, etkili bir eğitim öğretim süreci sürdürmekte zorlandıklarını düşünmeleri daha iyi koşullara sahip okullara geçmelerine yol açabilir. Sistemsel sebepler arasında öğretmenler; birleştirilmiş sınıflarda görev yapmak istemediklerini, taşınmalı eğitimin getirdiği sorumlulukların yük oluşturduğunu düşünmektedirler. Bu sebepler de farklı okullara tayin isteme durumlarını etkilemektedir.

Öğretmenlerin sirkülasyon sebepleri arasında yöneticiden kaynaklı ve meslektaşlardan kaynaklı sebepler de bulunmaktadır. Bazı katılımcılar; yöneticinin eleştiri kabul etmemesi, adaletsizlik, tecrübesizlik, iletişim kurma zorluğu ve baskıcı tutum gibi faktörleri okul yöneticilerinden kaynaklı tayin isteme sebepleri arasında göstermişlerdir. Bu bulgular Kızıldaş (2021) ve Ushurova vd.'nin (2023) bulguları ile uygunluk göstermektedir. Bu sonuçlar iyi bir yönetimin, öğretmenleri okulda tutmada önemli bir rolü olduğu biçiminde yorumlanabilir. Meslektaşlardan kaynaklı sebepler arasında ise psikolojik sorunlar ve öğretmenler arası çatışmalar gösterilmiştir. Bu bulgular Çetinkaya ve Koşar (2022) ile Kazak'ın (2021) araştırmasında ortaya çıkan bulgularla benzerdir. Kazak (2021), araştırmasında okul içerisinde öğretmenler arası huzurlu ortam ve psikolojik olarak kendini kötü hissetme gibi durumların öğretmenlerin tayin isteme sebepleri olduğunu bulgulanmıştır. Çetinkaya ve Koşar (2022) ise öğretmenlerin, benzer düşünce ve yaşam tarzına sahip olanlarla iyi anlaştıklarını ancak diğer gruplarla etkileşimde zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları ile ortaya çıkan dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen sirkülasyonunun sebeplerinin diğer çalışmalarda farklı unsurları da belirlenmiştir. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar göz önüne alındığında güvenlik kaygısı (Aslan, 2023; Kızıldaş, 2021; Turhan, 2016), gelecek planları, öğrenci başarısı ve motivasyonu, öğrenci disiplin sorunları (Aslan, 2023; Turhan, 2016), zorunlu görevlendirmeler (Turhan, 2016; Ushurova vd., 2023) ve sosyo ekonomik düzeyin düşük olması (Aslan, 2023; Kızıldaş, 2021; Turhan, 2016; Ushurova vd., 2023) gibi sebepler de öğretmen sirkülasyonunun sebepleri arasında gösterilmiştir. Araştırma bulgularıyla alanyazındaki bu

farklılıkların sebepleri değerlendirildiğinde tüm araştırmaların farklı bölgelerde yapılmasına bağlı olarak bölgesel farklılıkların eğitim öğretim süreci üzerindeki etkisine dikkat çekilebilir.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda öğretmen sirkülasyonunun sonuçlarına odaklanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre bu durumun öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir. Öğrenci başarısı ve motivasyonu; öğrenci başarısında düşüş olması, alışma sürecinin zaman alması, öğretmene bağlanma sebebiyle dersten kopma, motivasyon düşüklüğünün oluşması, öğrenci izlemede sürekliliğin zarar görmesi, öğrenci ve veliyi tanıma sürecinin kısılması, öğretim metotlarının değişmesi, derse katılımın düşmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Sürekli değişen öğretmen kadroları, öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Aynı öğretmenle uzun süre çalışma fırsatı olmayan öğrenciler, öğrenme süreçlerinin istikrarsızlığından kaynaklanan zorluklar yaşamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin sık sık değişmesi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişmesini zorlaştırabilir. Öğretmen sirkülasyonunun öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkisi hem dünyada (Graff, 2019; Kent, 2021) hem de Türkiye’de (Eren, 2019; Kızıлтаş, 2021; Ushurova vd., 2023) çeşitli araştırmalara konu olmuş ve öğrenci başarısı ve motivasyonunun olumsuz etkilenmesi noktasında benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Sirkülasyonun diğer bir önemli sonucu da okulun kurum kültürü ve öğretmen aidiyeti üzerinde olumsuz etkileri olmasıdır. Kurum kültürü ve aidiyeti; öğretmenler arası uyumsuzluk olması, kurum kültürünün zayıflaması, aidiyet duygusunun gelişmemesi, uzun dönemli planların yapılamaması, öğretmenler arası uygulama farklılıklarının ortaya çıkması, sorumluluk almama şeklinde ortaya çıkmıştır. Belli bir süre aynı kurumda çalışan öğretmenler, kurumun değerlerini, hedeflerini ve işleyişini daha iyi anlayabilirler. Bu, kurum kültürünün oluşturulmasına ve sürdürülmesine yardımcı olabilir. Aynı zamanda bu şekilde çalışan öğretmenler, kuruma daha güçlü bir aidiyet duygusuyla bağlanıp sirkülasyonun azalması söz konusu olabilir. Öğretmen sirkülasyonunun kurum kültürü ve aidiyeti noktasında olumsuz etkiler ortaya çıkardığı görüşü farklı araştırmalarda da belirtilmiştir (Bakioğlu ve Koç, 2017; Kazak, 2021; Kızıлтаş, 2021; Özdemir vd., 2021). Kızıлтаş (2021) araştırmasında çeşitli sebeplerle okuldan ayrılan öğretmenlerin fazla olmasına bağlı olarak kurum kültürünün zayıfladığını bulgulamıştır. Bakioğlu ve Koç (2017) ise öğretmen sirkülasyonunun fazla olduğu okullarda bu sirkülasyonun etkisiyle kurum kültürünün olmadığı ve her yıl yeni gelen öğretmenlerle kültürün yeni baştan şekillendiği şeklinde bulgulara ulaşmıştır.

Araştırma bulgularından farklı olarak diğer araştırmalarda temel dil becerilerinin sağlanamaması, iller arasındaki makasın açılması, kamu zararı ve kültürel farklılıkları tanımada yaşanan sorunun derinleşmesi (Kızıлтаş, 2021; Ushurova vd., 2023) gibi bulgular ortaya çıkmıştır. Söz konusu bulguların araştırma bölgesinin sosyal, kültürel ve coğrafi farklılıklarından kaynaklı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Buna karşın alanyazında rastlanmayan ancak araştırma sonucunda

ortaya çıkan bulgular da bulunmaktadır. Öğrenci izlemede sürekliliğin zarar görmesi, öğretim metotlarının değişmesiyle uyum sorununun ortaya çıkması, uzun dönemli planların yapılamaması gibi katılımcılar tarafından dile getirilen unsurlar diğer araştırmalarda rastlanan bulgular arasında değildir. Bu durum da çalışmaların yapıldığı bağlam kaynaklı olabilir.

Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda dezavantajlı bölgelerde ortaya çıkan öğretmen sirkülasyonunu yavaşlatma önerileri; okul yönetimi açısından, il ve ilçe yönetimi açısından ve bakanlık açısından makro kurumsal olmak üzere ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Dezavantajlı bölgelerdeki okul yönetimlerinin öğretmene olumlu yaklaşımı başta olmak üzere bölgeye gelen öğretmenleri doğru yönlendirip desteklemesi gerektiği önemli bulgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Olumlu iletişimin olmadığı ve öğretmenlere baskıcı bir tutumla yaklaşan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin okuldan ayrılmasına sebep olduğu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular arasındadır. Bu açıdan okul yöneticilerinin öğretmenlere yaklaşımı konusunda öneriler sunulmuştur. Okul ikliminin olumlu olmasının öğretmen sirkülasyonunu yavaşlatacağı görüşü farklı araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Aslan, 2023; Kızıldağ, 2021). Aslan (2023), okul içerisinde olumlu iletişim kurulması ile oluşan olumlu okul ikliminin, öğretmenlerin kurumda kalması için motivasyon sağladığını bulgulamıştır.

Dezavantajlı bölgelerde il ve ilçe yönetimlerine yönelik olarak da öneriler ortaya çıkmıştır. Bu öneriler; sosyalleşmeyi sağlama, motivasyonu artırıcı çalışmalar yapma, pozitif ayrımcılık, baskı kurmama, hizmet içi eğitimlere önem verme ve dezavantajların farkında olma şeklinde ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu kodlar içerisinde sosyalleşmeyi sağlama ve pozitif ayrımcılık kodları ön plana çıkmaktadır. İl ve ilçe yönetimlerinin dezavantajlı bölgede sosyal imkânları geliştirmesi gerektiği görüşü dile getirilmiştir. Bu açıdan il ve ilçe yönetimlerinin sosyalleşmeyi sağlamak için çözüm bulması öneri olarak sunulmuştur. Bunun yanında il ve ilçe yönetimlerinin bölgenin dezavantajlarını bilerek kurum bazlı hareket etmesi gerektiği, zorlu şartlar altında çalışan öğretmenlere pozitif ayrımcılık yaparak bölgedeki öğretmenlerin çalışmalarını ödüllendirmesi gerektiği gibi görüşler de ortaya çıkmıştır. Öğretmen sirkülasyonunun yavaşlatılması için öğretmenlerin kendilerini zorlu şartlar altında çalışırken mutlu hissedebilmesi ve motivasyonlarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde sosyalleşmeyi sağlama, motivasyonu artırıcı çalışmalar yapma bulgular çeşitli araştırmalarla (Turhan, 2016; Ushurova vd., 2023) desteklenmektedir.

Okul, ilçe ve il bazlı değerlendirmelerin yanı sıra bakanlık düzeyinde değerlendirmeler de yapılarak öneriler sunulmuştur. Bakanlık düzeyinde öğretmen sirkülasyonunun yavaşlatılması için ortaya çıkan öneriler öğretmenleri maddi yönden destekleyerek bölgede çalışmalarının karşılığı olarak ek puan veya avantajlı bölgelere tayin isterken öncelik tanıma gibi unsurlar ortaya çıkmıştır.

Dezavantajlı bölgede çalışan öğretmenlerin zorlu şartlar altında çalışırken ek ödeme alması gerektiği hem okul yöneticileri hem de öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Dezavantajlı bölgelerde ulaşım ve konut sorununun yaşanması dolayısıyla bölgede çalışan öğretmenlere ulaşım ve kira desteği verilmesi gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Turhan'ın (2016) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin konut ve ulaşım sorunlarına destek verilmesi, sosyal ve kültürel faaliyetlerin artırılması, ek puan verilmesi sirkülasyonun çözümü için önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırma dışında gerek Türkiye'de gerek dünyada dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlere ek ödeme yapılması gerektiği belirtilmiştir (Eğitim Bir-Sen, 2019; Ellis, Grogan, Levy, Tucker-Seeley ve Ed, 2008; Kızıldaş, 2021; Turhan, 2016). Bu açıdan araştırma bulgularıyla alanyazın uyumluluk göstermektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkmayan ancak alanyazında dile getirilen güvenlik sorununu azaltma önerisi (Kızıldaş, 2021; Turhan, 2016; Ushurova vd., 2023) bölgesel farklılıklardan kaynaklı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Araştırmanın son amacında dezavantajlı bölgede çalışan okul yöneticilerinin dezavantajlı bölgelere atanan öğretmenlerden beklentileri araştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre okul yöneticileri bölgeye atanan öğretmenlerden; öğrenci başarısı ve motivasyonu açısından; kendini geliştirme, idealist olma, istekli ve azimli olma, rehberlik odaklı çalışma, kurumsal gelişime katkıda bulunma, öğrenciyi tanıyarak hareket etme, veli ve öğrenciyle iletişim, öğrencileri motive etme, öğrenci ile sevgi bağı kurma gibi unsurları beklerken kurum içi iletişim ve kurum kültürü açısından; öğretmenler arası yardımlaşma, kurum içi iletişim, aidiyet hissetme, hoşgörülü olma, kuruma uyum sağlama, çalışmalara destek olma, çözüm odaklı olma, çalışma kurallarına hâkim olma, saygılı olma gibi beklentiler sözkonusudur. Son olarak bölgesel sorunların giderilmesi açısından sorumluluk alma, fikir üretme, örnek olma, liderlik yapma, mücadelecilik olma, bölgesel şartları bilerek hareket etme, bölgeyi sahiplenme unsurlarını beklemektedirler.

Dezavantajlı bölgede çalışan okul yöneticileri, öğrenci başarısını artırmak için öğretmenlerin çaba göstermelerini ve öğrencilerin motivasyonunu yükseltmelerini beklemektedirler. Bu şekilde daha zorlu koşullarda eğitim öğretim sürecine dâhil olan öğrencilerin eğitime katkı sağlama amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yaklaşmaları, farklı öğrenme seviyelerine uygun ders materyalleri hazırlamaları ve öğrencilere bireysel destek sunmaları bu anlamda önemlidir. Bu açıdan bölgeye gelen öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını artırmak için bölgede çalışırken istekli ve azimli olarak öğrenciyi tanımalı ve öğrenciye rehberlik etmelidir. Bölgeye gelen öğretmenlerin, veli ile iyi iletişim kurması ve farklı uygulamaları okulunda uygulamasının gerek okulun gerek bölgenin sorunlarının çözümünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticileri, bölgeye atanan öğretmenlerden aidiyet duygusunu güçlendirmelerini beklemektedir. Bunun için kurum içi iletişim ve öğretmenler arası iletişime katılımcı okul yöneticileri tarafından büyük önem verilmektedir. Dezavantajlı bölgelerde öğrenci, veli ve öğretmenler arasında pozitif bir atmosfer oluşturmak, iş birliğini teşvik etmek ve birlikte çalışma kültürünü geliştirmek önemlidir. Öğretmenler, bu kültüre uyum sağlamalı, kuruma bağlılık hissetmeli ve kurumsal değerlere sahip çıkarak öğrencilere örnek olmalıdır. Tüm bu unsurların gerçekleşmesi ile dezavantajlı bölgelerde ortaya çıkan sorunların önemli bir kısmının ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Dezavantajlı bölgelerdeki okul yöneticileri, son olarak bölgeye atanan öğretmenlerden bölgesel sorunların giderilmesine katkı sağlamalarını beklemektedir. Öğretmenlerin, bölgenin ihtiyaçlarını anlayarak çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmeleri ve bu sorunları çözmek için yerel kaynakları etkin bir şekilde kullanmaları önemlidir. Örneğin, veli iş birliğini artırmak, öğrenci devamsızlığını azaltmak veya toplumsal sorunlara duyarlı projeler geliştirmek gibi konularda öğretmenlerin liderlik etmeleri olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bölgesel sorunlardan sürekli şikâyet etmek yerine bölgesel sorunları bilerek bu sorunlara çözüm bulma konusunda çaba göstermeleri gerektiği belirtilmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerileri sunmak mümkündür:

- Bölgeden tayin isteyen öğretmenlerin birçoğu ulaşım ve barınma alanı gibi sorunlardan bahsetmektedir. Bu açıdan ulaşım şartları zayıf olan okullarda çalışan öğretmenlere lojman yapılması veya kira yardımı yapılması olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir. Öğretmenlerin bölgeyle uyum içinde yaşamaları desteklenip bölgeye daha uzun süre katkı sağlamaları teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin tayin isteme sebeplerinden biri olarak karşımıza çıkan fiziki eksiklikler giderilerek öğretmenlerin okul koşullarından kaynaklı tayin isteği engellenebilir.
- Kırsal bölgelerde öğretmen sirkülasyonunun önemli etkenlerinden bir olarak karşımıza çıkan hastane ve doktor eksikliği, sağlık sektörünün güçlendirilmesi ve uzman doktor sayısının artırılmasıyla giderilebilir.
- Kültürel ve sosyal etkinliklere ulaşma isteğinin öğretmen sirkülasyonuna etki ettiği tespit edildiği için öğretmenlerin sosyal ve kültürel ihtiyaçlarına cevap verecek etkinlikler düzenlenmeli ve kendilerini daha iyi hissetmeleri sağlanarak bölgeye daha fazla entegre olmaları sağlanabilir. Bu etkinlikler, il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin öncülüğünde yerel yönetimlerin desteği ile gerçekleştirilebilir.
- Öğretmen sirkülasyonunun çözümü için sunulan önerilerde belirlendiği gibi öğretmenlerin maddi olarak desteklenmesi öğretmen sirkülasyonunu yavaşlatabilir. Bu açıdan dezavantajlı

bölgelerdeki öğretmenler; zorunlu bölge tazminatı, vergi muafiyeti, ek puanın artırılması, yakacak yardımı gibi teşviklerle motive edilebilir.

- Dezavantajlı bölgelerde önemli bir sorun olarak ortaya çıkan tecrübesiz yönetici sorununun ortaya çıkardığı kurum içi olumsuzlukların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bunun için dezavantajlı bölgelerde tecrübesiz yönetici sorununu çözmek için yöneticilik pozisyonlarına teşvik edici önlemler alınarak tecrübeli yöneticilerin yetişmesi desteklenmelidir.
- Öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen adayları, dezavantajlı bölge okulları, birleştirilmiş sınıflar, taşınmalı eğitim gibi konularda yeterli farkındalığa sahip olarak uygulamaya dönük yetiştirilmelidir.
- Bu araştırmada öğretmen sirkülasyon sorunu okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre araştırılmıştır. İlerleyen çalışmalarda bu soruna yönelik il-ilçe milli eğitim yetkililerinin de görüşleri alınabilir.

Kaynaklar

- Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54-76.
- Aktaş-Salman, U., Düşkün, Y., & Arık, B. M. (2021). Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler. Eğitim Reformu Girişimi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/> sayfasından erişilmiştir.
- Appleton, S., Sives, A., & Morgan, W. J. (2006). The impact of international teacher migration on schooling in developing countries—the case of Southern Africa. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 121-142. <https://doi.org/10.1080/14767720600555194>
- Aslan, E. (2023). *Türkiye’de öğretmen hareketliliğinin il, okul bölgesi ve okul düzeyinde incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bakioğlu, A. & Koç, M. H. (2017). Lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 270- 296. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s12m>
- Baransel, S. (2020). *Özel okullar arasında öğretmen hareketliliği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166-171. <https://doi.org/10.1257/000282805774669628>
- Candaş, B. (2015). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yer değiştirmelerinin nedenleri ve yöneticinin rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage.
- Creswell, J. C. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Crowe, E. & Barnes, G. (2007). *The cost of teacher turnover in five school districts: A pilot study*. The National Commission on Teaching and Americas Future. <https://policycommons.net/artifacts/1175795/the-cost-of-teacher-turnover-in-five-school-districts/1728924/> sayfasından erişilmiştir.
- Çetinkaya, İ. & Koşar, D. (2022). Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1605-1639. <https://doi.org/10.17152/gefad.1109136>
- Doğan, S., Beşir-Demir, S., & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 371-387.
- Dolton, P. & Newson, D. (2003). The relationship between teacher turnover and school performance. *London Review of Educaiton*, 1(2), 131-140. <https://doi.org/131-140.10.1080/1474846032000098509>
- Eğitim-Bir-Sen. (2019). *Öğretmen atama ve yer değiştirme süreci tespitler ve bir model önerisi*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Ellis, P., Grogan, M., Levy, A. J., Tucker-Seeley, K., & Ed, M. A. (2008). *Developing the "Compendium of Strategies to Reduce Teacher Turnover in the Northeast and Islands Region": A companion to the database*. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2008052a.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eren, E. N. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmen değişimine öğrencilerin verdiği tepkilerin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fu, W., Pan, Q., Zhang, C., & Cheng, L. (2022). Influencing factors of Chinese special education teacher turnover intention: Understanding the roles of subject well-being, social support, and work engagement. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 342-353. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780553>
- Graff, P. A. (2019). *Teachers in transition: The effect of teacher turnover on math achievement* (Order No. 27700928). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354. <https://doi.org/10.3368/jhr.XXXIX.2.326>
- Ingersoll, R. (2003). *Is There Really a Teacher Shortage? A Research Report*. Center for the Study of Teaching and Policy.

- Kazak, E. (2021). The reasons and consequences of changing school for teachers. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 7(1), 48-62. <https://doi.org/10.25233/ijlel.882430>
- Kent, A. M. (2021). *Teacher turnover: The impact on seventh- and eighth-grade student achievement in missouri public schools* (Order No. 28547072). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Kızıлтаş, Y. (2021). Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 440-475. <https://doi.org/10.33400/kuje.956378>
- Kolawole, W. S. (2019). Effects of teachers' transfer on students' academic performance in senior secondary schools abuja Nigeria. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, III(XI), 79-82.
- MEB. 2020. *Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği* (Md. 46, 62). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2019). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*. http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/ sayfasından erişilmiştir.
- Mete, Y. A. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları-nesnel çözümleme/öznel tanıklıklar*. (Doktora Tezi.) <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- Özdemir, K., Bavlı, B. & Gürol, M. (2021). Teacher turnover at the primary level: A qualitative inquiry. *The Excellence in Education Journal*, 10(2), 1-34.
- Özoğlu, M. (2015). Türkiye'de hareketliliğe bağlı öğretmen sirkülasyonu ve deneyimli öğretmenlerin eşit olmayan dağılımı. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 15(4), 891-909.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage.
- Rodríguez, F. J. (2009). *The impact of teacher retention on student achievement in high school mathematics*. Florida: Proquest.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L., & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26(2), 145-159. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.08.006>

- Tekingündüz, K. (2017). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin yer değiştirme nedenleri ve yer değiştirmede yöneticilerin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri (İstanbul ili Fatih ilçesi örneği)*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Turhan, M. (2016). *Öğretmen sirkülasyonu sorunsalının Q metodu ile incelenmesi (Van ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ushurova, Z., Tösten, R., & Kayra, F. (2023). Öğretmen iş gücü devir hızının (Öğretmen sirkülasyonunun) avantaj ve dezavantajları: Siirt örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 159-189. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1172429>
- Ünlü, A. (2020). Türkiye'nin dezavantajlı bölgelerinde yoksulluk olgusu. *The Journal of Social Science*, 4(7), 394-405. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.657156>
- Wheeler-Bass, A. (2018). Examining factors related to teacher turnover in Mississippi school districts and the relationship between teacher experience, teacher turnover, and student achievement. <https://egrove.olemiss.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1502&context=etd> sayfasından ulaşılmıştır.
- Wong, K. & Li, K. (1995). Teacher turnover and turnover intentions in Hong Kong aided secondary schools. *Educational Research Journal*, 10(1), 36-46.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Summary

In the process of education, especially in disadvantaged regions, the high turnover of teachers is a significant issue that has been prevalent for years, both in our country and worldwide, as revealed by the relevant literature. Solution proposals have been put forth to slow down teacher turnover, and particularly in our country, the contracted teaching system has been introduced with the belief that it would be a solution to this problem. With the contracted teaching system, it was envisaged that teachers would be required to work for 3+1 years in disadvantaged areas, aiming to reduce turnover. However, it is believed that the desired solution has not been achieved due to the continuation of teacher turnover at the same level after implementing the system. The problems caused by teacher turnover negatively impact student achievement, institutional culture, and regional development. When examining the literature, it is observed that studies are addressing all these negative aspects. This study reveals the reasons behind these negative aspects, aiming to address and mitigate them, thereby enhancing the effectiveness of education activities in the region. Consequently, the research is designed to reveal the reasons for teacher turnover in disadvantaged regions, the effects of teacher turnover on the education process, school, and students resulting from such transfers, and the expectations of school administrators working in disadvantaged areas regarding teachers assigned to

their region. The research aims to provide solutions to slow down teacher turnover, analyze its causes, its impact on the education process, and offer suggestions to eliminate these effects. The research is conducted as an in-depth qualitative case study that thoroughly explores participants' views. The research sample consists of teachers who have previously requested transfers from Ordu province's disadvantaged districts' Local Directorate of National Education and have worked in primary, middle, and high schools in both advantageous and disadvantaged areas, as well as school administrators working in primary, middle, and high schools located in Ordu province's disadvantaged districts during the 2022-2023 academic year. The participants in the sample were determined using criterion sampling and maximum diversity sampling. The criteria for school principals were to have worked for at least one year in disadvantaged areas and for teachers to have worked in disadvantaged areas before requesting a transfer to an advantageous area. Two semi-structured interview forms were utilized in the research where the interview technique was employed. The first interview form, prepared for teachers, consisted of five open-ended questions and the sub-questions beneath them. In contrast, the second interview form, designed for school administrators, included three questions and their sub-questions. In line with the first goal of the research, it was revealed sub-themes such as school conditions, environmental factors, personal reasons, supervisors, and colleagues as the underlying reasons for teacher turnover in disadvantaged areas. Reasons such as being far from their families, inadequate health services in disadvantaged areas, and enabling their children to receive education in quality schools were prioritized. In line with the second goal of the research, it was uncovered sub-themes related to the outcomes of teacher turnover in disadvantaged areas, including student achievement and motivation, institutional communication, and belonging. Regarding this subgoal, one of the most important findings was that due to teacher turnover, students lost motivation and disengage from their studies, negatively affecting their academic success. Other findings also included the lack of collaboration among teachers in the school and the absence of an established institutional culture due to the impact of teacher turnover. In line with the third goal of the research, recommendations were presented for slowing down teacher turnover from the perspective of school administration, provincial and district directorates of national education, and the macro level. These recommendations were identified by school administrators and teachers who worked in disadvantaged areas. According to the views of teachers and school administrators, the establishment of a positive communication environment within the institution and the development of social activities were highlighted as the most crucial factors for school administration. It is suggested that provincial and district national education directorates should practice positive discrimination by acknowledging the disadvantages and rewarding teachers working in disadvantaged areas. Finally, at the macro level, it is emphasized that teachers need financial support from the Ministry of National

Education and the resolution of issues such as transportation and housing shortages. In line with the fourth subgoal of the research, it was identified the expectations of school administrators working in disadvantaged areas from teachers assigned to their region, divided into three sub-themes: student achievement and motivation, institutional culture and belonging, and addressing regional issues. School administrators in disadvantaged areas indicated that teachers assigned to their region should approach their role enthusiastically and determined, getting to know their students, parents, and the region to provide proper guidance and support for their development. Furthermore, these teachers were expected to engage in harmonious collaboration, enhance institutional communication, and take on responsibilities within the institution. Lastly, they should be proactive and persistent in addressing regional issues in tackling and resolving local problems. As a result of the research, it was determined that the reasons for teacher turnover in disadvantaged areas and the reasons cited in the literature for such requests were largely similar. In this regard, it is evident that regional conditions play a significant role in teachers' decision-making for transfers, both in Türkiye and globally. The effects of teacher turnover in disadvantaged regions are consistent with the findings from other studies. However, when examining research conducted in Türkiye and worldwide, it is evident that studies focused on the participants' views and an evaluative study of the expectations of school administrators working in disadvantaged areas from teachers assigned to their region related to preventing teacher turnover are lacking. Considering these two outcomes, it can be inferred that while certain actions by school administration and provincial and district administrations could help slow down teacher turnover, more definitive solutions at the macro level are believed to be necessary. If decision-makers and implementers consider these findings, they could contribute to reducing teacher turnover, particularly in disadvantaged areas. Additionally, the views expressed by school administrators working in disadvantaged areas regarding their expectations of teachers could significantly contribute to the teacher training system. Specifically, this information could help faculties of education better prepare teacher candidates familiarizing them with disadvantaged areas, equipping them with knowledge of what to expect when assigned to such areas, and aligning them with the expectations of school administrators. Considering these assessments, it becomes feasible to mitigate teacher turnover and minimize the detrimental effects on regions, schools, and students, especially in disadvantaged areas.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 2023-1307 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 Yaş Çocuklarına Yönelik Fen Eğitiminde Bilgisayar Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

Computer-Supported Problem-Based Learning Approach in Science Education for 5-Year-Olds Attending Preschool Institutions

Kübra Karaçalı, Esra Benli Özdemir

Yazar Bilgileri

Kübra Karaçalı
Milli Eğitim Bakanlığı,
kubra.aslan18@gmail.com

Esra Benli Özdemir
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi,
esrabenlioedemir@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı fen eğitiminde bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmada eş zamanlı karma yöntem tasarım modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Manisa ili merkez ilçesinde bulunmakta olan bağımsız okul öncesi eğitim kurumundaki anasınıflı 5 yaş şubesine kayıtlı toplamda 25 (n_{erkek}=13, n_{kız}=12) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğrencileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Basit Makineler" konusuna yönelik bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme etkinlikleri ile 10 ders saati boyunca uygulamaya katılmıştır. Çalışmaya ait veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "Basit makine resmi çizelim" ve "Basit makine tasarlayalım ve yapalım" formları ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarının fen eğitiminde bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin basit makineler ile ilgili akademik başarılarını geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm bulmada eğlenerek öğrenmelerini sağladığı dikkat çekmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okul öncesi eğitim
Fen eğitimi
Bilgisayar destekli öğretim
Basit makineler
Probleme dayalı öğrenme

Keywords
Preschool education
Science education
Computer-supported
instruction
Simple machines
Problem-based learning

Makale Geçmişi
Geliş: 01.05.2024
Kabul: 14.08.2024

ABSTRACT

This research aims to investigate the impact of computer-supported problem-based learning (PBL) methods on the academic achievements of 5-year-old children in early childhood science education. A convergent mixed method design was used in the study. The study group consisted of 25 students (13 males and 12 females) enrolled in the kindergarten class of an independent preschool education institution in the central district of Manisa province during the 2023-2024 academic year. The preschool students in the study group participated in computer-supported problem-based learning activities focused on "Simple Machines" for a total of 10 hours, designed by the researchers. Data for the study were collected using "Drawing Simple Machine Diagrams" and "Designing and Building Simple Machines" forms prepared by the researchers. The collected data were analyzed through content analysis. Based on the results obtained, it was observed that the computer-supported problem-based learning method in science education for 5-year-old children attending preschool institutions improved students' academic achievement in understanding simple machines. It was also noted that this approach provided enjoyable learning experiences for students, helping them to solve problems they might encounter in their daily lives.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Karaçalı, K. & Benli-Özdemir, E. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarına yönelik fen eğitiminde bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *TEBD*, 22(2), 1243-1265. <https://doi.org/10.37217/tebd.1476419>

Giriş

Fen eğitimi, yaşamın ilk günlerinden itibaren çocuğun hayatının akışında var olan ve pek çok beceri ile desteklenerek gelişen sistematik bir süreçtir. Bir çocuğun doğayı tanımasına, keşfetmesine, yaşam becerileri edinmesine, kendi vücut sistemini tanımasına ve günlük hayatında yaşamını kolaylaştıracak becerileri kazanmasında oldukça önemli bir role sahiptir. Doğduğu andan itibaren keşfetme güdüsü ile hareket eden bir çocuk ileriki yıllarda oyunlarına aktardığı bu güdü ile çeşitli problem durumlarına çözümler üreterek fen ile yaşamı bütünleştirmektedir. Çocuğun devamlı olarak yeni bilgiler öğrenmesi, nesnelere keşfetmesi ve kullanması, çevresi ile etkileşime geçmesi onun fen alanında birtakım beceriler geliştirerek yaşam boyu devam eden fen eğitiminin temellerini oluşturmaktadır.

Okul öncesi dönemde fen eğitimi çocuğun merakından yola çıkarak soru sormasına, incelemesine, keşfetmesine, yeni denemeler yapmasına imkân tanıyacak doğrultuda ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanan bir plan dâhilinde devam eden sistemli bir program olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktaş-Arnas, Aslan ve Günay-Bilaloğlu, 2012). Okul öncesi dönemde fen eğitimi çocukların tahmin etme, gözlemlenme, denemeler yapma gibi bilimsel süreç becerilerini destekleyerek basit materyaller kullanarak denemeler yapmalarına fırsat verirken eğitim için özel bir materyal kullanma zorunluluğu da yoktur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bununla birlikte fen eğitiminde öğrenmeleri daha kalıcı ve eğlenceli hale getirmek ve teknolojiyi eğitim sürecinde dâhil edebilmek için bazı materyaller çocuklara sunulabilir. Bu materyallerden biri de şüphesiz ki çocukların günlük eğitim programlarına entegre edildiğinde onlara problem çözme ve soyut düşünme gibi becerileri kazanmalarını sağlayacak olan bilgisayar olacaktır (Aktaş-Arnas vd., 2012).

Fen eğitimi bireyin dünyayı ve çevresini, keşfetmesinin yanı sıra bilim ve teknolojiyi öğrenerek yaşamında etkili biçimde kullanmasına olanak sağlayabilmektedir. Gelişen çağ aynı zamanda bireylerde de birtakım değişimlere sebep olmuş ve çağa ayak uydurmalarını sağlayacak bilimsel düşünme becerilerine sahip olmaları beklenmiştir (Yıldız ve Zengin, 2023). Bu sebeple eğitim sisteminde de bu becerilerin kazanılmasını destekleyecek yenilikçi yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bilgisayar Destekli Öğretimde (BDÖ) gelişen ve değişen teknolojinin, eğitim sisteminde etkin olarak kullanılabilirdiği orijinal bir yapıya sahip öğretim modeli, tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır (Kadıoğlu-Ateş ve Aslan, 2023). Bilgisayar destekli öğretim kısaca bilgisayarın ders öğretimi sırasında eğitim aracı olarak kullanılması olarak tanımlanabilir. Bilgisayarın eğitim aracı olarak kullanılmasının pek çok avantajı olabilir. Öğretim esnasında bireylerin kendi hızları doğrultusunda ilerlemelerine, eğitimlerini ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirmelerine katkı sağlayabilirken düşük bir maliyetle çoklu eğitim materyalleri sunabilir.

Bilgisayar destekli öğretim, çocukların öğrenmelerinde doğrudan rol oynayabildiği gibi hedeflerin kazanılması için bir araç olarak dolaylı şekilde de dâhil olabilmekte ve yenilikçi yaklaşımla karşımıza çıkan bilgisayar destekli öğretim, çocukların öğrenmesinde ana model ya da öğretmenin kullanımı için bir yardımcı rolünü üstlenebilmektedir (Karabulutlu, 2018). Bilgisayar destekli öğretim; alıştırmaya ve tekrar, birebir öğretim, eğitici oyunlar, simülasyonlar ve problem çözme gibi hedeflere yönelik kullanılmaktadır (Tanyeri, 2008). Okul öncesi dönemde ise bilgisayar destekli öğretim, eğitimin tüm alanlarında kullanılabilirliği gibi fen eğitiminde de aktif olarak yer almaktadır. Bilgisayar, fen eğitiminde programa entegre edildiğinde çocuklarda problem çözme, soyut düşünmenin gelişimi, kavramları anlama (Aktaş-Arnas vd., 2012) analitik düşünme, neden- sonuç ilişkisi kurma gibi kazanımlar sağlayabilmektedir. Bebeklik döneminden itibaren pek çok problem durumu ile karşılaşan çocuk günlük denemelerini okul öncesi eğitim döneminde de sistemli şekilde devam ettirir. Çocukların ilgi ve meraklarından doğan keşfetme arzuları fen eğitiminde karşılaştıkları problem durumlarına yönelik denemeler yapma ve çözümler geliştirmesine katkı sağlar. Çocuklar günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri yaşamlarında var olan kaynakları kullanarak çözümler. Bilgisayar ise bu problemlerin çözümünde onlara bir öğretici mekanizma görevinde karşımıza çıkmaktadır.

Günlük akışta bireylerin yaşamında var olan teknoloji ve ürünleri düşünüldüğünde bugünün çocuklarının yarının dünyasında teknoloji ile olacak olan bağlarını öngörmek mümkün olacaktır. Buda çocukların teknoloji ile ne zaman ve nasıl tanışmaları gerektiği sorusunu akıllara getirmektedir. Verimli ve doğru teknoloji kullanımı çocukların öğrenmelerine olumlu etkiler sunacaktır. Bilgisayar teknolojisinin eğitim sistemi içerisinde kullanılmasının çocuklar üzerindeki etkileri, eğitim bilimciler tarafından birçok kez araştırma konusu olmuştur. Bu kapsamda çocukların bilgisayar destekli eğitim-öğretim sonucunda öğretimin etkililiği, derse yönelik tutum ve ders başarısı gibi değişkenlerde pozitif yönde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (Çeliköz ve Kol, 2016; Demir ve Kabadayı, 2008; Kacar ve Doğan, 2007; Karabulutlu, 2018). Okul öncesi dönemde çocukların gelişim dönemleri açısından soyut düşünme biçimlerine henüz sahip olmamaları, fen öğretiminde kavramların doğru algılanması ve kazanımlara ulaşılması bakımından öğretimin somutlaştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim, okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmelerini hem somutlaştıracak hem de eğlenceli hale getirerek eğitim sürecinin verimliliğine katkı sağlayabilecektir. Alan yazın incelendiğinde eğitim sürecinde bilgisayarlı öğretimin kullanımına yönelik çeşitli kademelerde uygulamalara rastlanılmıştır. Ancak okul öncesi dönemde fen eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin çocukların öğrenmelerine yönelik etkilerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Okur-Akçay, Halimatov ve Macun, 2017). Bu sebeple bu araştırmanın alanyazında okul öncesi dönemde fen eğitimi çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda

yapılan bu çalışma ile okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının fen eğitiminde bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğretimin etkililiği üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı fen eğitiminde bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının akademik başarılarına etkisini incelemektir.

Problem Cümlesi

Bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yöntemi ile yapılan fen eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın problem cümlesi temelinde ulaşılmaya çalışılan alt problemler:

- Bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yöntemi ile yapılan fen eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin basit makineler konusu görsel ifade becerileri üzerine etkisi var mıdır?
- Bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yöntemi ile yapılan fen eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin basit makineler tasarımı ve oluşturulması üzerine etkisi var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analiz yöntemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma Modeli

Araştırmada eş zamanlı karma yöntem tasarım modeli kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma tasarımlarında oldukça sık kullanılan eşzamanlı tasarımlarda nitel ve nicel veriler aynı anda toplanıp ayrı ayrı çözümlenir. Daha sonra iki ayrı çözümlenmeden elde edilen sonuçlar bir arada tartışılır ve yorumlanır. Bu tasarımda nitel ya da nicel yöntemden herhangi biri ön planda değildir, iki yöntemin ağırlığı aynıdır. Genel amaç, iki farklı veri elde etme yoluyla ulaşılan bulguları karşılaştırmak, böylece bir yöntemle elde edilen bulguları diğer bir yöntemle doğrulamaktır (Creswell ve Plano-Clark, 2018). Bu araştırmanın nicel boyutunda, fen eğitiminde bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla kontrol grupsuz ön test- son test yarı deneysel desen kullanılmıştır (Karasar, 2006). Kontrol grubu olmadan çalışılan bu deneyde uygulama öncesi ve sonrası uygulanan ön test-son test ile deney grubunun kavramları kazanımlarına yönelik ölçümleri karşılaştırılmıştır. Çalışmaya ait veriler ise nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. Veriler toplanırken çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılarak, veri toplama araçlarının çeşitlemesi sağlanmıştır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Basit Makineler Resim Tasarımı Analiz Formu' ve 'Basit Makineler Tasarım Değerlendirme Rubriği' ile veriler analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Manisa ili merkez ilçesinde bulunmakta olan bağımsız okulöncesi eğitim kurumundaki anasınıfı 5 yaş grubundaki 25 ($n_{erkek}=13$, $n_{kız}=12$) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklara yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

		<i>Cinsiyet</i>			
		<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>	
<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
12	48	13	52	25	100

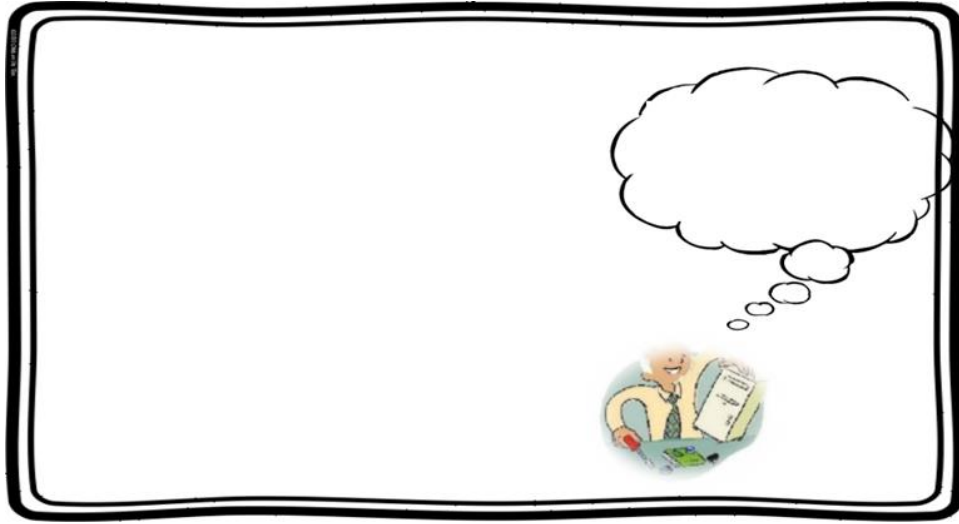
Tablo 1'e göre, katılımcıların, %48'i kız öğrencilerinden, %52'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, fen eğitiminde bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının akademik başarılarına etkisi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Basit Makineler Resim Tasarımı Analiz Formu' ve 'Basit Makineler Tasarım Değerlendirme Rubriği' ile toplanmıştır.

Basit Makineler Resim Tasarımı Analiz Formu

Okul öncesi dönem çocukları devam etmekte olan dil gelişimleri nedeniyle duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorluklar yaşayabilir. Resim çizme tekniği, çocukların kendilerini ifade etmeleri, bilgi düzeylerini gösterebilmeleri ve zihinlerini somutlaştırabilmeleri açısından uygun bir yöntem olacaktır (Karabulutlu, 2018). Bu nedenle çalışmada öğrencilerin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla basit makineler resmi çizdirilmiştir. Çizilen resimler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Basit Makineler Resim Analiz Formu" hazırlanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın başında herhangi bir uygulama yapmadan (ön test) öğrencilerden ön bilgilerini yansıtacak şekilde basit bir makine çizmeleri istenmiştir. Bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yöntemi ile 10 ders saati boyunca uygulanan etkinliklerin ardından öğrencilerden tekrar basit bir makine çizmeleri istenerek (son test) öğretimin etkililiği karşılaştırılmıştır. Şekil 1'de verilen kâğıda öğrencilerden basit bir makine çizmeleri istenmiştir.



Şekil 1. Basit makine resmi çiz

Basit Makineler Resim Tasarımı Analiz Formunun Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik

“Basit Makineler Resim Analiz Formu” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin çizimleri tamamlandıktan sonra, verilerin analizi yapılırken basit makine çizimlerinde incelenen özelliğin varlığına ya da yokluğuna bağlı olarak çizilmesi beklenen özellikler bir fen eğitimi, bir okul öncesi eğitimi alanında uzman olan alan uzmanları ve araştırmacılar ile birlikte oluşturulmuştur. Bu özelliklerden temel olarak üç özellik olacak şekilde belirlenmiştir. Bir basit makinede bulunması gereken özellikler fizik eğitimi alan uzmanları ile belirlenmiştir ve kuvvet, kullanım kolaylığı (iş pratikliği) ve yaratıcılık olarak ifade edilmiştir. Ardından çalışma grubundan farklı fakat aynı yaş grubundaki beş öğrenciye “Hayatımızı kolaylaştıran bir basit makine çiz!” çalışmasının pilot uygulaması yaptırılmıştır. Bir basit makinede belirlenen özelliklerin öğrencilerin çizimlerinde bulunması durumunda “var”, bulunmaması durumunda ise “yok” şeklinde veriler kodlanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacılar arasındaki kodlama tutarlılığını belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya atılan $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}$ formülü uygulanmıştır. İki araştırmacının kodlayıcı güvenilirliği .90 olarak bulunmuştur. Nitel bir araştırma da güvenilirliğin sağlanması için kodlayıcılar arasındaki uyumun en az .80 olması gerekmektedir (Creswell, 2017).

Basit Makineler Tasarım Değerlendirme Rubriği

Çalışmada öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulama sonrası öğrencilerden bir basit makine tasarımları ve yapıları istenmiştir. Oluşturulan basit makineler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Basit Makineler Ürün Oluşumu Analiz Formu” hazırlanarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan analiz formu, uygulamanın beşinci günü (son

gün) öğrencilerden tasarımları istenilen basit makine modelini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Basit Makineler Tasarım Değerlendirme Rubriğinin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik

“Basit Makineler Ürün Oluşumu Analiz Formu” araştırmacılar tarafından belirtilen aşamalar dikkate alınarak geliştirilmiştir. Analiz formu, basit makinede olması beklenen beş farklı hedefe verilen üç farklı yanıt ile değerlendirilmiştir. Bu hedefler; tasarımın tamamlanması, yaratıcılığı, sağlamlığı, günlük kullanıma uygunluğu, tasarımında tekerlek, silindir vb. öğelere yer verilip verilmediği hedeflerine yönelik olarak “evet, kısmen, hayır” şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ürün oluşturmaları tamamlandıktan sonra, verilerin analizi yapılırken basit makine ürünlerinde incelenen özelliğin basit makinede olması beklenen beş farklı hedefe verilen üç farklı yanıt bir fen eğitimi, bir okul öncesi eğitimi alanında uzman olan alan uzmanları ve araştırmacılar ile birlikte oluşturulmuştur. Bu özelliklerden temel olarak beş hedef olacak şekilde belirlenmiştir. Bir basit makinede belirlenen hedeflerine yönelik olarak “evet, kısmen, hayır” şeklinde veriler kodlanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacılar arasındaki kodlama tutarlılığını belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya atılan Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı formülü uygulanmıştır. İki araştırmacının kodlayıcı güvenirligi .88 olarak bulunmuştur. Nitel bir araştırma da güvenirligin sağlanması için kodlayıcılar arasındaki uyumun en az .80 olması gerekmektedir (Creswell, 2017).

Tablo 2. Basit Makineler Ürün Oluşumu Analiz Formu

	<i>Evet</i>	<i>Kısmen</i>	<i>Hayır</i>
Tasarımı tamamladı mı?			
Tasarımda inovasyon ve yeniliğe yer verilmiş mi?			
Tasarım sağlam mı?			
Tasarım günlük yaşamda kullanıma uygun mu?			
Tasarımda tekerlek, silindir vb. öğelere yer verilmiş mi?			

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). “Basit Makineler Resim Tasarımı Analiz Formu” ve “Basit Makineler Tasarım Değerlendirme Rubriği” hazırlanırken öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınmıştır. Analiz formları araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra bir fen eğitimi, bir okul öncesi uzmanı olmak üzere iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak “Basit Makineler Resim Tasarımı Analiz Formu” ve “Basit Makineler Tasarım Değerlendirme Rubriği” hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı, iki alan uzmanının verileri eş zamanlı kodlanması ve uzlaşma oranının hesaplanması için (Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100) (Miles ve Huberman, 1994) formülü ile hesaplanmış ve araştırmacılar arası uzlaşma

oranı “Basit Makineler Resim Çizimi Analiz Formu” için .90; “Basit Makineler Ürün Oluşumu Analiz Formu” için .88 olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde toplanan verilerin nesneliği açısından uygulama sürecinde araştırmacının yanı sıra bir eş gözlemci tarafından da süreç gözlemlenmiştir.

Uygulama Süreci

Bu araştırma Manisa ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet bağımsız anaokulunda 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 5 yaş gurubu sınıfında öğrenim gören 25 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin gönüllülük ve veli izinleriyle katılımlarının sağlanmasına dikkat edilmiştir. Uygulamada gerçekleştirilen öğrenme sürecine yönelik bilgilere Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Uygulamada Gerçekleştirilen Öğrenme Sürecine Yönelik Bilgiler

<i>Çalışma Grubu</i>	<i>Ön Test</i>	<i>Uygulama Süreci</i>	<i>Uygulama Süresi</i>	<i>Son Test</i>
5 yaş sınıfı öğrencileri (n=25)	Basit Makineler Resmi Çizelim	Bilgisayar Destekli Probleme Dayalı Öğrenme	10 ders saati	Basit Makineler Resmi Çizelim
5 yaş sınıfı öğrencileri (n=25)		Bilgisayar Destekli Probleme Dayalı Öğrenme	10 ders saati	Basit Makineler Tasarlayalım ve Yapalım

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerle 10 ders saati bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme etkinlikleriyle “Basit Makineler” konusu temelinde işlenmiştir. 10 ders boyunca öğrencilerle birlikte gerçekleştirilen etkinliklerin detaylı sunumu Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Bilgisayar Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Etkinlikleri Uygulama Çizelgesi

<i>Uygulama Günü</i>	<i>Eğitim İçeriği</i>
1. Gün (Kaldıraç/Bilgisayar Destekli Sunu + Hikâye + Oyun)	Birinci gün öğretmen elinde renkli büyük bir kâğıtla sınıfa girer ve “Çocuklar elimdeki kâğıdı etkinliğimiz için sizlere paylaşmak istiyorum sizce bu kâğıdı nasıl bölebilirim? Diyerek probleme dikkat çeker. Çocuklara bilgisayarda hazırlanan sunu ile makas, yük, destek, kuvvet noktaları kavramları anlatılır. “Leo’nun İcatlar Dünyası Basit Makineler Yapmak” isimli kitap bilgisayar destekli sunum ile çocuklara okunur. Gün sonunda araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgisayar destekli “Basit Makineler Çark Oyunu” oynanır.
2. Gün (Dişliler/Bilgisayar Destekli Video)	İkinci gün öğretmen elinde durmuş bir duvar saati ile sınıfa girer ve “Çocuklar sınıfımızdaki saatimiz sanırım bozulmuş. Bu saati tekrar nasıl çalıştırabiliriz? Sizce bu akrep ve yelkovan nasıl hareket ediyor?” diyerek problem durumuna dikkat çeker. Ardından çocuklarla saatlerin içerisinde bulunan dişlilerin hareketi sonucu nasıl çalıştığı ile ilgili bilgisayardan video izlenir. Sınıfa getirilen dişliler çocuklar ile birlikte incelenir. Çıt çıt Legolar ile çocukların kendi dişlilerini yapmalarına rehberlik edilir.
3. Gün (Kaldıraçlar ve Makaralar/Bilgisayar Destekli Video)	Üçüncü gün öğretmen “Çocuklar elimdeki koli çok ağır. Acaba bu kolyi daha kolay ve yorulmadan taşımamın bir yolu var mıdır?” diyerek problem durumuna dikkat çeker. Ardından yük taşımada kullanılan kaldıraçlar ile ilgili bilgisayardan video izlenir. Daha sonra basit bir düzenele hazırlanan kaldıraç ile yükü çekme çocuklar ile birlikte denir. Etkinliğin sonunda çocuklardan kendi kaldıraçlarını tasarlayarak resimlemeleri istenir.
4. Gün (Eğik Düzlem/Bilgisayar Destekli Video + Web Tabanlı Oyun)	Dördüncü gün öğretmen “Çocuklar sabah okulumuzun alt katında bulunan büyük masayı sınıfımıza getirmek istedim ama masa çok ağırdı ve merdivenlerden çıkaramadım. Sizce bu masayı yukarıya daha kolay nasıl taşıyabiliriz?” diyerek problem durumuna dikkat çeker. Ardından rampa ile ilgili video bilgisayardan izletilir. Daha sonra çocukların Legolar ile kendi rampalarını oluşturmalarına rehberlik eder. Gün sonunda bilgisayarda hazırlanan “Basit Makineler Eşleştirme Oyunu” çocuklar ile oynanır.

5. Gün	Beşinci gün öğretmen “Çocuklar hafta sonu tatile ailemin yanına gideceğim. Sabah valizimi hazırladım ama valizimi bir türlü hareket ettiremiyorum. Sizce neden olabilir?” diyerek probleme çocukların dikkatini çeker.
(Tekerlek/Bilgisayar Destekli Video + Sunu)	Daha sonra tekerlek ile ilgili bilgisayardan video izletilir. Günümüze kadar tekerleğin değişimi hazırlanan bilgisayar sunumundan çocuklar ile incelenir. Daha sonra öğretmen “Siz tekerlekli bir basit makine icat etseydiniz nasıl olurdu?” diyerek çocukların kendi basit makinelerini tasarlamalarına rehberlik eder.

Birinci Gün

Birinci gün öğretmen elinde renkli büyük bir kâğıtla sınıfa girer ve “Çocuklar elimdeki kâğıdı etkinliğimiz için sizlere paylaşmak istiyorum sizce bu kâğıdı nasıl bölebirim? Diyerek probleme dikkat çeker. Çocuklara düşünmesi ve fikirlerini paylaşması için rehberlik eder. Çocuklardan makas cevabı geldikten sonra “Sizce makas kâğıtları nasıl keser?” diyerek çocukların düşünmeleri istenir ve öğretmen elindeki makası hareket ettirerek “Sizce makas nasıl hareket eder? Kâğıdı kesmek için makası nasıl hareket ettirmeliyim?” gibi sorularla çocukların düşünmelerini destekler. Ardından çocuklara makasın yük, destek, kuvvet noktaları bilgisayarda hazırlanan sunu ile anlatılır. Makasın hayatımızı kolaylaştıran basit bir makine olduğu ve bunun gibi pek çok basit makinenin günlük yaşamımızda kullanıldığına dikkat çekilir.

Daha sonra Gerry Bailey ve Felicia Law tarafından yazılan ve Mike Phillips tarafından resimlenen “Leo’nun İcatlar Dünyası Basit Makineler Yapmak” isimli kitap bilgisayar destekli sunum ile çocuklara okunur. Kitapta Leo’nun tasarladığı basit makineler incelenir. El arabası, kaldıraçlar, tekerlek ve aks, yük arabası, silindir, vinç, makara, saban, takoz ve vida gibi basit makineler kitapta anlatılır. Hikâyenin sonunda bilgisayar destekli hazırlanan “Basit Makineler Çark Oyunu” çocuklar ile oynanarak öğrendikleri bilgiler pekiştirilir. Oyun etkinliğinde çocuklar sıra ile mouse kullanarak bilgisayardaki çarkı çevirir. Her çarkta bir adet basit makine resmi vardır. Çark durduğunda gelen resimdeki basit makinenin ne olduğu tahmin edilir. Doğru cevabın ardından oyuna bir sonraki çocuk ile devam edilir.



Şekil 2. Birinci gün uygulamasına ait resimler

İkinci Gün

İkinci gün öğretmen elinde durmuş bir duvar saati ile sınıfa girer ve “Çocuklar sınıfımızdaki saatimiz sanırım bozulmuş. Bu saati tekrar nasıl çalıştırabiliriz? Sizce bu akrep ve yelkovan nasıl hareket ediyor?” sorularını sorarak problem durumuna dikkat çeker. Çocukların tahminleri dinlenir.

Ardından öğretmen çocukların sandalyelerine oturmasını ister. Çocuklarla saatlerin içerisinde bulunan dişlilerin hareketi sonucu nasıl çalıştığı ile ilgili video bilgisayardan izlenir. Videonun sonunda öğretmen “Çocuklar sizce bizim saatimizde de videodaki gibi dişliler var mıdır? Haydi, birlikte bakalım.” Sorularını sorarak elindeki saatin arkasını açar ve çocuklara saatin içinde bulunan dişlileri gösterir. Saatin içerisindeki dişliler ve dişlilerin hareketi sonucu birbirlerini nasıl döndürdükleri çocuklar ile birlikte incelenir. Etkinliğin sonunda öğretmen çocukları masalara alarak “Çocuklar şimdi sınıfımızda bulunan çıt çıt Legolar ile kendi dişlilerimizi oluşturalım” sorularını sorarak öğrencilerin çıt çıt Legolar ile kendi dişlilerini oluşturmalarına rehberlik eder.

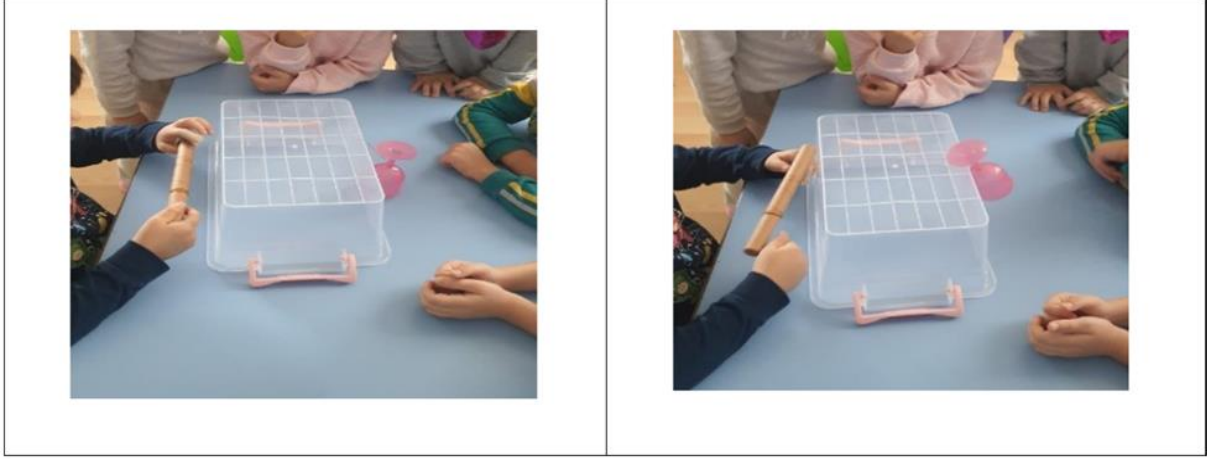


Şekil 3. İkinci gün uygulamasına ait resimler

Üçüncü Gün

Öğretmen çocukların dikkatini çekebilmek için elinde ağır yük dolu koli ile sınıfa girer ve “Çocuklar elimdeki koli çok ağır. Acaba bu koliyi daha kolay ve yorulmadan taşımanın bir yolu var mıdır?” sorularını yönlendirerek problem durumuna dikkat çekerek çocukların yük dolu nesneyi kaldırma üzerine düşüncelerine ve fikirler üretmelerine rehberlik eder. Ardından yük taşımada kullanılan kaldıraçlar ile ilgili video bilgisayardan izlenir. Daha sonra öğretmen öncesinde hazırladığı kaldıraç çocuklara göstererek “Çocuklar bende sizler için bir kaldıraç tasarladım. Kaldıraçın bir ucunda ipe bağlı bir makara var. Diğer ucuna ise yükümüzü bağlayacağız ve makarayı çevirerek yükü kaldırmaya çalışacağız. Şimdi hep birlikte deneyelim. Hazırladığımız kaldıraç yükü çekebilecek mi?” diyerek basit bir düzencele hazırlanan kaldıraç ile yükü çekme denemesi yapılır. Sıra ile çocuklar yükü kaldıraçın ucuna takarak makarayı çevirerek yükü kaldırır. Etkinliğin sonunda öğretmen çocukları masaya alarak “Çocuklar bugün sizinle kaldıraçlar ile ağır yükleri nasıl

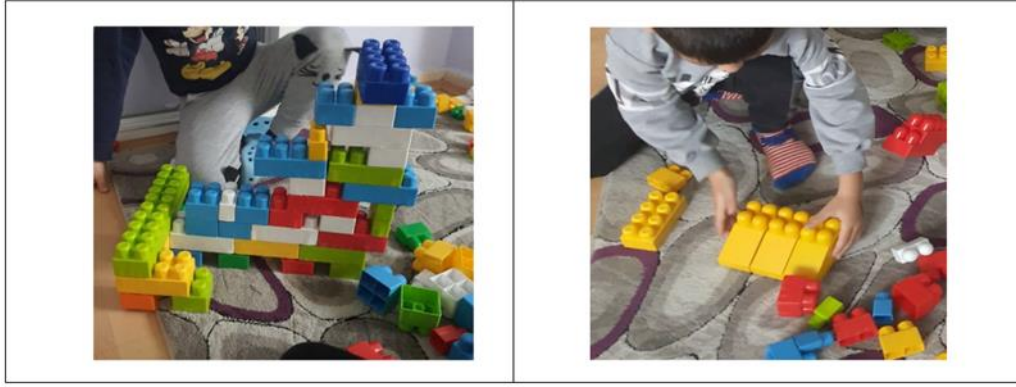
kaldırabileceğimizi öğrendik şimdi sizden kendi kaldıracağınızı planlamanızı ve resmini çizmenizi istiyorum.” diyerek çocuklardan kendi kaldırıklarını tasarlayıp resimlemelerine rehberlik edilir.



Şekil 4. Üçüncü gün uygulamasına ait resimler

Dördüncü Gün

Dördüncü gün öğretmen etkinlik öncesinde “Çocuklar sabah okulumuzun alt katında bulunan büyük masayı sınıfımıza getirmek istedim ama masa çok ağırdı ve merdivenlerden çıkaramadım. Sizce bu masayı yukarıya daha kolay nasıl taşıyabiliriz?” sorusunu sorarak problem durumuna dikkat çeker ve çocukların düşünerek rampa cevabını bulmalarına rehberlik eder. Ardından “rampa” ile ilgili görseller ve video bilgisayardan izletilir. Öğretmen tahta bloklar kullanarak rampa oluşturur ve nesnelere rampadan kaydırarak ve ittirerek taşır. Daha sonra sıra ile çocukların denemelerine fırsat verir. Etkinliğin sonunda öğretmen “Çocuklar şimdi sizlere sınıfımızda bulunan bloklardan vererek kendi rampanızı oluşturmanızı isteyeceğim. Daha sonra bu rampalardan seçtiğiniz nesnelere hareket ettirmenizi isteyeceğim.” diyerek çocukların Legolar ile kendi rampalarını oluşturmalarına ve bu rampaları kullanarak nesnelere taşıma canlandırması yapmalarına rehberlik eder. Gün sonunda bilgisayarda hazırlanan “Basit Makineler Eşleştirme Oyunu” çocuklar ile oynanır. Oyun web tabanlı program aracılığıyla hazırlanmıştır. Sıra ile çocuklar öğretmenin rehberliğinde ekranda bulunan sekiz adet karttan seçim yapar. Kartlarda dört farklı basit makine resminden ikişer tane bulunmaktadır. Resimlere ait kartlar ilk aşamada kapalıdır. Çocuklar sıraya iki karta basar ve aynı basit makineyi bulmaya çalışır. İki kere bastığında aynı kartı bulamazsa kartlar kapanır ve sıra diğer çocuğa geçer. Oyun birden çok kez tekrarlanabilir. Her tekrarda kartların yeri değişerek yeni oyun oluşturulur. Bu oyun aracılığıyla çocukların basit makine türleri ile ilgili bilgileri pekiştirilir.



Şekil 5. Dördüncü gün uygulamasına ait resimler

Beşinci Gün

Beşinci gün, öğretmen sınıfa elinde tekeri kırık bir valizle girer ve “Çocuklar hafta sonu tatile ailemin yanına gideceğim. Sabah valizimi hazırladım ama valizimi bir türlü hareket ettiremiyorum. Sizce neden olabilir?” sorusunu sorarak probleme çocukların dikkatini çeker. Çocuklar tekerleğin kırık olduğunu fark ettiklerinde öğretmen “Sizce tekerlek ne işe yarar? Başka nerelerde tekerlek vardır?” sorularını yönelterek çocukların düşünmelerine ve fikir üretmelerine fırsat verir. Daha sonra tekerleğin kullanım amacı ve nerelerde kullanıldığı ile ilgili video bilgisayardan izletilir. Günümüze kadar tekerleğin değişimi, hazırlanan bilgisayar sunumundan çocuklar ile birlikte incelenir. Etkinliğin sonunda öğretmen çocukları masaya alarak “Siz tekerlekli bir basit makine icat etseydiniz nasıl olurdu?” sorusunu sorarak çocukların atık materyaller (pet şişe kapakları, çöp şiş, pipet, dil çubuğu, lastik vb.) kullanarak kendi basit makinelerini tasarlamalarına rehberlik eder.



Şekil 6. Beşinci gün uygulamasına ait resimler

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Geçerliliği değerlendirirken, incelenen konunun tüm yönlerinin kapsamlı bir şekilde ele alınması ve veri çeşitliliğinin sağlanması büyük önem taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada veri kaynakları olarak gözlemci notları, araştırmacı notları, sınıf içi fotoğraflar, öğrenci çizimleri ve öğrencilerin yaptıkları ürünler kullanılmıştır. Araştırmacıların alana yakın roller üstlenerek doğrudan gözlem yapmaları, bilgi toplama sürecinde sınıf içinde uygulama sürecini yürütmeleri, katılımcılara ulaşabilmeleri ve gerektiğinde açıklığa kavuşturulması gereken noktaları doğrulamaları geçerliliğin sağlanmasında önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca, araştırmacılar bulguları detaylı bir şekilde sunmuşlardır. Araştırma bulgularının benzer çalışmalar ve durumlarla genellenebilir olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için, araştırmacılar verileri ayrı ayrı analiz etmiş ve kodlama ile kategorilerdeki farklılıkları en az düzeyde tutmaya çalışmıştır. Araştırmacıların eğitimci olmaları, sınıf içi deneyimleri, sürecin yürütülmesi, verilerin toplanması ve değerlendirilmesinde önemli bir katkı sağlamıştır. Benzer araştırmaları yapacak olanlar için, çalışma grubunun çeşitliliğinin araştırmanın seyri hakkında fikir verebileceği düşünülmektedir. Araştırma sürecinin ayrıntıları, gözlemci notları, araştırmacı notları, sınıf içi fotoğraflar, öğrenci çizimleri ve öğrencilerin yaptıkları ürünler verilerin analiz süreci detaylandırılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın verileri, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası çizmiş oldukları basit makineler resimleri ve uygulama sonrası oluşturdukları basit makineler ile toplanmıştır.

Basit Makineler Konusu ile İlgili Resim Tasarımı Analiz Formu Ön Teste Ait Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi 5 yaş grubu öğrencilerinin resim tasarımı analiz formunda yer alan “Hayatımızı kolaylaştıran basit bir makine çizelim” cümlesine ilişkin öntest çizimlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Resim Analiz Formunun Ön Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1. Kuvvet	3	23,07
2. Kullanım Kolaylığı (İş Pratikliği)	4	30,76
3. Yaratıcılık	6	46,17
Toplam	13	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin “hayatımızı kolaylaştıran basit bir makine çizelim” yönergesi doğrultusunda ön test sonuçlarında toplam frekans üzerinden kuvvete ilişkin %23,07, kullanım kolaylığına ilişkin %30,76 ve yaratıcılığa ilişkin %46,17 oranında vurgu yaparak resim

çizdikleri görülmüştür. Aşağıda verilen Şekil 7’de öğrencilerin uygulama öncesi basit makineler resim örnekleri görülmektedir.



Şekil 7. Uygulama öncesi basit makineler resim örnekleri

Öğrencilerin uygulama öncesi çizimleri incelendiğinde, öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları elektrikli ve evde kullandıkları araçlar (tost makinesi, çamaşır makinesi, kutuma makinesi vb.) çizdikleri dikkat çekmektedir.

Basit Makineler Konusu ile İlgili Resim Tasarımı Analiz Formu Son Teste Ait Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi 5 yaş grubu öğrencilerinin resim analiz formunda yer alan “Hayatımızı kolaylaştıran basit bir makine çizelim” cümlesine ilişkin son test çizimlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Resim Analiz Formunun Son Testine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kategoriler	f	%
1. Kuvvet	18	30
2. Kullanım Kolaylığı (İş Pratikliği)	20	33,3
3. Yaratıcılık	22	36,7
Toplam	60	100

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin “hayatımızı kolaylaştıran basit bir makine çizelim” yönergesi doğrultusunda son test sonuçlarında toplam frekans üzerinden kuvvete ilişkin %30, kullanım kolaylığına ilişkin %33,3 ve yaratıcılığa ilişkin %36,7 oranında vurgu yaparak resim çizdikleri görülmüştür. Aşağıda verilen Şekil 8’de öğrencilerin uygulama sonrası basit makineler resim örnekleri görülmektedir.



Şekil 8. Uygulama sonrası basit makineler resim örnekleri

Öğrencilerin uygulama sonrası çizimleri incelendiğinde, araştırmacılar ve fizik eğitimi alan uzmanları tarafından belirlenen bir basit makinede bulunması gereken özelliklere uygun (kuvvet, kullanım kolaylığı (iş pratikliği) ve yaratıcılık) çizimler yaptıkları dikkat çekmektedir.

Basit Makineler Konusu ile İlgili Tasarım Değerlendirme Rubriğine Ait Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi 5 yaş grubu öğrencilerinin tasarım değerlendirme rubriğinde yer alan “tekerlekli basit bir makine tasarlayalım ve yapalım” yönergesine ilişkin tasarımlarının içerik analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Tasarım Değerlendirme Rubriğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kategori	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Tasarımı tamamladı mı?	21	84	3	12	1	4
Tasarımda inovasyon ve yeniliğe yer verilmiş mi?	11	44	12	48	2	8
Tasarım sağlam mı?	14	56	11	44	-	-
Tasarım günlük yaşamda kullanıma uygun mu?	18	72	6	24	1	4
Tasarımda tekerlek, silindir vb. öğelere yer verilmiş mi?	23	92	-	-	2	8

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin “basit bir makine tasarlayalım ve yapalım” yönergesi doğrultusunda tasarım değerlendirme rubriği, öğrencilerin %84’ünün tasarımı ürüne dönüştürebildiği görülmüştür. Öğrencilerin oluşturduğu sonucunda basit makinelerin çoğunlukla, yaratıcı, sağlam, günlük yaşamda kullanıma uygun ve tekerlek, silindir vb. öğelerle olduğu dikkat çekmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 14.03.2024 tarih ve E-77082166-604.01-904860 sayılı etik izin onayı ile yürütülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada amacı fen eğitiminde bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının akademik başarılarına etkisi incelenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarının fen eğitiminde bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme uygulamasının çocukların "Basit Makineler" ile ilgili kavramların kazanımını desteklediği tespit edilmiştir. Haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 10 ders saati süresince uygulanan eğitim sonrasında okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının "Basit Makineler" konusu ile ilgili bilgi düzeyleri arasında eğitim öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ön test ve son test çizimlerine ait sonuçlar karşılaştırıldığında basit makinelerin temel özelliklerini kavradıkları tespit edilmiştir. Kacar ve Doğan (2007) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarını kazandırmada bilgisayar destekli eğitim ve geleneksel eğitim yöntemlerini karşılaştırmış ve bilgisayar destekli eğitim yöntemi ile eğitim alan grubun geleneksel eğitim yöntemi ile eğitim alan gruba göre daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Karabulutlu (2018) okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile yaptığı çalışmada ise okul öncesi fen müfredatlarında yer alan kavramların analogiler ve bilgisayar desteği ile öğrencilere anlatılmasını incelemiş, çalışmada çocuklara basit elektrik devrelerini önce anlatarak ardından bilgisayar sistemi ile her aşamasını kaydedip izleterek uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda; bilgisayar destekli öğretimde öğrencilerin analogilere göre kazanımlar ve göstergelerde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Alanyazındaki bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışmanın giriş aşamasında, çocukların ilgi alanına uygun dikkat çekici unsurlar kullanılarak etkili bir giriş tasarlanmıştır. Problem durumları çocukların günlük yaşamlarından seçilerek aktif katılımları sağlanmıştır. Hikâye etkinliği, bu aşamada görsel olarak sunulmuştur ancak bununla birlikte işitsel olarak da desteklenebilir. Çalışmada gerçekleştirilen bilgisayar destekli probleme dayalı öğretim etkinlikleri esnasında çocukların fen boyutunda yer alan kuvvet kavramlarını çok kolay kavradıkları ancak destek noktası kavramını daha zor kavradıkları gözlenmiştir. Ayrıca ön test sonuçları incelendiğinde çocukların basit makine yerine daha çok çamaşır, bulaşık makinesi gibi bileşik makinelere çizimlerinde yer verdikleri görülmüştür. Ancak uygulama sonucunda son test veri analizlerine bakıldığında kuvvete ilişkin %30, kullanım kolaylığına ilişkin %33,3 ve yaratıcılığa ilişkin %36,7 oranında vurgu yaparak resim çizdikleri görülmüştür.

Çalışmanın son gününde çalışma grubunda yer alan okul öncesi 5 yaş grubu öğrencilerinin basit makine tasarımları ve yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin %84'ünün tasarımı ürüne

dönüştürebildiği görülmüştür. Öğrencilerin oluşturduğu basit makinelerin çoğunlukla, yaratıcı, sağlam, günlük yaşamda kullanıma uygun ve tekerlek, silindir vb. öğelerle olduğu dikkat çekmiştir. Çalışmanın sonuçları, bilgisayar destekli probleme dayalı öğretim etkinliklerinin çocukların ilgisini çektiği ve yapılan etkinliklerin her aşamasına aktif olarak katılmalarına olanak sağladığı için etkinliklerin okul öncesi dönemde uygulanabileceğini göstermiştir. Ayrıca çocuklar, yaparak yaşayarak öğrendikleri ve ürün tasarladıkları için bilgisayar destekli probleme dayalı öğretim etkinlikleri, eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratılmasına da yardımcı olmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde, bilgisayar, tablet, akıllı tahta gibi teknolojik ürünlerin öğrenmenin etkililiğine ve kalıcılığa etki etmesi açısından araştırmalara konu olduğu ve çocukların öğrenmelerinde bilgisayar destekli öğretimin etkilerinden bahsedildiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, Pili (2008) ilköğretim 4. sınıfa devam eden çocuklar ile yaptığı çalışmada bilgisayar destekli bir öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısına, başarının kalıcılığına ve derse karşı tutumuna etkisini deneysel yöntemle incelemiştir. Bu çalışma ile deney grubuna bilgisayar destekli matematik eğitimi uygulanırken kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda matematik dersi başarısında ve tutumlarında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yenice, Sümer, Oktaylar ve Erbil (2003) yılında yaptıkları çalışmada, fen bilgisi dersinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmalarında deneysel yöntem ile 8. Sınıf öğrencileri ile bilgisayar ortamında genetik ünitesi işlenmiş kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders tamamlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanan grubun geleneksel yöntemle ders işleyen gruba göre fen bilgisi dersinin hedeflerine ulaşma düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Demir ve Kabadayı (2008) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-4 yaş çocuklarına ana ve ara renk kavramlarını kazandırmada bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmış deney grubuna, bilgisayar destekli öğretim, kontrol grubuna da geleneksel öğretim yöntemi ile ana ve ara renk kavramı eğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı grupların ana ve ara renkleri kavrama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, bilgisayar destekli öğretim alan grubun, geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim alan gruba göre ana ve ara renk kavramını kazanmada daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Çeliköz ve Kol (2016) bilgisayar destekli öğretimin, okul öncesi eğitime devam eden toplam 60 altı yaş grubu çocuklarına zaman ve mekân kavramlarını kazandırmaya yönelik etkisini 17 haftalık bir uygulama ile incelenmiş ve bilgisayar destekli öğretimin çocukların zaman ve mekân kavramlarının kazanımını anlamlı biçimde desteklediğini belirtmiştir.

Araştırma süreci genel olarak değerlendirildiğinde, etkinliklerde verilen kavramların ve kazanımların çocukların yaş seviyesine uygun olduğu ve etkinliklerin çocukların yaratıcılıklarını kullanmalarına fırsat verecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; uygulayıcılara, program geliştiricilere ve araştırmacılara yönelik sunulan öneriler aşağıda verilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Etkinlikler esnasında karşılaşılan zorluklara rağmen bu tür etkinliklerin uygulanması okul öncesi çağıdaki çocukların bilgisayar destekli öğretim ile erken yaşlarda tanışmalarına ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayabilir, meslek seçiminde bilişim, bilgisayar mühendisliği vb. mesleklere yönelik olumlu ilgi ve tutuma sahip olabilirler. Bu sebeple bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile hazırlanacak etkinlikler öğretim sürecinde önem arz edecektir.

Çalışma esnasında elde edilen fotoğraflar incelendiğinde ve gözlemci notları incelendiğinde, etkinlikler esnasında çocukların çok eğlendikleri görülmüştür. Bu tür eğlenceli ve öğretici etkinliklerin başka fen kavramlarının öğretiminde de kullanılarak tekrarlanmasının çocuklarda bilişim donanımları kullanımı farkındalığının oluşması açısından etkili olabileceği söylenebilir.

Bilgisayar destekli probleme dayalı öğretim etkinlikleri sırasında çocukların uzun süreli bireysel yardıma ihtiyaç duymaları, sınıfların kalabalık olması ve çocukların yaş grubunun küçük olması uygulayıcı için zorluk oluşturmuştur. Sınıf içi uygulamalarda küçük grup etkinliği veya bireysel etkinlikler şeklinde planlamalar yapılabilir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar ile deneysel çalışmalar yapılarak, bilgisayar destekli probleme dayalı öğretim etkinliklerinin, çocukların bilimsel süreç becerilerine, yaratıcılıklarına veya problem çözme becerilerine etkisi incelenebilir. Araştırma sürecinde, öğretmenin tüm çocuklara yardım etmek için vakit ayıramadığı durumlarda bir okul çalışanı ya da istekli veliler görevlendirilebilir.

Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

Gelişen ve değişen çağ göz önüne alındığında, yaşamımızda bu kadar büyük bir yere sahip olan teknolojiyi tanımak aynı zamanda bunu en verimli şekilde kullanmak gerekmektedir. Bu sebeple teknolojik donanımları derslerinde kullanabilecek, günlük eğitim akışında bilgisayar destekli etkinlikleri çocukların yaş ve gelişim özellikleri doğrultusunda hazırlayabilecek yeterliliğe sahip öğretmenler yetiştirmek için öğretim programları hazırlanırken öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik kazanım ve uygulamalara yer verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada çalışma grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerine bakmamak çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Ev ortamında bilgisayar ve diğer teknolojik aletleri kullanan çocukların olup olmadığı bilgisi araştırma için farklı veriler sunarak bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarına yönelik bilgisayar destekli eğitim uygulamalarına yer verilmesi çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Farklı yaş grubunda yer alan çocukların bilgisayar destekli eğitim uygulaması sonucundaki öğrenmelerine yönelik etkisi deneysel çalışmalarla incelenebilir. Örneklem grubu yaş grupları şeklinde genişletilerek araştırma tekrarlanabilir.

Araştırma fen eğitimi alanında yapılmıştır. Okul öncesi eğitim programı günlük eğitim akışında yer alan matematik, oyun, okuma-yazmaya hazırlık vb. etkinlikler gibi farklı disiplin alanlarında çalışmalar yapılarak çocukların bilgisayar destekli eğitim uygulaması sonucu öğrenme düzeyleri incelenebilir ve bu düzeyler kendi aralarında karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Aktaş-Arnas, Y., Aslan, D. & Günay-Bilaloğlu, R. (2012). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* (3. b.) Ankara: Vize.
- Creswell, J. W. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. b.). Sage.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. b.). Sage.
- Çeliköz, N. & Kol, S. (2016). Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ) altı yaş çocuklarına zaman ve mekân kavramlarını kazandırmaya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1803-1820.
- Demir, N. & Kabadayı, A. (2008). Erken yaşta renk kavramının kazandırılmasında bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Kacar, A. Ö. & Doğan, N. (2007). *Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü*. Akademik Bilişim, 31, 1-11.
- Karabulutlu, L. (2018). *Okul öncesi fen eğitiminde analogilerin ve bilgisayar destekli eğitimin akademik başarı açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kadioğlu-Ateş, H. & Aslan, D. (2023). İlkokulda bilgisayar destekli öğretim modelinin kullanılması. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 5983-5995.
- MEB. (2024). *Okul Öncesi Öğretim Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenen-okuloncesiegitimprogrami.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okur-Akçay, N., Halmatov, M., & Macun, B. (2017). Okul öncesi dönemde fen öğretiminde teknolojinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 106-116.
- Pilli, O. (2008). *The effects of computer-assisted instruction on the achievement, attitudes and retention of fourth grade mathematics course*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tanyeri, T. (2008). *Temel bilgisayar becerileri*. Ankara: Pegem.
- Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H. C., & Erbil, E. (2003). Fen Bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 152-158.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, S. & Zengin, R. (2023). Türkiye’de okul öncesi fen eğitimine yönelik yapılan araştırmaların analizi: Meta-sentez çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 1183-1197.

Extended Summary

The aim of this research is to examine the effect of computer-assisted problem-based learning method in science education on the academic achievement of 5-year-old children attending pre-school education. The research employs a concurrent mixed methods design model. In mixed methods research designs, particularly concurrent designs, qualitative and quantitative data are collected simultaneously and analyzed separately. Subsequently, the results obtained from the two separate analyses are discussed and interpreted together. In this design, neither qualitative nor quantitative methods are prioritized; both methods carry equal weight. The overall objective is to compare the findings obtained through the two different methods and thus validate the results obtained with one method using the other (Creswell and Plano-Clark, 2018). In the quantitative dimension of this research, a control group-less pre-test post-test quasi-experimental design was used to examine the impact of computer-assisted problem-based learning on the academic achievement of 5-year-old children attending preschool (Karasar, 2006). In this experiment conducted without a control group, pretest-posttest measurements before and after the application were compared to assess the acquisition of concepts by the experimental group. The study group of this research consisted of 25 students (13 males and 12 females) aged five attending the kindergarten class in an independent preschool education institution located in the central district of Manisa province during the autumn semester of the 2023-2024 academic year. The study group of the research was determined using the convenient sampling method, one of the non-probabilistic sampling methods. The preschool students in the study group participated in computer-supported problem-based learning activities related to

the topic "Simple Machines" prepared by the researchers for a total of 10 class hours. The data of the research were collected through "Let's Draw Simple Machines" and "Let's Design and Build Simple Machines" activities prepared by the researchers. In order to determine the pre- and post-application knowledge levels of the students in the study, simple machine drawings were requested. The drawn pictures were analyzed by preparing the "Simple Machines Picture Design Analysis Form" developed by the researchers. To determine the knowledge and skill levels of the students in the study, the students were asked to design and build a simple machine after the application. The simple machines created were analyzed by preparing the "Simple Machines Product Formation Analysis Form" developed by the researchers. The analysis form prepared by the researchers was used to evaluate the simple machine model requested from the students on the fifth day of the application (last day). According to the results obtained from the research, it was found that the computer-supported problem-based learning application in science education of 5-year-old children attending preschool education institutions supported the acquisition of concepts related to "Simple Machines" by children. A significant difference was found between the knowledge levels of 5-year-old children attending preschool education before and after the education applied for a total of 10 class hours on the subject of "Simple Machines". When the results of the pretest and posttest drawings were compared, it was found that they grasped the basic characteristics of simple machines. In their study, Kacar and Doğan (2007) compared computer-supported education and traditional education methods in teaching number and shape concepts to six-year-old children attending preschool education institutions and stated that the group receiving computer-supported education was more successful than the group receiving traditional education. At the introductory stage of the study, an effective introduction was designed using appealing elements suitable for children's interests. Problem situations were selected from children's daily lives to ensure their active participation. The storytelling activity was presented visually at this stage but could also be supported aurally. During the computer-supported problem-based learning activities conducted in the study, it was observed that children easily grasped force concepts in the science dimension but had more difficulty understanding the concept of support. In addition, when the pretest results were examined, it was observed that children included more drawings of compound machines such as washing machines and dishwashers rather than simple machines. On the final day of the study, preschool children aged five in the study group were asked to design and create simple machines. It was observed that 84% of the students were able to turn their designs into products. The majority of the simple machines created by the students were noted to be creative, robust, suitable for everyday use, and incorporated elements such as wheels and cylinders. The results of the study indicated that computer-supported problem-based learning activities attracted children's interest and enabled them to actively participate in every stage of the activities,

suggesting that such activities can be implemented during the preschool period. Additionally, because children learn by doing and experiencing, and because they design products, computer-supported problem-based learning activities also contribute to creating a fun learning environment. Upon reviewing relevant literature, it is evident that there are studies examining the effectiveness and permanence of learning with technological products such as computers, tablets, and smartboards, and studies discussing the effects of computer-supported teaching on children's learning. Yenice, Sümer, Oktaylar, and Erbil (2003) examined the effect of computer-supported instruction on the level of achieving the objectives of a science course. They employed experimental methods, teaching genetic units to 8th grade students in a computer environment, while the control group received traditional instruction. The results indicated significant differences in the level of achieving the objectives of the science course between the group that received computer-supported instruction and the group that received traditional instruction. When the research process is evaluated overall, it can be said that the concepts and achievements provided in the activities are age-appropriate for children and the activities are designed to allow children to use their creativity effectively. According to the results obtained from the research, one of the recommendations offered to practitioners, curriculum developers, and researchers is that despite the challenges encountered during the activities, implementing such activities can introduce preschool children to computer-assisted instruction at an early age and contribute to their cognitive development. They may develop a positive interest and attitude towards professions such as information technology and computer engineering, which can influence their career choices. Therefore, activities prepared with computer-assisted instruction method will be crucial in the teaching process. Experimental studies can be conducted with preschool children to examine the effects of computer-assisted problem-based teaching activities on children's scientific process skills, creativity, or problem-solving skills. During the research process, in cases where the teacher cannot allocate time to help all children, a school staff member or willing parents can be assigned to assist.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, uygulanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma için herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 14.03.2024 tarih ve E-77082166-604.01-904860 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Anne Dili Türkçe Olmayan Çocukları Konu Edinen Çalışmaların İncelenmesi

Review of the Studies on Children Whose Mother Tongue is not Turkish

Seyit Ateş, Mustafa Öztürk

Yazar Bilgileri

Seyit Ateş 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Temel Eğitim,
seyitates@gmail.com

Mustafa Öztürk 
Doktora Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi, Temel Eğitim,
mustafa446380@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma; anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili temel eğitim düzeyinde yapılmış çalışmaların belli ölçütler çerçevesinde seçilip analiz edilmesinden oluşan bir sistematik derlemedir. Araştırma verileri, anne dili Türkçe olmayan çocukları konu edinen çalışmaların incelenmesiyle elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen makale-tez inceleme formu kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Dâhil etme ölçütlerine uyan ve tam metnine ulaşılabilen 26 çalışma araştırmacının örneklemini oluşturmuştur. Veriler analiz edilirken araştırmacılar arası tutarlılığa dikkat edilmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %90 olarak hesaplanmıştır. Veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmalar gerçekleştirildikleri yıllar, ele alınan konu alanları, tercih edilen yöntem ve desenleri ile veri toplama ve analiz biçimleri açısından betimsel; amaçları ve ulaşılan sonuçlar açısından ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde çalışmaların müdahaleden çok durum tespitine yönelik olarak yapıldığı, ilk okuma yazma ve Türkçe dil becerilerinin edinimi ve düzeyi ile bu süreçte yaşanan sorunların belirlenmesine yönelik gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim önemli bir değişken olarak öne çıkarken özellikle okuma yazmaya hazırbulunuşluk, okuma, yazma, dinleme ve kendini ifade etme anne dili Türkçe olmayan çocukların sorunlarının odağında yer alan konulardır. Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Anne dili
İki dillilik
Çok dillilik
Tematik derleme

Keywords

Mother tongue
Bilingualism
Multilingualism
Thematic review

Makale Geçmişi

Geliş: 18.03.2024
Kabul: 27.05.2024

ABSTRACT

This research is a systematic review that involves selecting and analyzing studies on children at the basic education level whose mother tongue is not Turkish based on certain criteria. The research data were collected by analyzing the studies on children whose mother tongue is not Turkish. The article-thesis review form developed by the researchers was used to collect the data. Criterion sampling method was used to determine the studies to be included in the study. The sample of the study consisted of 26 studies that met the inclusion criteria and whose full text could be accessed. While analyzing the data, attention was paid to consistency between researchers, and inter-coder reliability was calculated as 90%. The data were analyzed using descriptive and content analysis. The studies were analyzed descriptively in terms of the years in which they were carried out, the subject areas addressed, the preferred methods and designs, the methods of data collection and analysis, and content analysis was carried out in terms of their aims and findings. When the research results were evaluated in general, it was found that the studies were carried out to determine the situation rather than intervene, and that they were carried out to determine the acquisition and level of initial literacy and Turkish language skills and the problems encountered in this process. While preschool education stands out as an important variable, especially the readiness to read and write, reading, writing, listening and self-expression are the issues that are at the centre of the problems of children whose mother tongue is not Turkish. Suggestions for future research are presented within the framework of the findings of the study.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Ateş, S. & Öztürk, M. (2024). Anne dili Türkçe olmayan çocukları konu edinen çalışmaların incelenmesi. *TEBD*, 22(2), 1266-1286. <https://doi.org/10.37217/tebd.1454712>

Giriş

Dünyanın birçok ülkesinde birden fazla farklı dilin konuşulduğu bilinen bir gerçektir. Her ülkenin resmî bir dili olmasına rağmen o toplum içerisinde var olan farklı alt kültür ve etnik gruplar arasında kullanılan dil resmi dilden farklılık gösterebilmektedir (Ciğerci, 2020). Türkiye’de de resmî dil Türkçe olmakla birlikte dünyanın pek çok ülkesinde olduğu üzere farklı etnik grupların bir arada yaşamasına bağlı olarak farklı diller konuşulmaktadır (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Türkiye tarih boyunca birçok farklı kültürden insanın bir arada yaşadığı, dillerini rahatça konuşabildiği bir ülke olmuştur. Mevcut dillere göç gibi nedenlerle ülkelerini terk etmek zorunda kalanların konuştuğu diller de eklenmiştir. Bunlara bağlı olarak anne dili Türkçe olmayan öğrencilerin sayısı da artmıştır. (Susar-Kırmızı, Boztaş, Salgut, Çağ-Adıgüzel, ve Koç, 2020).

Anne dili, bireyin doğmadan önce anne karnında başlayıp ait olduğu toplumda geliştirip içselleştirdiği ilk dilidir. Aksan’a (2015) göre anne dili, ilk önce anne ve yakın aile bireylerinden ve sonrasında da ilişkide bulunulan bireylerden öğrenilen ve bireyin hayatına etki eden önemli bir faktördür. Bir başka ifadeyle anne dili bireyin anne eksenli yaşamıyla kendini gösteren, var olduğu ortamda bulunan dilin kültür ve yaşantısıyla güçlenen, duygu ve düşüncelerle gelişen bir iletişim aracıdır (Güleryüz, 2004, s.6). Alanyazında bu kavramın “ana dili” terimiyle karşılandığı ancak kimi zaman “ana dil” ile karıştırıldığı görülmektedir.

“Ana dil” ve “ana dili” arasında farklılıklar bulunmaktadır. “Ana dil” kavramında yer alan ana kelimesi temel, esas ve ortak anlamını ifade etmektedir. Dolayısıyla “ana dil” kavramı birden çok dilin aslını oluşturan, içinde başka diller bulunan esas dilin aslını oluşturan dil tanımı olarak ele alınmaktadır (Oruç, 2016).

“Ana dili” kavramındaki ana kelimesi anne ile doğrudan ilişkili olduğu için en basit ifadeyle bireyin annesinden öğrendiği dil olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle bireyin annesinden, bulunduğu sosyal çevresinden doğal olarak öğrendiği, hâkim olduğu dil olarak tanımlanabilir (Oruç, 2016). Kısacası bir ülkenin konuştuğu ortak dil “ana dil” ve bireylerin ilk öğrendiği, maruz kaldığı dil ise “ana dili” olarak ifade edilmektedir. Sağır’ın (2007) tanımladığı gibi kavram karmaşasına mahal vermemek adına bu çalışmada “ana dili” yerine “anne dili” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Türkiye’de eğitim dili aynı zamanda ülkenin resmî dili olan Türkçedir. Farklı etnik grupların yer aldığı ve bu gruplar içerisinde resmî dilden farklı dillerin konuşulduğu her ülkede eğitimle ilgili birtakım sorunların yaşanması ve buna bağlı olarak konuyla ilgili araştırmalar yapılması kaçınılmazdır. Konuyla ilgili ulusal alanyazın incelendiğinde Türkiye’de bu anlamda ciddi bir birikimin oluşmaya başladığı dikkat çekmektedir. Bir alandaki çalışmaların sayısındaki artış ise araştırma, uygulama ve sonuçların genellenebilirliği açısından dönem dönem o alanla ilgili sentezleme çalışmalarına olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede konuyla ilgili ulusal

alanyazındaki birikim dikkate alındığında anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili derleme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Zira anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilişkilendirilebilecek çalışmaların özellikle 2000'li yıllardan sonra önem kazandığı ve sayıca hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir (Avcı ve Kurudayıoğlu, 2022). Konuyla ilgili derleme niteliğinde çalışmalara rastlanmakla birlikte (Avcı ve Kurudayıoğlu, 2022; Kaya, Palas ve Can, 2022) özellikle temel eğitim düzeyindeki çalışmaların bir arada değerlendirilip yorumlanmasına yönelik sistematik bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Oysaki öğrencilerin formel eğitime ilk adımlarının ve anne dili Türkçe olmayan çoğu öğrenci için ana dil ile ilk karşılaşmanın temel eğitim düzeyinde gerçekleşmesi bu düzeyde yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenmesini daha da önemli kılmaktadır. Kaya vd. (2022) yaptıkları çalışmada iki dillilik ve çok dillilik üzerine gerçekleştirilen çalışmaların tür (makale-tez) ve yıllara göre dağılımını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Avcı ve Kurudayıoğlu (2022) ise Türkçede iki dillilik üzerine yapılan araştırmaların anahtar kelime, yazar, üniversite, ülke, atıf ve benzeri yönlerden dağılımını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda yayınların anahtar kelimelerinin, iki dillilik, çok dillilik, iki dilli eğitim, Türk göçmenler, Türk göçmen çocukları, çapraz dilsel etki, Türkçe-Almanca iki dillilik, ikinci dil edinimi gibi sözcükleri içerdiği tespit edilmiştir. Alanyazında konuyla ilgili bu iki çalışma dışında araştırmaya rastlanmamıştır. Sentezleme çalışmalarını belirli kriterler çerçevesinde ve bir metodolojiyi takip ederek yapmak sağlıklı sonuçlar ortaya koymak ve elde edilecek fayda açısından önem taşımaktadır. Mevcut çalışma diğer derleme çalışmalarından iki yönüyle farklılaşmaktadır. Bunlardan birincisi formel eğitimin ilk basamağı olan temel eğitim düzeyindeki çalışmaları içermesi; diğeri ise dahil edilen çalışmaların amaçlarının ve sonuçlarının sentezini sunmayı amaçlamasıdır. Diğer bir ifadeyle temel eğitim düzeyinde yapılan çalışmaların genel eğilimleri-ele alınan sorunlar ve önerilen çözümlerle ilgili ortaya koyacağı sonuçlar açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede elde edilecek sonuçların temel eğitim düzeyi öğretmenler ve araştırmacılar için rehber niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili Türkiye'de temel eğitim düzeyinde yapılmış çalışmaların sistematik olarak analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların genel eğilimleri nelerdir?
- 2- Anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların amaçları nelerdir?
- 3- Anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?

Yöntem

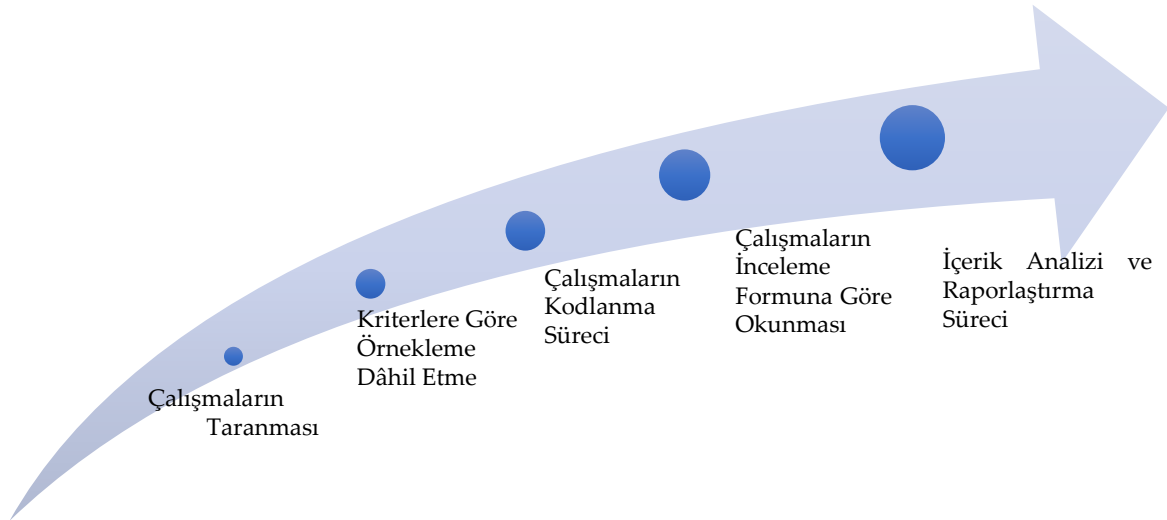
Bu araştırma, mevcut çalışmaların belli ölçütler çerçevesinde seçilip analiz edilmesinden oluşan bir sistematik derlemedir. Higgins ve Green'e (2011) göre sistematik derleme, belli bir araştırma sorusuna cevap verebilmek amacıyla; araştırma sorusu ile ilgili yayınların önceden

belirlenmiş ölçütler çerçevesinde bir araya getirilerek sentezlenmesidir. Burada amaç, herhangi bir konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırmalar üzerinden bir çıkarım yapmadan veya karar vermeden önce, konuya ilişkin akademik yayınları sistematik bir yöntem ile inceleyerek hata oranını azaltmaktır. Bu çalışmada anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar belli ölçütler çerçevesinde seçilip analiz edilmesi yönüyle sistematik derleme desenine uygun olarak yapılmıştır.

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen makale inceleme formu kullanılmıştır. Bu form tablo şeklinde düzenlenmiş olup üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm çalışmaların künye bilgilerini, ikinci bölüm çalışmaların metodolojisine ve üçüncü bölüm ise çalışmaların sonuçlarına yönelik bilgileri içerecek şekilde düzenlenmiştir.

Uygulama Süreci

Şekil 1’de bu araştırma kapsamında yürütülen sistematik derlemenin tüm basamakları sırasıyla sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma sürecinin basamakları

Dâhil etme ve hariç tutma kriterleri uygulandıktan sonra ulaşılan 26 çalışma ilk olarak yazarların soy isimleri ve yayın yıllarına göre forma işlenmiş ve alfabetik olarak sıralanmıştır. Bu sıralama neticesinde çalışmalar A1, A2, A3...A26 olarak kodlanmıştır. Kodlanan çalışmalar sırasıyla araştırma inceleme formuna göre okunmuş, ilgili bilgiler ve sonuçlar forma yazılmıştır. Tüm çalışmalar okunduktan sonra betimsel analiz, içerik analizi ve raporlaştırma süreci gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri kaynağını araştırmacılar tarafından oluşturulan dâhil etme ve hariç bırakma ölçütlerine uyan 26 çalışma oluşturmaktadır. Buna göre veri setinin oluşturulmasında ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı (Yıldırım ve Şimşek, 2018) söylenebilir.

Araştırmada veri setinin oluşturulma süreci dâhil etme ve hariç tutma kriterleriyle birlikte sıralı olarak detaylı bir şekilde Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri Setinin Oluşturulma Süreci

<i>Dâhil Etme Kriterleri</i>	<i>Ulaşılan Çalışma Sayısı</i>	<i>Hariç Tutma Kriterleri</i>
TR dizin veri tabanı ve YÖK Tez veri tabanlarında başlık ve özet kısımlarında “Ana dili, iki dillilik ve çok dillilik” kavramları bulunan çalışmalar seçilmiştir.	1182	TR dizin veri tabanı ve YÖK Tez veri tabanı dışında kalan, çalışmalar hariç tutulmuştur.
Sosyal Bilimler alanında yapılan çalışmalar dâhil edilmiştir	1125	Fen bilimleri ve proje çalışmaları hariç tutulmuştur.
Anne dili Türkçe olmayan çocuklarla 2005-2023 yılları arasında yapılan çalışmalar dâhil edilmiştir.	960	Farklı ülkelerde yapılan çalışmalar hariç tutulmuştur.
İncelenen çalışmaların başlıkları ve özetleri okunarak anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili olan ve temel eğitim düzeyinde yapılan çalışmalar dâhil edilmiştir.	26	Anne dili Türkçe olan ve yurtdışında yabancı çocuklarla ve Temel Eğitim düzeyi dışında yapılan çalışmalar hariç tutulmuştur.

İncelenecek çalışmalar dâhil edilirken öncelikle TR dizin veri tabanı ve YÖK Tez veri tabanında “Ana dili, iki dillilik ve çok dillilik” kavramları seçilerek tarama yapılmıştır. Bu veri tabanları dışındaki çalışmalar hariç tutulmuştur. Dâhil etme kriterlerine uyan 1182 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan 1182 çalışmada yer alan sosyal bilimler alanına ilişkin olanlar dâhil edilmiş olup fen bilimleri ve proje çalışmaları kapsam dışında yer almıştır. Daha sonra elde edilen bu çalışmalardan 2005 ve 2023 yılları arasında yapılanlar dâhil edilmiş ve farklı ülkelerde yapılan çalışmalar hariç tutulmuştur. Örneğin Almanya’da gerçekleştirilip Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar hariç tutulmuştur. Bu ölçütlere uyan 960 çalışmaya ulaşılmıştır. Son olarak anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili olan ve okul öncesi ve/veya ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar dâhil edilip ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde ve/veya yurtdışında yabancı çocuklarla yapılan çalışmalar hariç tutulmuş; nihayetinde 26 araştırma sistematik olarak incelenmek üzere belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu sistematik derleme kapsamında verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların; yıllara, konu alanlarına, katılımcı düzeylerine göre dağılımları, yöntem ve desenleri, veri toplama araçları ve veri analiz biçimlerinin frekansları tablolar halinde sunulmuştur. İçerik analizinde ise çalışmaların anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili ulaştıkları sonuçlar kod, kategori ve temalar oluşturacak şekilde gruplandırılmıştır.

Elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak gözden geçirilmiştir. İlk olarak analiz sürecinin nasıl yürütüleceğine dair uzlaşma sağlanmıştır. Ardından araştırmacılar verilerin yaklaşık %25’ini birbirinden ayrı kodlamışlar ve kodladıkları kısımları karşılaştırmışlardır.

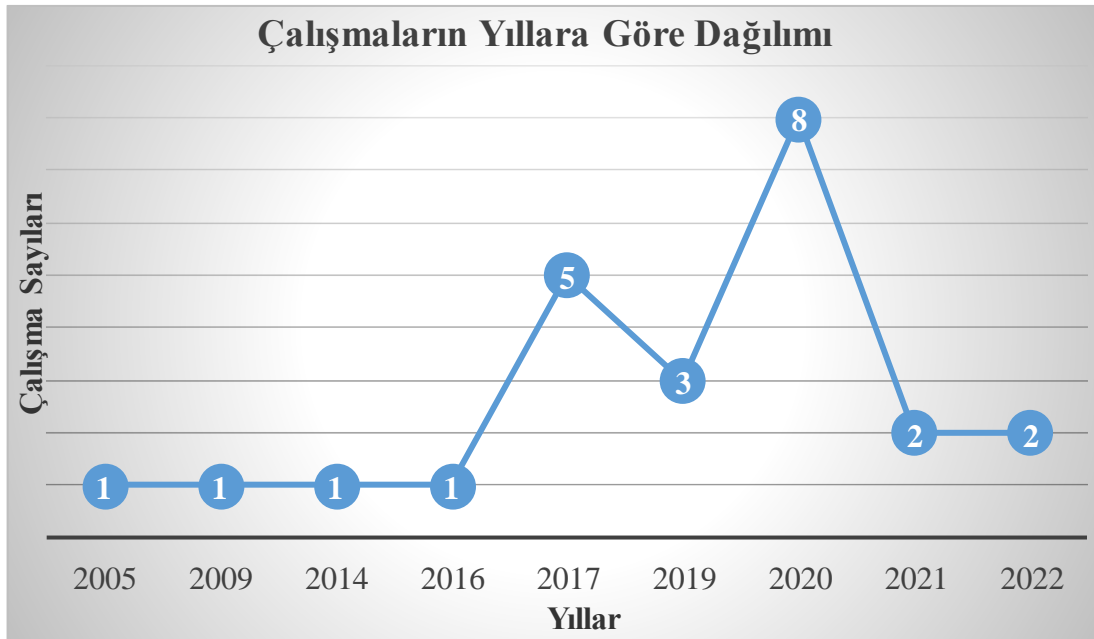
Ortak noktalar ve uzlaşma sağlanmayan noktalar tespit edilmiş, bu hususlarla ilgili görüş alışverişinden sonra kodlamaya devam edilmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Bu hesaplamaya göre güvenilirlik katsayısı %90 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 2015, s. 64-65).

Bulgular

Bu çalışmanın amacı anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili temel eğitim düzeyinde gerçekleştirilen ve dâhil etme kriterlerine uyan çalışmaları sistematik olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorularına dair bulgular aşağıda sunulmuştur:

Soru 1: Anne Dili Türkçe Olmayan Çocuklarla İlgili Yapılmış Çalışmaların Genel Eğilimleri Nelerdir?

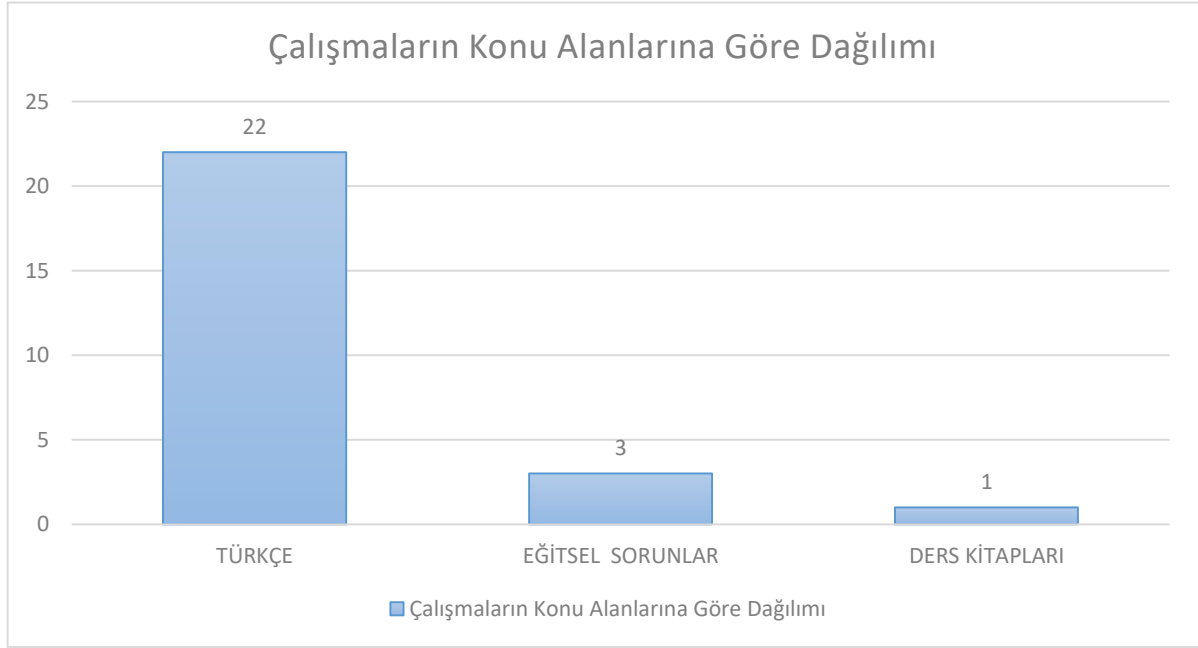
Birinci araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların yıllara, konu alanlarına, katılımcı düzeyleri ve grup büyüklüklerine göre dağılımı, yöntem ve desenleri, veri toplama araçları ve veri analiz biçimlerinin frekansları belirlenmiştir.



Şekil 2. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili temel eğitim düzeyinde yapılmış çalışmaların sayısında özellikle Covid-19 salgın sürecinin hemen öncesinde bir artış gözlemlendi ancak pandemi ile birlikte bu ivmenin tekrar düşüşe geçtiği görülmektedir.

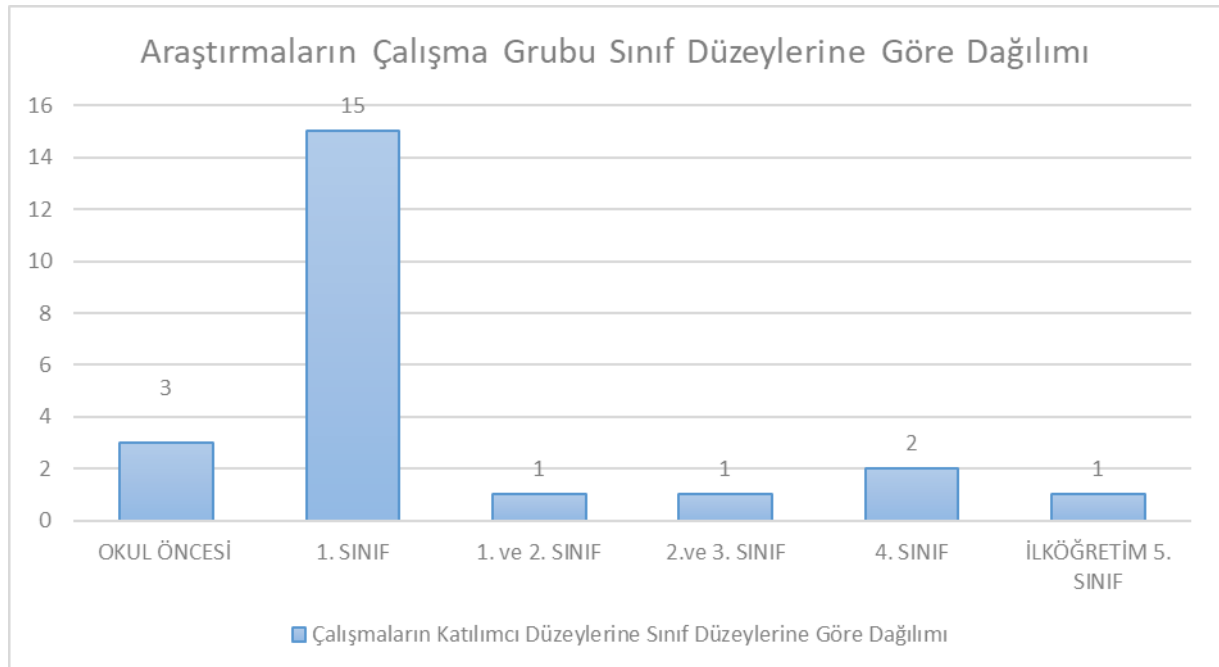
Araştırmada incelenen çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı ise Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili en fazla çalışmanın Türkçe dersiyle (f=22) ilgili yapıldığı, eğitsel sorunlar (f= 3) ve ders kitaplarıyla (f=1) ilgili çalışmaların Türkçe eğitimine göre çok daha az olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların hedef alınan sınıf düzeylerine göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Çalışmaların hedef alınan sınıf düzeylerine göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili çalışmaların en fazla 1. sınıf düzeyinde (f=15) yürütüldüğü, bunlardan 12 tanesinin sınıf öğretmenleriyle ve 3 tanesinin de

öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Bunu okul öncesi dönemi hedef alan çalışmalar (f=3) izlemekte olup bunların da okul öncesi öğretmenleriyle yapıldığı ve çalışmanın birinde velilerin dâhil edildiği görülmektedir. Diğer çalışmalardan biri dördüncü, diğeri beşinci sınıf öğrencileriyle yapılırken geriye kalan çalışmalardan biri birinci ve ikinci, diğeri ise ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların daha çok birinci sınıf düzeyini hedef alması ve öğrencilerden ziyade daha çok öğretmenlerle gerçekleştirilmesi dikkat çekmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların metodolojik eğilimlerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaların Metodolojik Eğilimleri

<i>Araştırmaların Yöntem ve Desenleri</i>	<i>f</i>
Nicel Yöntemle Yürütülen Çalışmalar	11
Yarı Deneysel Desenle Yürütülen Çalışmalar	2
Tarama	9
Nitel Yöntemle Yürütülen Çalışmalar	11
Olgubilim	5
Durum Çalışması	3
Temel Nitel	1
Eylem araştırması	1
Çoklu Durum Çalışması	1
Betimsel	1
Karma Yöntem Tasarımında Yürütülen Çalışmalar	4
Gömülü Desen	1
Yakınsak-Durum Çalışması	1
Açımlayıcı Sıralayıcı Desen	1
Eş Zamanlı Üçgenleme	1
<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>f</i>
Nicel Veri Toplama Araçlar	
Bilgi ve Başarı Testleri	10
Tutum Ölçekleri	1
Nitel Veri Toplama Araçlar	
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	9
Gözlem Formları-Yansıtıcı Günlük	1
Metafor	1
<i>Veri Analiz Biçimleri</i>	<i>f</i>
Nicel Veri Analizleri	
T testi	7
ANOVA/ANCOVA	3
Ki Kare	3
Faktör Analizi	3
Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi	1
Mann Whitney U Testi	2
Scheffe-f testi	1
Nitel Veri Analizleri	
İçerik Analizi	5
Betimsel Analiz	5
Tematik Analiz	1

Tablo 2'de sunulan bulgular araştırmaların metodolojik eğilimlerini göstermektedir. Araştırmalar genel olarak nicel desende tarama modelinde ve nitel desende durum tespitine yönelik

olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel desende aynı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen 11 çalışmanın 2'si yarı deneysel desende 9'u da tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz biçimleri de araştırma tasarımlarından etkilenmektedir. Buna göre nicel araştırmalarda daha çok başarı testleri ve karşılaştırmaya yönelik analizler dikkat çekerken nitel veri analizinde ise en fazla betimsel ve içerik analizinin tercih edildiği görülmektedir.

Soru 2- Anne Dili Türkçe Olmayan Çocuklarla İlgili Yapılan Çalışmaların Amaçları ve Sonuçları Nelerdir?

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap bulmak amacıyla çalışmalar amaç ve sonuçları açısından içerik analiziyle çözümlenmiştir. Buna göre öncelikle araştırmaların amaçlarıyla ilgili ulaşılan tema, alt tema ve kategoriler; ardından elde edilen sonuçlar ve çözümler ayrı ayrı sunulmuştur.

Araştırmaların amaçlarına yönelik çözümleme sonrası ulaşılan tema, alt tema ve bu temalar altında yer alan kategorilere ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Anne Dili Türkçe Olmayan Çocukları Kapsayan Araştırmaların Amaç ve Sonuçları

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>
Durum Tespiti	Dil Becerileri	İlkokuma yazma	8
		Okuduğunu anlama	3
		Alıcı dil, ifade edici dil	1
		Dinlediğini anlama	1
	Karşılaştırma	Anne dili Türkçe olanlarla anne dili Türkçe olmayan öğrenciler	5
		Anne dili Türkçe olmayanlar kendi içinde	7
	Algılar	Dışlanmışlık	1
		Önyargı	1
		Türkçe öğrenme	1
		Öğretme/Özyeterlik	1
	Sorunlar/Çözümler	Dil becerileri	11
		Dil - İletişim	8
		Müfredat - Kaynak	6
		Öğretmen	2
Aile		2	
Dışlanma		1	
Müdahale	Deneme	Ortam/özlem	1
		Akran veli desteği	1
		STÖY dayalı drama yöntemi	1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaların “durum tespiti” ve “müdahale” olmak üzere iki tema altında toplandığı, çalışmaların büyük çoğunluğunun durum tespitine yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Durum tespiti temasında dil becerileri, karşılaştırma, algılar ve

sorunlar/çözümler olmak üzere dört; müdahale temasında ise “deneme” olmak üzere sadece bir alt tema yer almaktadır.

Temalar içerisinde yer alan alt temalar kapsamındaki çalışmalar ulaşılan sonuçlar ve çözüm önerileri ile birlikte ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Buna göre durum tespiti temasının ilk alt teması olan dil becerileri kapsamındaki çalışmalara ilişkin ulaşılan sonuçlar ve çözüm önerileri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Dil Becerileri Alt Teması Sonuç ve Çözümleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Sonuç</i>	<i>Çözüm/Öneri</i>
Durum Dil Tespiti Becerileri		İlk okuma yazma	8	İlk okuma yazma öğretiminin tüm aşamalarında sorunlar/yetersizlik var.	Okulöncesi eğitim, anında dönüt, birebir ilgilenme, hikâye film vb. kullanımı, ek çalışmalar
		Okuduğunu anlama	3	Okuduğunu anlama düzeyleri düşük, Aile desteğinin olmaması	Akran ve veli desteği, ilkokula başlamadan önce iki dilli olmalarının sağlanması, bire bir ilgilenme; EBA, Okulistik vb., anında dönüt, müzik, film, drama vb., öğretmenlere hizmetçi eğitim
		Alıcı dil, ifade edici dil	1	Anlamli fark olmasa da okul öncesi dönem tek dilli öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil beceri puanları daha yüksek.	Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesi için okul öncesi eğitim ve destekleyici program il ek çalışmalar yapılmalıdır.
		Dinlediğini anlama	1	Dinlediğini anlama düzeyleri düşük	Okulöncesi eğitim, farklı yöntem-teknik kullanımı, video kullanımı ve uyum programı hazırlanması

Anne dili Türkçe olmayan çocukların ilkokuma yazma sürecinde gösterdikleri başarı düzeyleri, alıcı ve ifade edici dil beceri düzeyleri ile okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerinin tespitine yönelik çalışmalar dil becerileri altında toplanmıştır. Bu çalışmalar genel olarak anne dili Türkçe olmayan çocukların dil becerileri alanında yetersiz olduklarına yönelik sonuçlar ortaya koymuşlardır. Dil becerilerine yönelik tespitleri içeren bu çalışmaların öneriler kısmı incelendiğinde; okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma, akran ve veli desteği sağlama, okulöncesi dönemde iki dilli olmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirme, hizmet içi eğitimlerle öğretmenleri destekleme, bu çocuklarla birebir ilgilenme gibi çözüm önerilerinin yanı sıra öğretim süreçlerinde; EBA, okulistik vb eğitim uygulamalarından etkin olarak faydalanma ile öğretim sürecini drama, hikâye, film, müzik vb. yöntem ve araçlarla zenginleştirme gibi önerilerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Durum tespitine yönelik tema içerisinde yer alan bir diğer alt tema da “karşılaştırma” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt tema kapsamındaki araştırmalara yönelik ulaşılan kategori, sonuç ve öneriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Karşılaştırma Alt Teması Sonuç ve Çözümleri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>Sonuç</i>	<i>Çözüm/Öneri</i>
Durum Tespiti	Karşılaştırma	Anne dili Türkçe olanlarla anne dili Türkçe olmayan öğrenciler	5	Erken okuryazarlık becerileri, kelime bilgisi, okuduğunu anlama açısından anne dili Türkçe olanlar lehine fark var. Alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı arasında fark yok (A23) Morfolojik bozukluk açısından ifade etme ve anlamada fark yok. Yazmaya karşı tutumda fark yok (a9) Anne dili Türkçe olmayanların iletişim becerisi zayıf (a25)	Erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için basit yönergeleri içeren görsel ağırlıklı etkinlikler düzenlenmeli ve farklı ölçme araçları geliştirilmelidir. İletişim becerilerini geliştirmek için destekleyici programlar düzenlenmelidir.
		Anne dili Türkçe olmayanlar kendi içinde	7	Okuma yazmaya hazırlanış, görsel okuma ve yazma becerileri ile motivasyon açısından okul öncesi eğitim alanlar lehine fark var. Cinsiyet ve yaş açısından dil becerilerinin gelişiminde fark yok. Dil gelişimi açısından anne baba eğitim düzeyi, Türkiye’de bulunma süresi ve yaşı büyük olanlar lehine fark var. Ayrıca SED, okul öncesi eğitim ve baba eğitim düzeyi açısından fark olmadığını söyleyen araştırma sonuçlarıyla çocukla kitap okuma ve anne eğitim düzeyi açısından fark olduğunu söyleyen araştırma sonucu var.	Okul öncesi eğitim alınması, öğretim programının ve ders kitaplarının zenginleştirilmesi tavsiye edilmektedir

Durum tespitiye yönelik karşılaştırma alt temasında yer alan çalışmalar iki kategoriye ayrılmıştır. İlk kategori anne dili Türkçe olanlarla anne dili Türkçe olmayan öğrencilerin dil becerileri açısından karşılaştırılmasını, diğer kategori ise anne dili Türkçe olmayan öğrencileri çeşitli değişkenler açısından kendi içinde karşılaştırmayı içermektedir. İlk kategoride yer alan çalışmalar anne dili Türkçe olmayan çocukların; erken okuryazarlık becerileri, iletişim becerisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama açısından anne dili Türkçe olan çocukların gerisinde olduklarına dair sonuçlar ortaya koymuştur. Ayrıca iki grup arasında morfolojik bozukluk ve yazmaya karşı tutum yönünden fark olmadığını söyleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Anne dili Türkçe olmayan çocukların çeşitli değişkenler açısından kendi içinde karşılaştırıldığı çalışmalarda ise; okuma yazmaya hazırlanış, görsel okuma ve okuduğunu anlama ile motivasyon açısından okulöncesi eğitim alanlar lehine fark olduğu görülmektedir. Ayrıca anne dili Türkçe olmayan çocukların anne baba eğitim düzeyi yüksek olanların, mülteci konumunda olanların, Türkiye’de bulunma süreleri fazla olanların ve yaşı büyük olanların avantajlı olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim ve baba eğitim düzeyinin bu çocukların dil gelişimleri açısından aralarında fark oluşturmadığı, yine

çocuklara kitap okumanın ve anne eğitim düzeyinin ise fark oluşturduğu yönünde sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur.

Durum tespitine yönelik tema kapsamında ulaşılan üçüncü alt tema algılar alt temasıdır. Bu alt tema kapsamındaki araştırmalarla ilgili kategori, sonuç ve çözümler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Algılar Alt Teması Sonuç ve Çözümleri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>		
Durum Tespiti	Algılar	Dışlanmışlık	1	Anne dili Türkçe olmayan çocuklar diğerleri tarafından dışlanıyor.	Veli ve akran desteği ile olumsuz algı ve dışlanma giderilmiştir.
		Önyargı	1	Anne dili Türkçe olan çocukların velilerinin anne dili Türkçe olmayan çocuklara karşı önyargısı var.	Akran desteği sağlanmalıdır.
		Türkçe öğrenme	1	Anne dili Türkçe olmayan çocukların Türkçe öğrenmeye yönelik algıları olumlu	YOK
		Öğretme/Özyeterlik	1	Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algısı Türkçe ve TDE öğretmenlerine göre yüksek. Deneyim arttıkça özyeterlik algısı artıyor.	Türkçe ve TDE öğretmenlerine ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitimler verilmelidir.

Durum tespitine yönelik algılar alt temasında yer alan çalışmalar, dışlanmışlık, önyargı, Türkçe öğrenme ve Türkçe öğretme öz yeterliği kategorileri altında toplanmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre anne dili Türkçe olmayan çocukların diğerleri tarafından dışlandığı, anne dili Türkçe olan çocukların velilerinin bu çocuklara karşı önyargılı olduğu ve anne dili Türkçe olmayan çocukların Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu algılarının olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretme öz yeterlik algısı ile ilgili araştırma sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu ve deneyimin öz yeterlik algısının artmasında önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Anne dili Türkçe olan çocukların velilerinin öğretim sürecine dâhil edilmesi ile veli akran desteğinin sağlanması anne dili Türkçe olmayan çocuklara karşı olumsuz algının giderilmesine ve dışlanmanın ortadan kaldırılmasına yönelik bir çözüm önerisi olarak ele alınmış ve sınanmıştır. Uygulama ile söz konusu sorunların giderilmesine olumlu sonuçlar alındığı ifade edilmiştir.

Durum tespiti ile ilgili son alt tema sorunlar/çözümler şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt tema kapsamında ele alınan araştırmalarla ilgili kategori, sonuç ve öneriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sonuçlar/ Çözümler Alt Teması

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>		
Durum Tespiti	Sorunlar / Çözümler	Dil Becerileri	11	Erken okuryazarlık becerileri (hazırbulunuşluk), ilkokuma yazma, okuduğunu anlama, kelime bilgisi, Türkçe öğrenme	Okulöncesi eğitim, anında dönüt, görsel kullanımı, hikâye, film, diyalog, akran desteği, grup öğretimi, kelime/kavram öğretimi, resimli kitap, veli desteği, nitelikli kitap, öğretmenlere hizmet öncesi eğitim, EBA/okulistik vb, drama, gezi, programı basitleştirme, teknoloji desteği
		Dil – İletişim	8	Dil ve iletişimde, anlama ve anlatmada sorunlar	Okul öncesi eğitim, tercüman öğrenci, resimli kitap, şarkı, beden dili kullanımı, veli-akran desteği
		Müfredat – Kaynak	6	Müfredatın ağır olması ve uygun/yeterli kaynağın bulunmaması	Müfredat seviye-içerik düzenlenmeli, uygun kaynak desteği sağlanmalı
		Öğretmen	2	Anne dili Türkçe olmayanlara dil eğitimi konusunda öğretmenlerin yetersiz olması, deneyimlerinin olmaması, bu konuda nitelikli eğitim almamaları	Nitelikli öğretmen yetiştirilmeli, ücretli öğretmen uygulamasından vazgeçilmeli, anne dili Türkçe olmayanlara dil eğitiminde diğer branşlar yerine sınıf öğretmenleri tercih edilmeli
		Aile	2	Dil eğitiminde aile desteğinin olmaması, aileden destek alınamaması, ailelerin bu konuda yetersiz olması	Aile bilinçlendirilmeli, ailenin de eğitimi ile aile desteği sağlanmalı
		Dışlanma	1	Anne dili Türkçe olmayan çocukların diğer çocuklar ve onların aileleri tarafından dışlanması	Anne dili Türkçe olan çocukların ve velilerinin bilinçlendirilerek veli-akran desteğinin sağlanması
		Ortam/özlem	1	Anne dili Türkçe olmayan çocukların ülkelerine özlem duymaları	Anne dili Türkçe olan çocukların ve velilerinin bilinçlendirilerek veli-akran desteğinin sağlanması

Bu alt tema içerisinde dil becerileri, dil-iletişim, müfredat-kaynak, öğretmen, aile, dışlanma ve ortam/özlem kategorileri yer almaktadır. Burada ifade edilen kategoriler bir anlamda yaşanan sorunların kaynağına işaret etmektedir. Buna göre Türkçe dil becerilerinin kazanılmasında yaşanan sorunlar ve iletişim problemleri temelde müfredat ve kaynaklar, aile, öğretmen ve içinde bulunulan ortam gibi değişkenlere bağlanmaktadır. Müfredatın ağır olması, kaynakların yetersizliği, ailenin eğitimsizliği ve aile desteğinin alınamaması, öğretmenlerin niteliği, ortama bağlı olarak dışlanma ve yurda duyulan özlem dile getirilen sorun kaynaklarıdır. Okulöncesi eğitim, anında dönüt/düzeltilme, görsel kullanma, resimli kitap kullanımı, nitelikli kaynak desteği, ailelerin bilinçlendirilmesi ile veli-akran desteği, tercüman öğrenci kullanımı, müfredatın ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, branş öğretmenlerinden ziyade sınıf öğretmenlerinin görevlendirilmesi sunulan çözüm önerileri arasında öne çıkanlardır.

Tablo 8. Müdahale Temasına ilişkin Sonuçlar

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>		
		Akran veli desteği	1	Akran ve veli desteği ile okuma yazmaya yönelik algı değişti	Akran ve veli desteği ile anne dili Türkçe olmayan çocukların okuma yazma becerileri desteklenmeli
Müdahale	Deneme	STÖY'e dayalı drama yöntemi	1	STYÖ'e dayalı drama yöntemi kullanılarak anne dili Türkçe olmayan çocukların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri arttı	STYÖ'e dayalı drama yöntemi ve farklı yöntemler kullanılarak anne dili Türkçe olmayan çocukların okuma yazma ve dil becerilerinin artırılması sağlanmalı

Araştırmalar amaçları ve sonuçları yönüyle incelendiğinde bu bölümde ortaya çıkan diğer tema müdahale temasıdır. Tabloda görüldüğü üzere bu tema içerisinde deneme isminde bir alt tema ve iki kategori yer almaktadır. Müdahale yöntemlerinden birisi anne dili Türkçe olmayan çocukların akran ve veli ile desteklenmesini, diğeri ise Senaryo Tabanlı Öğretim Yöntemine (STÖY) dayalı drama yönteminin kullanılmasını içermektedir. İlk araştırma anne dili Türkçe olmayan çocukların akran ve veli desteği ile okuma yazmaya yönelik algıların değiştiğini ortaya koyarken bu çocukların akran ve veli desteği ile okuma yazma becerilerinin desteklenmesi öneri olarak sunulmuştur. İkinci çalışmada ise STÖY'e dayalı drama yönteminin anne dili Türkçe olmayan çocukların okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili Türkiye'de temel eğitim düzeyinde yapılmış çalışmaların sistematik olarak analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 26 çalışmanın genel eğilimleri, amaçları ve ulaştıkları sonuçlar incelenmiştir. Anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların genel eğilimleri kapsamında araştırmaların; yıllara, konu alanlarına, sınıf düzeylerine ve çalışma grubu büyüklüğüne göre dağılımları, yöntem ve desenleri, veri toplama araçları ve veri analiz biçimleri incelenmiştir. Sistematik derleme neticesinde anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların 2016 yılından sonra artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Özellikle Suriye'de yaşanan savaşa bağlı olarak gerçekleşen göçün bunda etkili olduğu ve buna bağlı olarak Türk vatandaşı olup farklı dilleri konuşan çocuklara yönelik de bir farkındalık oluştuğu düşünülmektedir. Bu farkındalıkla birlikte gelecekte de yaşanması muhtemel olan göç dalgaları dikkate alındığında anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili çalışmaların Türkiye'de ve göçten etkilenen farklı ülkelerde kendisine yer bulacağı düşünülmektedir. Avcı ve Kurudayıoğlu (2022) Türkçede iki dillilik üzerine yaptıkları çalışmada iki dillilik alanında yayın yapılan ülkeler ağını da incelemişler; Almanya, Hollanda, Türkiye gibi ülkelerin ön plana çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu ülkelerdeki yayın sayısındaki artışları 1960 sonrası Avrupa işçi göçleri ile başlayan ve çeşitli nedenlerle devam eden göç hareketlerine bağlamışlardır. Benzer şekilde Oruç (2016) da iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların 2014 itibarıyla artmaya başladığını en fazla çalışmanın 2020-2022 yılları arasında yapıldığını tespit etmiştir. Can ve Kardeş'in (2023) iki dillilik ile ilgili yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF, 2018) ve Mülteci-Der (2019) verilerine göre halen Türkiye'de üç milyondan fazla geçici koruma statüsünde Suriyeli bulunmakta, bunun bir buçuk milyondan fazlasını çocuklar oluşturmaktadır. Mevcut durum dikkate alındığında bundan sonra da anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulacağı ve bu yöndeki çalışmaların artarak devam edeceği düşünülmektedir. Nitekim Avcı ve Kurudayıoğlu (2022) ile Kaya vd. (2022) de yapmış oldukları çalışmalarda son yıllarda iki dilli çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların sayısında artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaların konu alanlarına göre dağılımı incelendiğinde Türkçe eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların diğer alanlara göre oldukça fazla olması beklenen bir durumdur. Zira anne dili Türkçe olmayan çocukların buldukları ülkenin eğitim sürecine dâhil olabilmeleri ve hayata uyum sağlayabilmeleri için o ülkenin diline hâkim olmaları elzemdir (Skutnabb-Kangas, 2004). Anne dili Türkçe olmayan çocukların da gerek eğitim sürecine dâhil olabilmeleri gerekse iletişim problemleri başta olmak üzere yaşadıkları diğer sorunların çözümü için Türkçeye olan gereksinimleri çalışmaların bu yönde artış göstermesini başlıca nedenleri arasındadır.

Araştırmalar çalışma grupları ve hedef alınan sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde en çok çalışmanın birinci sınıf düzeyinde ve çoğunluğunun sınıf öğretmenleriyle yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Raisha ve Kasim (2017) da anne dili farklı olan çocuklarla ilgili çalışmaların birinci sınıf seviyesinde yoğunlaştığını, bu çocukların en çok okuma becerilerinde sorun yaşadıklarını ifade etmektedirler. Oruç (2016) iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların yaklaşık sadece %27'lik bir kısmının temel eğitim düzeyi ile ilgili olduğunu, geri kalan yaklaşık %73'lük dilim içerisinde ise en fazla çalışmanın yetişkinlerle yapıldığını tespit etmiştir. Oruç (2016) çalışmasında ele alınan konu alanlarına bakmazken benzer bir çalışma yürüten Avcı ve Kurudayıoğlu (2022) da temel eğitim düzeyi ile sınırlı olmayan Türkçede iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi isimli çalışmalarında temel dil becerilerine ilişkin çalışmaların büyük oranının okuma ve yazma becerisiyle ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun temel nedeninin yukarıda da ifade edildiği üzere anne dili Türkçe olmayanların başta buldukları ülkenin eğitim dilini öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Zira anne dili farklı olanların bir yandan yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri diğer taraftan öğrenim sürecine aktif katılımları ve öğrenimlerini başarıyla sürdürebilmeleri buldukları ülkenin dilini öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de formal

olarak okuma yazma öğretimi ilköğretim birinci sınıf düzeyinde başlamaktadır. Bir açıdan bu sınıf düzeyi okul öncesi eğitim almadıysa anne dili Türkçe olmayan çoğu çocuk için Türkçe öğrenmenin ve öğretmenler için bu öğrencilere Türkçe öğretmenin ilk basamağını oluşturmaktadır. Çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerle gerçekleştirilmesi ise görece anne dili Türkçe olmayan çocuklar yerine Türkçeyi bilen ve onlara öğreten öğretmenlerinden veri toplamanın kolaylığı ile açıklanabilir. Ancak bu noktada bu araştırmalarda ulaşılan sonuçların doğrudan öğrencilerden elde edilen verilerden ziyade onlara eğitim veren öğretmenlerin gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak dolaylı yoldan toplandığı gerçeğini dikkate almak ve ulaşılan sonuçları bu çerçevede değerlendirmek gerekmektedir. Bu çerçevede konuyla ilgili geleceğe yönelik politikalar belirlemeden önce mutlaka anne dili Türkçe olmayan çocukların dil becerileri ve gelişim düzeyleri başta olmak üzere ailelerinin eğitimi, ekonomik düzeyleri, kültürleri vb. ile ilgili ilk elden veri toplamaya yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

Araştırmada, anne dili Türkçe olmayan çocukları konu edinen az sayıda karma desende çalışma yapılırken nicel ve nitel çalışmaların karma desendeki araştırmalara oranla daha fazla yapıldığı ve birbirine eşit oranda olduğu görülmektedir. Benzer şekilde iki dillilik üzerine Oruç'un (2016) yaptığı bibliyometrik analiz çalışmasında da nitel ve nicel araştırmaların birbirine yakın oranda ve sayıca fazla olduğu, karma yöntem araştırmalarına daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada nicel çalışmaların çoğunluğunun tarama türünde, nitel çalışmalarınsa benzer şekilde çoğunlukla durum tespitine yönelik ve ağırlıklı olarak öğretmenlerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Konuyla ilgili müdahale tarzında sadece iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu durum hedef kitle açısından öğretmenlerin dışında çalışma grubunda öğrencilerin ve ailelerinin yer aldığı durum tespitine yönelik yeni çalışmalarla müdahale türünde ve karma desende daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesidir. Nitekim Türkben (2018) iki dilli çocuklarla yapılan araştırmalarda, nitel araştırmaların diğer yöntemlere göre çoğunlukta olduğunu ve müdahale çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu tespit etmiştir.

Anne dili Türkçe olmayan çocuklarla yapılan çalışmaların amaçları incelendiğinde daha çok çocukların Türkçe dil becerileri açısından ne düzeyde olduklarının belirlenmeye çalışıldığı ve Türkçe öğretimi konusunda yaşanan sorunların ele alındığı görülmektedir. Düzey belirlemeye yönelik çalışmaların iki temel bakış açısıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunlardan birincisi anne dili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin anne dili Türkçe olan çocukların dil becerileriyle karşılaştırılması şeklindedir. Diğer yaklaşım ise anne dili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin kendi içerisinde okul öncesi eğitim, anne-baba eğitim düzeyi, cinsiyet gibi çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Beklendiği üzere anne dili Türkçe olmayan çocukların dil becerileri anne dili Türkçe olanlara göre daha yetersiz düzeydedir. Okul öncesi eğitim ve anne-baba eğitim düzeyi ise Türkçe öğrenmede belirleyici değişkenler olarak öne çıkmaktadır.

Diğer bir ifade ile anne dili Türkçe olmayan çocukların anne dili Türkçe olanlara göre ya da okul öncesi eğitim ve sosyoekonomik düzey açısından dezavantajlı olanların olmayanlara göre dil becerileri açısından geride olmaları bu araştırmalarda çözülmesi gereken sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak eğitim-öğretim sürecinde ve özellikle Türkçe öğretimi konusunda veli desteğinin olmaması, kaynakların yetersizliği ve öğretmen nitelikleri de bu araştırmalarda ortaya çıkan ve çözüm bekleyen sorunlar arasındadır. Benzer şekilde Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) tarafından yapılan çalışmada da anne dili Türkçe olmayan çocukların kelime hazinesi, konuşma ve iletişim becerilerinde yeterli düzeyde olmadıkları ve buna bağlı olarak öğrencilerin kaygı-endişe duydukları ve öz yeterlilik bakımından istenilen seviyede olmadıkları belirlenmiştir. Günaydın (2020) ise yapmış olduğu çalışmada iki dillilik ile ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi sonucu, iki dilli ortaokul çocuklarının en çok dil becerileri ve iletişim konularında sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Dolayısıyla anne dili Türkçe olmayan çocukların iletişim becerileri, Türkçe öğretimi ve buna bağlı olarak ilgili becerilerin geliştirilmesi bu tür çalışmaların odak noktasını oluşturmaktadır. Türk vatandaşı olup anne dili Türkçe olmayanların eğitim sürecine katılımları ve geçici sığınmacı veya mülteci konumunda olanların Türk Eğitim Sistemi'ne entegrasyonu ile ilgili eğitim politikaları belirlenirken bu değişkenlerle ilgili elde edilen sonuçların dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırmalarda ele alınan sorunlarla ilgili uygulama, politika ve yeni araştırmalara yönelik birtakım önerilere yer verilmiş ancak daha önce de ifade edildiği üzere bu tür önerilerin sınanmasına yönelik çalışmalar yetersiz kalmıştır. Bu noktada durum tespitine yönelik çalışmaların sayısındaki artış ve müdahale türündeki araştırmaların yetersizliği söz konusu önerilerin etkililiğinin sınanmasına yönelik müdahale tarzında daha fazla çalışmanın yapılması; sosyolojik olarak aileleri ve kültür boyutunu da içerecek şekilde ilk elden veri toplamayı hedefleyerek durum tespitine yönelik çalışmaların içeriğinin genişletilerek sürdürülmesi ayrıca bunların politik kararlarla ve akademik yönden desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Avcı, M. & Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkiye'de iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.
- Can, F. & Kardeş, M. N. (2023). Türkiye'de iki dillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 555-577.
- Ciğerci, F. M. (2020). Ana dili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinin Türkçeye yönelik metaforik algıları. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 227-237.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (7. b.). Ankara: Pegem.

- Higgins, J. P. T. & Green, S. (2011). *Müdahalelerin sistematik incelemeleri için Cochrane el kitabı*. <http://handbook-5-1.cochrane.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, M., Palas, R. & Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerinde yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Dergisi*(31), 605-634.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbababa-Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem.
- Mülteci-Der. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Haziran 2019. <http://www.multeci.org.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*(2), 311-322.
- Raisha, U. & Kasim, S. (2017). EFL students' reading comprehension problems: Linguistic and nonlinguistic complexities. *English Education Journal (EEJ)*, 8(3), 308-32.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi? *Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 540-544.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). The right to mother tongue medium education-the hot potato in human rights instruments. *Opening plenary at the 2nd Mercator International Symposium, Tarragona, Spain* içinde (s. 27-28).
- Susar-Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ-Adıgüzel, D. & Koç, A. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 105-129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.509817>
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- UNICEF. (2018). *Türkiye – UNICEF Ülke İş Birliği Programı*. <http://unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=32846&d=1&dil=tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>

Extended Summary

Although Turkish is the official language in Türkiye, like many other countries, different languages are spoken due to the coexistence of various ethnic groups (Yılmaz and Şekerci, 2016). Türkiye has historically been a place where people belonging to different cultures have lived together and can speak their languages freely. The languages spoken by those who had to leave their countries for several reasons such as migration were added to the existing languages. Depending on these, the

number of students whose language is not Turkish has also increased (Susar-Kırmızı, Boztaş, Salgut, Çağ-Adıgüzel, and Koç, 2020).

Since the word "mother" in the concept of "mother tongue" is directly related to the mother, in the simplest terms, it can be expressed as the language that an individual learns from his/her mother. In other words, it can be defined as the language that the individual has mastery of and learns from his/her mother and the social environment naturally (Oruç, 2016). In short, the common language spoken in a country is referred to as "native language (ana dil)" and the language that individuals first learn and are exposed to is referred to as "mother tongue (anne dili)". As defined by Sağır (2007), the concept of "mother tongue (anne dili)" was preferred in this study instead of "native language (ana dil)" to avoid concept confusion.

The language of education in Türkiye is Turkish, which is also the official language of the country. In every country where there are different ethnic groups and where languages other than the official language are spoken within these groups, there will inevitably be some problems related to education and accordingly, research on the subject. When the national literature on the subject is analysed, it is noteworthy that a serious accumulation of research has started to be in Türkiye in this sense. Although there are review studies on the subject (Kaya, Palas, and Can, 2022; Avcı and Kurudayıoğlu 2022), it is seen that there is no systematic study to evaluate and interpret the studies, especially at the basic education level. Kaya et al. (2022) aimed to determine the distribution of studies on bilingualism and multilingualism by type (article-thesis) and years. Avcı and Kurudayıoğlu (2022) aimed to determine the distribution of studies on bilingualism in Turkish in terms of keywords, author, university, country, citation, and similar aspects. It is important to carry out review studies within the framework of certain criteria and by following a methodology to produce reliable results and benefits to be obtained. The present study differs from other review studies in two aspects. The first of these is that it includes studies at the level of basic education, which is the first step of formal education and the other is that it aims to present a synthesis of the aims and results of the included studies. In other words, it is important in terms of the results it will reveal about the general trends of the studies conducted at the basic education level, the problems addressed, and the proposed solutions. It is thought that the results to be obtained in this research will serve as a guide for researchers and the teachers at the basic education level.

This study aims to systematically analyse the studies on children whose mother tongue is not Turkish at the basic education level in Türkiye. In line with this purpose, answers to the following research questions were sought:

- 1- What are the general trends of studies on children whose mother tongue is not Turkish?
- 2- What are the aims of the studies on children whose mother tongue is not Turkish?

3- What are the results of the studies on children whose mother tongue is not Turkish?

This research is a systematic review that consists of selecting and analysing existing studies within the framework of certain criteria. According to Higgins and Green (2011), a systematic review is the synthesis of publications related to the research question within the framework of predetermined criteria to answer a specific research question.

The data source of this study consists of 26 studies that meet the inclusion and exclusion criteria established by the researchers. Accordingly, it can be said that the criterion sampling method was used in the creation of the data set (Yıldırım and Şimşek, 2018).

After applying the inclusion and exclusion criteria, the 26 studies were first conveyed into the form according to the surnames and publication years of the authors and sorted alphabetically. As a result of this sorting, the studies were coded as A1, A2, A3...A26. The studies were then read in accordance with the research review form respectively, and the relevant information and results were written on the form. After all the studies were read, descriptive analysis, content analysis, and reporting process were carried out.

According to the findings, it was seen that studies on children whose mother tongue was not Turkish tended to increase after 2016. Avcı and Kurudayıoğlu (2022) and Kaya et al. (2022) concluded in their studies that the number of studies on bilingual children had increased in recent years.

When analysing the distribution of the studies according to the subject areas, it was expected that the number of studies on Turkish education was quite high compared to other fields. This is because it is essential for children whose mother tongue is not Turkish to have a good command of the language of the country in which they live to be included in the education process and to adapt to life (Skutnabb-Kangas, 2004).

When the studies were analysed in terms of study groups and targeted grade levels, it was observed that most of the studies were conducted at the first-grade level and most of them were conducted with primary school teachers. As mentioned earlier, the main reason for this situation may be learning the language of instruction of the country they are in. Similarly, Raisha and Kasim (2017) found that children with different mother tongues faced problems mostly with reading skills, and the research concentrated on the first grade of primary school at which they started their education.

When the aims of the studies conducted with children whose mother tongue was not Turkish were analysed, it was seen that the studies mostly aimed to determine the level of Turkish language skills of children, and they mostly dealt with the problems experienced in teaching Turkish. As expected, the language skills of children whose mother tongue was not Turkish were at a more inadequate level than those whose mother tongue was Turkish. Preschool education and parental education level stand out as determinant variables in learning Turkish.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Notu

Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular sorumlu yazar ile iletişime geçebilir.

Müzik Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigating Music Teachers' Attitudes Towards Refugee Students in Relation to Various Variables

Ömer Üçer, Berkcan Kayaarslan, Erkan Tonyalı, Ömer Bilgehan Sonsel

Yazar Bilgileri

Ömer Üçer 

Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi,
Müzik Eğitimi,
omerucerr@gmail.com

Berkcan Kayaarslan 

Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Müzik Eğitimi,
bercankayaarslan@outlook.com

Erkan Tonyalı 

Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi,
Müzik Eğitimi,
erkantonyali@gmail.com

Ömer Bilgehan Sonsel 

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Müzik Eğitimi,
bilgehansonsel@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler ekseninde belirlemek ve bu tutumlara ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Çalışma karma yöntem araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde nitel ve nicel veriler eşzamanlı toplandığı için karma yöntem araştırma yaklaşımlarından birleştirme deseni kullanılmıştır. Çalışmada iki çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci çalışma grubunu mülteci öğrencilerle müzik eğitimi yapmakta olan 215 müzik öğretmeni oluştururken, ikinci çalışma grubunu birinci örneklemeden amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen 20 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanması sürecinde Sağlam ve İlksen-Kanbur tarafından geliştirilen "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği" kullanılırken, nitel verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulmuş "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 25 paket programı, nitel verilerin analizinde MAXQDA 24 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre müzik öğretmenlerinin tutumlarında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine, coğrafi bölge değişkeni açısından Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan öğretmenler lehine sonuçlara ulaşırlarken, yaş, mültecilere yönelik bir eğitim alıp almama durumu ve meslek deneyim değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Müzik öğretmenleri mülteci öğrenci eğitiminde en sık karşılaşılan olumsuz durum olarak dil bariyerini belirtirken, müziğin birleştirici gücünün eğitimdeki sorunları çözeceği görüşlerini belirtmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Mülteci öğrenci
Mültecilerin müzik eğitimi
Mülteci eğitimi

Keywords

Refugee student
Music education of refugees
Refugee education

Makale Geçmişi

Geliş: 04.07.2024
Kabul: 08.08.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the attitudes of music teachers towards refugee students on the axis of various variables and to offer solutions for these attitudes. The study was conducted with a mixed method research approach. Since qualitative and quantitative data were collected simultaneously during the data collection process, a combination design from mixed method research approaches was used. There are two study groups in the study. The first study group consisted of 215 music teachers who were conducting music education with refugee students, while the second study group consisted of 20 music teachers selected from the first sample by purposive sampling method. While the 'Refugee Student Attitude Scale' developed by Sağlam and İlksen-Kanbur was used to collect quantitative data, the 'Teacher Interview Form' created by the researchers was used to collect qualitative data. While SPSS 25 software was used in the analysis of quantitative data, MAXQDA 24 software was used in the analysis of qualitative data. According to the findings obtained from the research, while the results were found in favour of female teachers in terms of gender variable in the attitudes of music teachers, in favour of teachers working in the Black Sea Region in terms of geographical region variable, no significant difference was found in terms of age, whether they received a training for refugees or not and professional experience variables. While music teachers stated the language barrier as the most common negative situation encountered in refugee student education, they also stated that the unifying power of music would solve the problems in education.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Üçer, Ö., Kayaarslan, B., Tonyalı, E. & Sonsel, Ö. B. (2024). Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TEBD*, 22(2), 1287-1313. <https://doi.org/10.37217/tebd.1510637>

Giriş

Dünya genelindeki göç hareketleri, siyasi ve ekonomik krizlerin yanı sıra savaş ve çatışmaların da etkisiyle artarken, Türkiye, coğrafi konumu ve kültürel çeşitliliği nedeniyle tarih boyunca birçok göç ve mülteci hareketine maruz kaldığı gibi günümüzde de mülteci akınlarının başlıca merkezlerinden biri olarak bu göç dalgalarının önemli bir durağı haline gelmiştir. Kitlesele göç hareketleri, 1950'lere kadar başta savaşlar olmak üzere daha çok siyasi nedenlerle açıklanırken, bu tarihten 1980'lere kadar ekonomik sebepler ön plana çıkmıştır. 1980'ler ve 1990'larda ise hem Türkiye'de hem de dünyada göç hareketlerinin nedenleri çeşitlenmiş ve karmaşık hale gelmiştir. Siyasal, ekonomik ve sosyo-kültürel nedenlerin hepsi benzer ağırlıklarda ortaya çıkarken, yeni göç türleri de ortaya çıkmıştır (Özbay ve Yücel, 2001).

Göç tarihine bakıldığında Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti döneminde yaşanan önemli göç olayları başlıca; 1492 İspanya'dan on binlerce Yahudi'nin Osmanlı topraklarına getirilmesi, 1709 İsveç Kralı Şarl ve yaklaşık 2 bin kişilik grubun Osmanlı'ya sığınması, 1849 Macar Özgürlük Savaşı sonrası Prens Lajos Kossuth ve 3 bin Macar'ın Osmanlı'ya gelmesi, 1917 Bolşevik İhtilali sonrası Vrangel ve yaklaşık 135 bin kişinin Osmanlı'dan koruma talep etmesi, 1922-1945 Yunanistan, Balkanlar ve Almanya'dan yaklaşık 1 milyon 185 bin kişinin Türkiye'ye göç etmesi, 1988-2000 Irak, Bulgaristan, Bosna ve Kosova'dan yaklaşık 900 bin kişinin Türkiye'ye gelmesi şeklinde sıralanmaktadır (İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016). Günümüze gelindiğinde ise Türkiye açısından en büyük göç dalgası, Suriye'de 2011 yılında başlayan karışıklıklar sonucunda gerçekleşmiştir (Karakaya, 2020).

2010 yılı Türkiye ve çevre ülkelerin geleceği için oldukça önemli bir yıldır. Tunus'ta 2010 yılında ekonomik sebeplerden ötürü bir seyyar satıcı kendini yakmış ve ardından ülke genelinde gösteriler başlamıştır (Koçak, 2012). Bu gösteriler sonrası birçok siyasi gelişme yaşanmış ve bu olaya "Yasemin Devrimi" adı verilmiştir (Sayın, 2019). Tunus'ta başlayan bu gösteriler daha sonra "Arap Baharı" olarak isimlendirilmiş (Behçet, 2019), Mısır, Libya ve Suriye başta olmak üzere Arap coğrafyasında halk ayaklanmalarına yol açmıştır (Paksoy, Paksoy ve Alancioğlu, 2013, s. 170). Türkiye her ne kadar Arap coğrafyası ve çatışmaların dışında kalsa da özellikle süreçte en çok etkilenen ülkelerden biri olan Suriye odaklı kitlesele göç hareketlerinin hedefinde olmuştur. 2010 yılında başlayan Yasemin Devrimi ve devamında Arap Baharı olarak adlandırılan bu olaylar silsilesi Türkiye için bu yüzden çok önemlidir.

Arap Baharı sürecinden en fazla etkilenen ülke şüphesiz ki Suriye olmuştur. 2011 yılında barışçıl gösteriler ile başlayan ve ardından rejimin kanlı müdahalesiyle devam eden Suriye iç savaşı/karışıklığı (Toker-Gökçe, 2021), yakın tarihte dünyanın gördüğü en büyük göç hareketine neden olmuştur. Türkiye ise hem Suriye ile komşu olması hem de coğrafi konumu gereği Avrupa'ya

iltica hareketleri için köprü olabilmesi sebebiyle bu göç hareketinin ilk tercih edilen ülke konumuna yerleşmiştir (Erten, 2015). Türkiye sürecin neredeyse ilk günlerinden itibaren “Açık Kapı Politikası” uygulamıştır (Kirişçi, 2014, s. 11). Bu açık kapı politikası sonrası evlerini terk etmek durumunda kalan birçok Suriyeli Türkiye’ye göç etmiştir. Birleşmiş Milletler Göç Ajansı [UNHCR] verilerine göre Türkiye; yaklaşık 3,6 milyon kayıtlı Suriyeli mülteci ve diğer milletlerden 320 bine yakın insanı barındırmasıyla beraber dünya çapında en fazla mülteciye kucak açan ülke olma konumundadır (UNHCR, t.y.). Bu durum Türkiye’nin hoşgörü ve koruyuculuk olguları açısından dünyaya karşı övünç kaynağı iken sosyolojik olarak mülteci kavramı ülke vatandaşları açısından gitgide çok da hoş karşılanmamaktadır.

Göç olgusu içerisinde tanım ve statü olarak farklılık gösteren göçmen, mülteci ve sığınmacı kavramları sıklıkla birbiriyle karıştırılmaktadır. Mülteciler, genellikle korku ve baskı gibi zorlayıcı sebeplerle ülkelerinden zorunlu olarak ayrılmak durumunda kalırken, göçmenler daha iyi yaşam koşulları arayışıyla gönüllü olarak göç etmektedir (Ziya, 2012). Mülteci ve sığınmacı kavramları ince bir detay ile birbirinden ayrılmaktadır. Mülteci “ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri sebebiyle zarara uğrayacağı korkusuyla, vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan, ülkesine dönmeyen veya dönmek istemeyen yabancı kişi” olarak tanımlanmaktadır. Ülkesini tanımda yer alan nedenler ile terk edip başka bir ülkeden koruma talep eden bir kişi öne sürdüğü iddialar kontrol edilip doğrulanıncaya kadar sığınmacı, iddialar doğrulanınca ise mülteci statüsü kazanmaktadır (Esenlikci ve Engin, 2019). 2011 yılı itibariyle Geçici Koruma Statüsü tanımı da sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Türkiye, mültecilerin hukuki durumuna ilişkin 1951 Cenevre Protokolüne taraf olmuştur fakat 1961 tarihindeki düzenlemeyle bu sözleşmeye “coğrafi çekince” koymuştur (Kara ve Korkut, 2010). Türkiye’deki Suriyelilerin yasal statüsü, coğrafi kısıtlama nedeniyle mülteci statüsü kazanmalarını engellemektedir. Suriye’deki iç savaş Avrupa dışında gerçekleştiği için, Suriyelilere şartlı mülteci statüsü verilebilmektedir, ancak bu statü için bireysel başvuru gerekmektedir. Büyük ölçekli kitlesel akın nedeniyle bireysel değerlendirme yapılamadığı için, bu kişileri geçici koruma statüsü altında değerlendirmektedir (Nurdoğan ve Öztürk, 2018). Göç İdaresi Başkanlığı’nın resmi internet sitesinde Suriyeliler bu ekseninde hukuki olarak “geçici koruma altındakiler” olarak tanımlanırken, diğer uyruklu mülteciler ise “uluslararası koruma altındakiler” olarak tanımlanmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, t.y.). Aynı zamanda Göç İdaresi Başkanlığı resmi Twitter (X) hesabının 2023 yılının Temmuz ayında paylaştığı gönderi ülke genelindeki göçmen sayısının yaklaşık beş milyon olduğunu bildirmiş, kapsayıcı olarak tüm uyruktaki kişiler göçmen tanımlamasıyla belirtilmiştir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023). Bu çalışmada ise hukuki vb. tanımlar yerine sosyolojik anlamda sığınmacı, koruma altındakiler ve göçmenler yerine toplumca kabul edilmiş olan “mülteci” tanımlaması kullanılmıştır. Mültecilik çerçevesinde göç eden herkesin hayati

ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu ihtiyaçlardan biri de eğitimidir. Özellikle Suriye'deki karışıklık ve istikrarsız durum uzadıkça Türkiye'deki mültecilerin durumlarının uzun süreli olacağına dair farkındalık artmakta, bu durum da mültecilerin ülkedeki statüsü ve yerel entegrasyon konularını gündeme getirmektedir (Kirişçi ve Karaca, 2015, s. 309). Bu iki olgu sebebiyle eğitim, uzun vadede belki de en önemli hayati ihtiyaç halini almıştır.

2011 yılında başlayan Suriye savaşı ile birlikte Türkiye'ye gelen öğrencilerin savaş sonrası ülkelerine dönecekleri düşüncesiyle (Culbertson ve Constant, 2015, s. 9), ilk etapta kısa vadeli eğitim politikaları oluşturulmuş ve Suriyeli çocukların genellikle kamp alanında eğitim görmeleri sağlanmıştır (Dünya Bülteni, 2012). Suriye savaşının devam etmesi ve Türkiye'ye gelen mülteci sayısı arttıkça eğitim sorunları 2013 yılından sonra daha da ön plana çıkmaya başlamıştır (Seydi, 2014). Bu doğrultuda yapılan en önemli çalışmalardan biri, mülteci çocukların yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde Geçici Eğitim Merkezlerinin açılması olmuştur (Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018). Geçici Eğitim Merkezleri kitlesel olarak ülkemize göç etmiş okul çağındaki yabancı öğrencilere ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimi devam ettirme fırsatı tanımak amacıyla kurulan merkezlerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Geri dönecekleri düşüncesiyle bu merkezlerde eğitim dili ilk Arapça olarak belirlenmiş (United Nations Children's Emergenc Fund [UNICEF], 2022) ve kullanılan eğitim programı geçici Suriye hükümeti tarafından gözden geçirilmiş ve değişiklikler yapılan Suriye Eğitim Bakanlığının eğitim programı kullanılmıştır (Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi [BEKAM], 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planında geçici koruma statüsündeki öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapacağını ifade etmiş (MEB, 2015), hem geçici koruma altında olan öğrencilerin eğitime katılım oranlarının artırılması hem de Türk eğitim sistemine dahil ederek sosyal ve kültürel entegrasyonu sağlamak olmuştur (Özcan, 2018). Bilindiği üzere eğitim, bireylerin davranışlarını istendik yönde değiştirme sürecidir. Güvenç'e (1979) göre eğitim; "kültürlemenin bilinçli, erekli veya istendik şartlamalarını içermektedir" (s. 134). Türkiye'de yaşayan mültecilerin ise ülkeye uyum sağlayabilmelerinin bir yolunun da eğitim vasıtasıyla kültürlenmeleri olduğu düşünülebilir. Uçan'a (2018) göre de müzik eğitimi; "bilinçli, amaçlı ve istendik bir müziksel kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme sürecidir" (s. 2). Bu tanımlamadan yola çıkarak eğitim yolu ile kültürlenmenin önemli bir kolu da müzik eğitimi olduğu söylenebilir. Müzik eğitimi yolu ile mülteci öğrencilere karşı bu kültürlenmenin etkili ve doğru biçimde aktarılabilmesi için müzik öğretmenlerinin öğrencilere karşı tutumları önemli bir rol oynamaktadır. Mevcut durumlar ışığında bu araştırma, çeşitli değişkenler açısından müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu bilgilerden hareketle araştırmanın problem cümlesi “Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu ana problem ışığında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları eğitim verilen düzey değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
3. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları mülteci öğrencilere yönelik özel bir eğitim alıp almama değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
4. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları yaş değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
5. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları mesleki deneyim değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
6. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin görüşleri coğrafi bölge değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
7. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin görüşleri nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, karma yöntem araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Karma yöntem araştırma yaklaşımı en az bir nicel bir nitel yöntem içeren araştırma yaklaşımıdır (Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Karma yöntem araştırma yaklaşımı, bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içinde araştırmacının nicel ve nitel yöntem yaklaşım ve kavramların birleştirdiği yöntemdir (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Karma yöntem araştırma yaklaşımının temel ve gelişmiş desenleri bulunmaktadır. Bu çalışmada nicel ve nitel süreçler eşzamanlı yürütüldüğünden temel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan birleştirme (çeşitleme) deseni kullanılmıştır. Birleştirme (çeşitleme) deseni, nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı toplandığı ve verilerin analizinden elde edilen sonuçların birleştirildiği desendir (Creswell, 2021, s. 36-37). Araştırmanın nicel veriler basamağını, müzik öğretmenlerine uygulanan ölçek ile sağlanmış, nitel veriler basamağında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, nicel ve nitel veriler göz önünde bulundurularak iki farklı grup oluşturulmuştur. Araştırmada birinci örneklem grubu kişisel bilgi formu ve mülteci öğrenci tutum ölçeğinin uygulanacağı örneklem gurubunda bulunan müzik öğretmenleridir. Araştırma kapsamında gönüllülük esasına dayalı olarak ve mülteci öğrencilerle çalışma sınırlılığı ile 215 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında tüm coğrafi bölgelerden neredeyse denk sayılarda öğretmen ile görüşülmesi ile araştırmanın evrenini Türkiye’de mülteci öğrencilerle çalışan tüm müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci örnekleme ise müzik öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik “Öğretmen Kişisel Görüş Formu”nun uygulandığı gruptur. Bu gruba dahil edilen katılımcılar görev yapılan coğrafi bölge ve eğitim verilen düzey sınırlılığı ile belirlenmiş 20 öğretmendir. Araştırmanın birinci örneklem grubu oluşturulurken seçkisiz örneklem yöntemi olan basit seçkisiz örneklem tekniği kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olanağı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı örneklem tekniğidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 88). Araştırmanın ikinci örneklem grubu oluşturulurken ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan uygun durum örnekleme kullanılmıştır. Uygun durum örnekleme yöntemi, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıdır (Ekiz, 2009, s. 116). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini oluşturun öğretmenlere ait bilgiler 1. ve 2. tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Birinci Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler Tablosu

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>			<i>Yaş</i>		
Kadın	130	60,47	21-26	23	10,70
			27-32	46	21,40
Erkek	85	39,53	33-38	82	38,14
			39-44	35	16,28
			45 ve üzeri	29	13,49
<i>Okul Türü</i>			<i>Mesleki Deneyim Yılı</i>		
Ortaokul	123	57,21	1-5	59	27,44
			6-11	56	26,05
Lise	92	42,79	12-17	64	29,77
			18-23	20	9,30
			24 ve üzeri	16	7,44
<i>Mülteci Öğrencilere Yönelik Özel Bir Eğitim Alanı</i>			<i>Öğretmenlerin Çalıştığı Coğrafi Bölge</i>		
Evet	30	13,95	Akdeniz	18	8,37
			Doğu Anadolu	34	15,81
			Ege	23	10,70
Hayır	185	86,05	Güney Doğu Anadolu	43	20,00
			İç Anadolu	43	20,00
			Marmara	37	17,21
			Karadeniz	17	7,91
<i>Toplam</i>				<i>215</i>	<i>100</i>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 215 müzik öğretmenine yönelik detaylı bilgilerin verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda cinsiyet dağılımına bakıldığında müzik öğretmenlerinin %60,47'si (n=130) kadın, %39,53'ünü (n=85) ise erkekler oluşturmaktadır. Okul türü dağılımına bakıldığında müzik öğretmenlerinin çalıştıkları okul türünde, ortaokul %57,21 (n=123), lise %42,79 (n=92) çalıştıkları görülmektedir. Mülteci öğrencilere yönelik özel bir eğitim alan müzik öğretmenlerinin dağılımına bakıldığında eğitim alan %13,95 (n=30) eğitim almayan %86,05 (n=185) olduğu görülmektedir. Yaş grupları değişkeni incelendiğinde müzik öğretmenlerinin %10,70'i (n=23) 21-26 yaş aralığında, %21,40'ı (n=46) 27-32 yaş aralığında, %38,14'ü 33-38 yaş aralığında, %16,28'i (n=35) 39-44 yaş aralığında ve %13,49'u (n=29) 45 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Mesleki deneyim yılı dağılımında bakıldığında müzik öğretmenlerinin %27,44'u (n=59) 1-5 yıl, %26,05'i (n=26) 6-11 yıl, %29,77'si (n=64) 12-17 yıl, %9,70'i (n=20) 18-23 ve %7,77'ü (n=16) 24 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Son olarak müzik öğretmenlerinin çalışmış oldukları coğrafi bölge dağılımlarına bakıldığında %8,37'si (n=18) Akdeniz, %15,81'i (n=34) Doğu Anadolu, %10,70'i (n=23) Ege, %20,00'si (n=43) Güneydoğu Anadolu ve İç Anadolu, %17,21'i (n=37) Marmara ve son olarak %7,91'i (n=17) Karadeniz bölgesinde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 2. İkinci Örneklemeye İlişkin Demografik Bilgiler Tablosu

Öğretmen No	Coğrafi Bölge	Eğitim Verdiği Düzey	Öğretmen No	Coğrafi Bölge	Eğitim Verdiği Düzey
Ö1	Karadeniz	Lise	Ö11	İç Anadolu	Lise
Ö2	İç Anadolu	Lise	Ö12	Karadeniz	Ortaokul
Ö3	Marmara	Ortaokul	Ö13	Akdeniz	Lise
Ö4	Ege	Lise	Ö14	İç Anadolu	Ortaokul
Ö5	Akdeniz	Ortaokul	Ö15	Güney Doğu Anadolu	Ortaokul
Ö6	Marmara	Lise	Ö16	Güney Doğu Anadolu	Lise
Ö7	Doğu Anadolu	Ortaokul	Ö17	Marmara	Ortaokul
Ö8	Güney Doğu Anadolu	Ortaokul	Ö18	Doğu Anadolu	Lise
Ö9	Ege	Lise	Ö19	Karadeniz	Ortaokul
Ö10	Marmara	Ortaokul	Ö20	İç Anadolu	Lise

Tablo 2 incelendiğinde nitel görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısının lise düzeyinde diğer yarısının ortaokul düzeyinde eğitim vermekte olduğu, tüm coğrafi bölgeleri kapsadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Karma yöntem araştırma çalışmalarında kullanılan veri toplama yönteminin hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına olanak sağlayacak şekilde hazırlanması gerekir (Johnson ve Turner, 2003'ten aktaran Mertkan, 2015, s. 77). Bu doğrultuda, müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada; araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmen

Görüşme Formu" ile Sağlam ve İlkgen-Kanbur (2017) tarafından geliştirilen "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ" ölçeği kullanılmıştır.

Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ

"Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ" Sağlam ve İlkgen-Kanbur (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde araştırmacı tarafın 45 maddelik bir soru havuzu ile oluşan ölçek formu, iki alan uzmanının görüşünden sonra maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve uzmanlar tarafından çıkarılması istenen beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu uygulamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için "açımlayıcı faktör analizi" yapılmış ve faktör yükleri düşük, birden çok faktörde eşit faktör yüküne sahip olduğu için 16 madde ölçekten çıkarılmış, 24 maddelik ölçeğe tekrardan faktör analizi yapılmış ve KMO değeri .91 olarak bulunmuştur.

"Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ", "iletişim" (11 madde), "Uyum" (9 madde) ve "Yeterlilik" (4 madde), 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak iç tutarlılık kat sayısı (Alpha) .91 olarak hesaplanmış, aynı şekilde araştırmacılar tarafından yapılan iç tutarlılık kat sayısı (Alpha) .91 olarak hesaplanmıştır.

Görüşme Formu

Araştırmada nitel veriler toplanırken, yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken araştırmacılar tarafından 13 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra iki alan uzmanı görüşünden sonra, uzmanlar tarafından yapılan düzeltmeler sonrasında, uzmanlar tarafından çıkarılması istenen 3 soru çıkarılmış ve 10 maddeden oluşan yapılandırılmış görüşme formu oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel verilerin analizinde, müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına yönelik toplanan veriler, kapsamlı bir istatistiksel analiz sürecinden geçmiştir. Toplanan veriler SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programını aktarılmış ve ardından analiz sürecine geçilmiştir. Veri setinin analiz edilmeden önce, verilerin normal dağılıma uygunluğunu kontrol etmek için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları hesaplanmış, Tabachnick ve Fidell'in (2007) önerileri doğrultusunda +1,96 ile -1,96 arasındaki değerler göz önünde bulundurulmuş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, müzik öğretmenlerinin "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ"den aldıkları puanlar "cinsiyet, okul türü, mülteci öğrenci yönelik eğitim, yaş, meslek deneyim yılı ve çalıştığı bölge" demografik değişkenlere göre farklılıkları değerlendirmek için bağımsız örneklem t-Testi ve ANOVA istatistiksel testler kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri analizinde, müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutum ve mülteci öğrencilere yönelik görüşlerini analizinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüş Formu” yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve nitel analiz yöntemlerinden olan tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz verinin içerisinde yer alan desenleri (temaları) analiz etmek, anlamak ve raporlamak amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analiz yönteminde MAXQDA 24 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t-Test		
					sd	t	p*
İletişim	Kadın	130	38,26	5,14	213	1,894	.060
	Erkek	85	36,82	5,87			
Uyum	Kadın	130	24,06	5,51	213	2,034	.043*
	Erkek	85	22,56	4,89			
Yeterlilik	Kadın	130	11,43	2,82	213	,905	.367
	Erkek	85	11,08	2,67			
MÖTÖ (Toplam)	Kadın	130	73,75	11,45	213	2,082	.039*
	Erkek	85	70,47	11,08			

p<.05

Tablo 1'in bulgularına bakıldığında, kadın ve erkek öğretmenlerin “İletişim”, “Uyum” ve “Yeterlilik” alt boyutları ile “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği-MÖTÖ” toplam puanları arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Yapılan t-Testi analiz sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında “İletişim” (t_[213]=1,894 ve p=.060) ve “Yeterlilik” (t_[213]=,905 ve p=.367) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak “Uyum” (t_[213]=2,034 ve p=.043) ve MÖTÖ (t_[213]=2,082 ve p=.039) toplam tutum puan ortalamasına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılığa bakıldığında, kadın öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Eğitim Verilen Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Verilen Düzey	n	\bar{X}	Ss	t-Test		
					sd	t	p*
İletişim	Ortaokul	123	37,24	5,74	213	-1,394	.165
	Lise	92	38,29	5,07			
Uyum	Ortaokul	123	22,97	5,48	213	-1,608	.109
	Lise	92	24,14	5,04			
Yeterlilik	Ortaokul	123	11,16	2,78	213	-,800	.424
	Lise	92	11,47	2,74			
MÖTÖ (Toplam)	Ortaokul	123	71,37	11,81	213	-1,616	.108
	Lise	92	73,90	10,71			

p<.05

Tablo 2 bulguları, “İletişim”, “Uyum” ve “Yeterlilik” alt boyutları ile MÖTÖ toplam puanları arasındaki farkları ortaya koymaktadır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin görev yaptıkları ortaokul ve lise okul türü arasında “İletişim” ($t[213]=-1,394$ ve $p=.165$), “Uyum” ($t[213]=-1,608$ ve $p=.109$), “Yeterlilik” ($t[213]=-0,800$ ve $p=.424$) ve MÖTÖ toplam tutum puanları ($t[213]=-1,616$ ve $p=.108$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu, eğitim verilen düzeyin, öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutum düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını gösterir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3. Mülteci Öğrencilere Yönelik Özel Bir Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	t-Test		
					sd	t	p*
İletişim	Evet	30	39,27	5,12	213	1,705	.090
	Hayır	185	37,44	5,50			
Uyum	Evet	30	23,53	5,32	213	,834	.944
	Hayır	185	23,46	5,33			
Yeterlilik	Evet	30	12,13	3,00	213	,211	.072
	Hayır	185	11,16	2,70			
MÖTÖ (Toplam)	Evet	30	74,93	10,66	213	,544	.200
	Hayır	185	72,05	11,49			

$p<.05$

Tablo 3 bulguları, “İletişim”, “Uyum” ve “Yeterlilik” alt boyutları ile MÖTÖ toplam puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymaktadır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik özel bir eğitim alıp almama durumları ile “İletişim” ($t[213]=1,705$ ve $p=.090$), “Uyum” ($t[213]=.834$ ve $p=.944$), “Yeterlilik” ($t[213]=.211$ ve $p=.072$) ve “MÖTÖ” toplam tutum puanları ($t[213]=.544$ ve $p=.200$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutum düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını gösterir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
İletişim	21-26	23	38,30	4,07	Gruplar arası	273,125	4	68,281	2,335	.057
	27-32	46	35,72	6,51						
	33-38	82	37,78	5,47						
	39-44	35	39,11	4,75						
	45 ve üzeri	29	38,38	4,92						
	Toplam									
Uyum	21-26	23	22,43	4,97	Gruplar arası	108,298	4	27,075	.958	.432
	27-32	46	22,46	4,80						
	33-38	82	23,84	5,19						
	39-44	35	24,14	6,03						
	45 ve üzeri	29	24,03	5,78						
	Toplam									

Yeterlilik	21-26	23	10,52	1,81	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	58,128 1572,412 1630,540	4 210 214	14,532 7,488	1,941	.105
	27-32	46	10,76	2,78						
	33-38	82	11,33	2,88						
	39-44	35	11,60	2,86						
	45 ve üzeri	29	12,28	2,68						
MÖTÖ (Toplam)	21-26	23	71,26	8,80	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	969,794 26815,537 27785,330	4 210 214	242,448 127,693	1,899	.112
	27-32	46	68,93	11,15						
	33-38	82	72,95	11,77						
	39-44	35	74,86	11,45						
	45 ve üzeri	29	74,67	11,72						

p<.05

Tablo 4'ün bulguları, yaş değişkeni düzeyine bağlı olarak "İletişim", "Uyum" ve "Yeterlilik" alt boyutları ile MÖTÖ toplam puan arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yapılan Anova testi sonuçlarında yaş değişkenine göre istatistiksel bir farklılık ortaya çıkmamıştır

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 5. Mesleki Deneyim Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Deneyim Yılı	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
İletişim	1-5	59	36,39	5,95	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	159,655 6254,075 6413,740	4 210 214	39,916 29,781	1,340	.256
	6-11	56	38,09	5,41						
	12-17	64	38,22	5,36						
	18-23	20	37,60	4,78						
	24 ve üzeri	16	39,13	4,73						
Uyum	1-5	59	22,41	5,09	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	98,089 5947,464 6045,553	4 210 214	24,522 28,321	.866	.485
	6-11	56	23,95	5,44						
	12-17	64	23,66	5,29						
	18-23	20	24,05	4,54						
	24 ve üzeri	16	24,25	6,63						
Yeterlilik	1-5	59	10,66	2,54	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	53,744 1576,795 1630,540	4 210 214	13,436 7,509	1,789	.132
	6-11	56	11,25	2,79						
	12-17	64	11,41	2,90						
	18-23	20	12,20	2,65						
	24 ve üzeri	16	12,19	2,71						
MÖTÖ (Toplam)	1-5	59	49,46	10,91	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	805,833 26979,498 27785,330	4 210 214	201,458 128,474	1,568	.184
	6-11	56	73,29	11,64						
	12-17	64	73,28	11,63						
	18-23	20	73,85	9,71						
	24 ve üzeri	16	75,56	12,39						

p<.05

Tablo 5'in bulgularına bakıldığında, mesleki deneyim yılı düzeyine bağlı olarak "İletişim", "Uyum" ve "Yeterlilik" alt boyutları ile MÖTÖ toplam puan arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yapılan Anova testi sonuçlarında yaş değişkenine göre istatistiksel bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 6. Öğretmenlerin Çalıştığı Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Coğrafi Bölge	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Tukey (HSD)
İletişim	Akdeniz	18	37,67	5,37	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	204,415 6209,324 6413,740	6 208 214	34,069 29,853	1,141	.340	-
	Doğu A.	34	37,56	6,10							
	Ege	23	38,48	6,16							
	GüneyD.	43	37,05	5,54							
	İçAna	43	37,33	5,45							
	Marmara	37	37,14	5,37							
	Karadeniz	17	40,71	2,31							
Uyum	Akdeniz	18	24,06	4,96	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	380,118 5665,436 6045,553	6 208 214	63,353 27,238	2,326	.034*	7>4
	Doğu A.	34	23,68	5,12							
	Ege	23	24,18	6,89							
	GüneyD.	43	21,74	4,67							
	İçAna	43	23,74	4,83							
	Marmara	37	22,65	4,98							
	Karadeniz	17	26,94	5,89							
Yeterlilik	Akdeniz	18	11,89	2,83	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	122,871 1507,669 1630,540	6 208 214	20,478 7,248	2,824	.012*	7>2 7>4
	Doğu A.	34	10,59	2,89							
	Ege	23	12,13	3,12							
	GüneyD.	43	10,49	2,28							
	İçAna	43	11,44	2,46							
	Marmara	37	11,08	2,99							
	Karadeniz	17	13,06	2,30							
MÖTÖ (Toplam)	Akdeniz	18	73,61	9,89	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1846,949 25938,381 27785,330	6 208 214	307,825 124,704	2,468	.025*	7>4 7>6
	Doğu A.	34	71,82	11,52							
	Ege	23	74,78	14,68							
	GüneyD.	43	69,28	10,28							
	İçAna	43	72,51	10,74							
	Marmara	37	70,86	11,27							
	Karadeniz	17	80,71	9,03							

p<.05

Tablo 6'ya bakıldığında "İletişim" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülürken, "Uyum" (F=2,326 p<0.05), "Yeterlilik" (F=2,824 p<0.05) ve MÖTÖ (F=2,468 p<0.05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

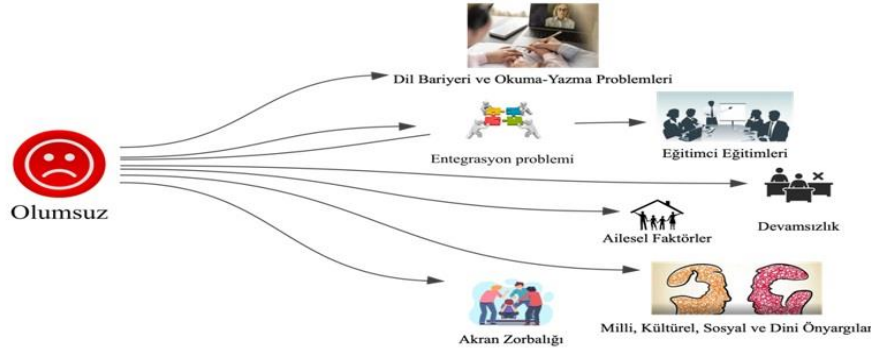
Yapılan Post-Hoc (Tukey HSD) analizine göre "Uyum" boyutunda Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin tutum ortalamalarının Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin tutum ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde "Yeterlilik" Alt boyutunda da Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları Doğu Anadolu Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan müzik öğretmenlerinin tutum ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak MÖTÖ genel tutum ortalamasına bakıldığında Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan müzik öğretmenlerinin tutum puan ortalamalarının Güney Doğu Anadolu Bölgesi ve Marmara Bölgesi'nde görev yapan müzik öğretmenlerinin genel tutum ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt problemde mülteci öğrenciler ile çalışan müzik öğretmenlerinin kendi görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Müzik öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde iki kategori ve bu kategorilere ait toplam 10 kod elde edilmiştir. Tablo 7’de öğretmenlerin görüşlerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 7. Müzik Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere İlişkin Görüşleri

<i>Kategori ve Kodlar</i>	<i>f</i>	
Olumsuz	Dil Bariyeri ve Okuma-Yazma Problemleri	19
	Milli, Kültürel, Sosyal ve Dini Önyargılar	17
	Akran Zorbalığı	9
	Ailesel Faktörler	9
	Devamsızlık	6
	Eğitimci Eğitimleri	4
	Entegrasyon problemi	1
Olumlu	Müziğin Birleştirici Gücü	7
	Doğru Entegrasyon Politikaları	4
	Her Çocuk Özeldir	3
Toplam	79	



Şekil 1. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin olumsuz görüşleri

Tablo 7 ve Şekil 1 incelendiğinde müzik öğretmenlerin altı kodda 31 olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu kodlardan frekansı en yüksek olanı “dil bariyeri ve okuma-yazma problemleri” olmuştur. Sırasıyla milli, kültürel, sosyal ve dini önyargılar, akran zorbalığı, ailesel faktörler, devamsızlık, eğitimci eğitimleri ve entegrasyon problemi kodları yer almaktadır. Kodlara ilişkin bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir.

Dil Bariyeri ve Okuma-Yazma Problemleri

Ö.16: “Adaptasyon konusunda en önemli detayın dilin doğru kullanımı ve bu konudaki yaşanan sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler kendilerini net ifade edemiyor bu durum öğretmen öğrenci iletişimi, öğrencinin akademik başarısını ve öğretmen motivasyonunu oldukça etkiliyor.”

Ö.5: “Kendini ifade edemeyen Türkçeye hâkim olmayan öğrenciler yetenekli olsa da sosyal etkinliklerde görev almayı reddediyorlar”.

Ö.2: "Mülteci öğrencilerin büyük bir kısmı, müzik dersine karşı ilgili gibi görünse de okuma yazma, okuduğunu anlama bakımından diğer sınıf arkadaşlarının oldukça gerisinde olduğu için herhangi bir dönüt vermemektedir."

Milli, Kültürel, Sosyal ve Dini Önyargılar

Ö.8: "İstiklal Marşı ve milli bilinç kazandıran şarkı ve marşlar konusunda diğer öğrencilerin de derse adaptasyonunu bozmakta ve dersi zorlaştırmaktadırlar. Belirli gün ve haftalarda etkinliklere katılmakta çok istekli değiller."

Ö.19: "Ülkemizde son dönemlerde yayılan milliyetçilik tutumu mülteci öğrencilerin akranlarıyla ilk tanışmada önyargı ve çeşitli psikolojik şiddetler barındırdığını düşünmekteyim. Bu durum medyanın ve çeşitli partilerin sistematik kötücül yaklaşımlarının pompalanması neticesinde oluşmuş olduğunu düşünmekteyim."

Ö.10: "Mülteci öğrenciler genellikle sınıfın asosyal öğrenci grubundadır. Çoğunlukla pasif davranırlar."

Ö.12: "Müzik kültürümüze yabancı oldukları için diğer çocukların çok kolay öğrendikleri şeyleri öğrenmeleri için daha fazla zaman ihtiyacı duyarlar."

Ö.1: "Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrenciler kaynaşmıyor ve kendi aralarında arkadaşlık ediyor. Aileler çok önyargılı ve aşılamayacak bir kültür farkı var."

Ö.4: "Müzik haram, ramazanda günaha girmeyelim vs. gibi birçok dersin düzenini bozan söylemlerde bulunabilirler."

Akran Zorbalığı

Ö.20: "Genel olarak bu konudaki görüşüm akran baskısına en çok maruz kalanlar mülteci öğrenciler oluyor. Bunun temel sebebi dil ve akran zorbalığından kaynaklı olduğunu düşünüyorum."

Ö.12: "Akran zorbalığına çok maruz kalıp dışlanıyorlar maalesef aileleri ve çevreleri toplum da çocukları çok etkiliyor çok üzülüyorum."

Ö.4: "Mülteci öğrencilerin sayısı çoğaldıkça kendi aralarında gruplaşmaya başladılar bizim çocuklar da kendi arasında grup oluyorlar. Bazen çete kavgalarına kadar giden sürtüşmeler yaşanıyor."

Ö.7: "En büyük problemlerimiz zorbalık ve anlaşılabilirlik. Öğrenciler hem akranları hem de veliler arasında fazlaca dışlanıyorlar. Bu durum da mülteci öğrencilerin okula devam durumlarını sekteye uğratiyor. Bu probleminden dolayı yaptığım çoğu etkinlikte mülteci öğrenciler etkinliklere katılmadı. Çoğu bir süre sonra ya zorbalıktan ya da anlaşılama sebebiyle devamsız öğrenci oldu."

Ailesel Faktörler

Ö.20: "Mülteci öğrencilerin asıl problemleri ailelerinin eğitim seviyesinin bizim ülkemiz ailelerinden (de) aşağıda oluşudur."

Ö.6: "Geçmiş travmaları ve aile ilgisizliği gibi konulardan dolayı bazı öğrenciler fazla saldırgan, bazı öğrenciler ise fazla içine kapanık."

Ö.1: "Bazı öğrencilerin suça meyilli olması ve bu konuda aile desteği olmaması bizi oldukça sıkıntıya sokuyor."

Devamsızlık

Ö.7: “Çocuklar çok iyi niyetliler ancak ilgisiz aileler ve kardeş sayısı gibi şeyler çocukları okuldan koparıyor. Dil ve kültür problemi de cabası, birçok mülteci öğrenci okula düzenli devam etmiyor.”

Ö.12: “Özellikle Suriyeli öğrencilerin aileleri geri dönüp dönmeme durumları kesin olmadığı için okulu ve eğitim sistemini benimsemiyorlar dolayısıyla çocuklar da misafir gibi davranıyor. İlgisizlik ve sahiplenmeme durumu devamsızlığı da beraberinde getiriyor.”

Eğitimci Eğitimleri

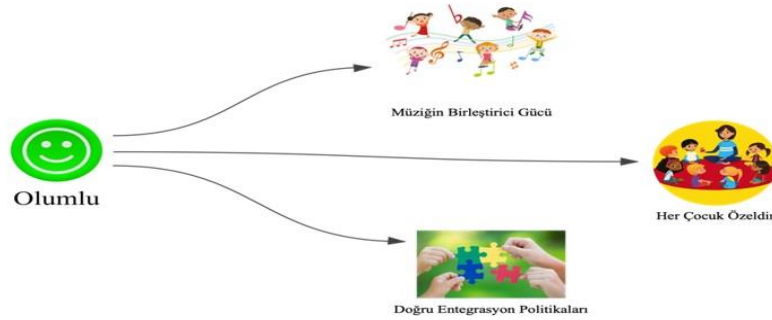
Ö.18: “Eğitim sisteminde mülteci öğrencilere yönelik hem öğrenciler hem de öğretmenler için herhangi bir bilgilendirme ve eğitim tabanlı seminer vs. bir çalışma olanağı sağlanmadığı için varsa bile idareler veya rehberlik servisleri tarafından bilgilendirilme yapılmadığı için bu konuda hiç kimsenin yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Ö.8: “Bizler yeterli eğitime sahip değiliz, onlar da yeterli dile sahip değiller, bir sürü çocuk heba oluyor.”

Ö.6: “Mülteci öğrencilerin verimli bir şekilde eğitim alabilmeleri için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli.”

Entegrasyon Problemi

Ö.4: “Problem mülteci olmalarında değil entegrasyon politikasında.”



Şekil 2. Müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin olumlu görüşleri

Tablo 7 ve Şekil 2’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin müzik eğitimlerine yönelik üç kodda on dört görüş olumlu görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Kod haritası incelendiğinde öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri kodlar müziğin birleştirici gücü, doğru entegrasyon politikaları ve her çocuk özeldir olmuştur. Bu kodlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

Müziğin Birleştirici Gücü

Ö.3: “Savaş uzaklaştırır, müzik yakınlaştırır.”

Ö.17: “Müziğin birleştirici ve evrensel bir dil oluşunun etkisi motivasyon, akran zorbalığı gibi konularda olumlu etkiler göstermektedir.”

Ö.15: “İlk mülteci öğrencim olduğunda sınıfı nasıl kaynaştıracağımı bilememiştim. Bizim çocuklar mülteci çocuklarla konuşmak istemiyordu, onlar da bizimkilerle. Ancak okul idaresinin de

desteğiyle okul korosu kurduk ve mülteci öğrencileri de dahil ettik. O koro çocuklara terapi gibi geldi ve her çocuğun arasında iletişim başladı. Hem de Suriyeli çocuklarda bizimkilere kendi şarkılarını öğrettiler.”

Ö.9: “Evrensel olan müzik dili, aradaki dil bariyerlerini kaldırabiliyor. Bu açıdan Genel Müzik Eğitimi’nin mülteci öğrencilerle iletişim ve etkileşim kurmak, öğrencilerin sınıfa ve okul ortamına uyumlarını sağlamak; ayrıca sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını desteklemek açısından çok elverişli olduğunu düşünüyorum.”

Doğru Entegrasyon Politikaları

Ö.11: “Projelerle yapmış olduğumuz oryantasyon ve rehabilitasyon çalışmaları kapsamında mülteci öğrencilerin ülkeye ve eğitim sistemine entegrasyonu konusunda oldukça başarılı işler yapabildik. Gerekli ön çalışmalar yapıldığı zaman hiçbir çocuğun birbirinden farklı olmadığını ve mültecilerin bir sorun olmadığını, bunun sadece bir önyargı olduğunu kanıtlamış olduk.”

Ö.15: “Gereken hizmetlerin verimliliğinden yapılması gerekli tüm unsurların yapıldığını gözlemlemekteyiz.”

Her Çocuk Özeldir:

Ö.17: “Mülteci ya da değil, bizim için her çocuk aynıdır. Çünkü bizler eğitimciyiz. Farklı gözle bakarsak o ders işlenmez. Hem Ankara’da hem de Tokat’ta mülteci öğrencilerle çok çalıştım. Genelleme yaparsam Afgan öğrencilerin algıları müthiş. İnanılmaz çalışkanlar. Suriye, Irak, İran’dan gelen öğrencilerim de oldu. Türkçe konuşmayı hemen öğreniyorlar. 1 yıl içerisinde bizlerden biri gibi oluyorlar. Müzik derslerinde ise gayet iyiler. Türk öğrencilerden bir farkları yok. Aile de önemli tabi. Bazıları savaştan kaçıp gelmiş baba yok ölmüş. Onlar biraz içe kapanık. Sonuç olarak hepsi etkinliklere katılıyor. Severek şarkı dinleyip söylüyorlar.”

Ö.9: “Geçmiş yıllarda okuttuğum mülteci öğrencilerin birçok problemi vardı ancak son 3-4 senedir okuttuğum çocuklarım burada büyüdüler ve Türk çocuklarımdan neredeyse bir farkları yok.”

Tartışma ve Sonuç

Özellikle 2011 sonrası Suriye iç savaşıyla birlikte Türkiye büyük sayılarda mülteciye ev sahipliği yapmış, geçtiğimiz yıllar içerisinde Afganistan, Ukrayna, Rusya ve Filistin’den de gelen sığınmacılarla durum ciddi bir sayıya ulaşmıştır. Bu durum sosyolojik, psikolojik ve sağlık gibi birçok alanı etkilerken şüphesiz ki bu süreçte en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Süreç içerisinde müzik eğitimi özellikle oryantasyon ve entegrasyon konularında oldukça iyileştirici bir alan olmuş, birçok yaralı çocuğu topluma kazandırmıştır. Bu noktada müzik öğretmenlerinin mülteci öğrencilere olan tutumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran uyum sürecinde tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Nar (2008) göçün etkilerini incelediği araştırmasında genellikle göç alan şehirlerde eğitim gören mülteci öğrencilerin kırsal kesimlerden geldiğini ve bu ailelerde kadına yeterince değer verilmediği için çocukların kadın öğretmenlere davranışlarının önyargılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını incelediği araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha öz yeterli hissettiğini ve kültürün bir sonucu olarak

kadın öğretmenlerin meslekte daha güvensiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde ulaşılan sonuçların zıtlık gösterdiği görülmektedir. Ancak araştırmaların yapıldığı dönemin üzerinden uzun zaman geçmiş olması ve mültecilerin topluma gün geçtikçe ayak uydurması ve mültecilerde yeni kuşağın bu topraklarda doğması, Türk kültürünün sağlam bir parçası olan kadın figürünün “anne” rolünü benimsemelerine sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Çalışmada araştırılan bir diğer durum olan öğretmenlerin görev yaptığı eğitim düzeyi ve öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik özel bir eğitim alıp almama durumlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenlik yapan ve mültecilere yönelik özel bir eğitim alan ve almayan katılımcıların tutumları arasında bir fark bulunmamıştır. Özdemir (2016) Sivas ilindeki mülteci öğrencilere ilişkin yapmış olduğu araştırmasında ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerle karşılıklı olarak olumlu iletişimlerin olduğu, bu öğrencilerin eğitim düzeyine göre olumsuz bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaş ve mesleki deneyim değişkenlerinin incelendiği alt problemlerde anlamlı bir sonuç çıkmamış ve değişkenlere ilişkin bir tutum farkı bulunamamıştır. Görev yapılan coğrafi bölge değişkenine göre toplanan verilerde Karadeniz Bölgesi’nde görev yapan öğretmenlerin ölçeğin her boyutunda tutumlarının diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göç İdaresi Başkanlığının mültecilerin yerleştirildikleri illerin güncel verileri incelendiği zaman Karadeniz Bölgesi’nden Trabzon şehrinin listede 3450 kişi ile 43. sırada yer aldığı, diğer şehirlerin ise listenin daha gerisinde olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde Karadeniz Bölgesi’ndeki tüm mültecilerin toplamı İstanbul’da yaşayan mültecilerin sayısından azdır. Mülteci nüfusunun yoğun olmadığı bir bölge olarak karşımıza çıkan Karadeniz Bölgesi’ndeki müzik öğretmenlerinin olumlu tutumları bu verilerle açıklanabilir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024).

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı bir diğer alt boyutta öğretmenlerin görüşlerinden olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema ve on kod tespit edilmiştir. Olumlu kodlarda müzik öğretmenleri müziğin birleştirici gücüne inanmakta ve mülteci çocukların müzikle rehabilite olabileceğini, Türk çocuklarıyla kaynaşabileceğini düşünmektedir. Yine olumlu kodlarda müzik öğretmenleri, doğru entegrasyon politikalarının izlendiğini, tüm hizmetlerin verimli olduğunu belirtmiş, birçok öğretmen de her çocuk özeldir düşüncesini benimsemekte ve hiçbir çocuğun birbirinden bir farkı olmadığını söylemişlerdir. Alanyazın incelendiğinde mülteci eğitimlerine ilişkin birçok olumlu tutum sonucuna ulaşılmaktadır. Polat’ın (2009) öğretmenlerin çok kültürlülüğü üzerine yapmış olduğu araştırmasında öğretmen adaylarının çok kültürlü, eğitim ve kültürel empatiye yüksek düzeyde yatkın olduklarını tespit etmiştir. Göç alan bölgelerde çalışan öğretmenlere yönelik araştırma yapan Bozan (2014) öğretmenlerin samimi, özverili ve sabırlı olması gerektiğini belirtmektedir. Olumsuz kodlar incelendiğinde öğretmenlerin en çok belirttiği problemlerin dil bariyeri, milli,

kültürel, sosyal ve dini önyargılar olduğu görülmektedir. Temiz (2020) Düzce ilindeki mültecilerin oryantasyon çalışmalarına ilişkin yapmış olduğu araştırmada mülteci öğrencilerin problemleri arasında dil becerileri, dil bilgisi, okuma-yazma olduğunu tespit etmiştir. Aksoy (2022) Konya ilinde öğrenim gören mülteci öğrencilerin öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin dil ve iletişim problemi, konuştuğunu anlama sıkıntısı sonuçlarına ulaşmıştır. Karaağaç ve Güvenç (2019) öğretmenlerin dil engeli nedeniyle mülteci çocukların eğitim ihtiyaçlarını tespit etmede zorlanmakta olduklarını tespit etmiştir. Mülteci öğrencilerin okula devamsızlıkları ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimi için yeterince bilgili olmamaları da tespit edilen diğer olumsuz kodlardır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mülteci çocuklarla çalışmaya yönelik herhangi bir eğitiminin olmadığını tespit eden Er ve Bayındır (2015) öğretmenlerin çok büyük bir kısmının eğitimlerde sorun yaşayacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Aynı konuda Sakız (2016) göçmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ve bu öğretmenlere destek verilmesi gerektiği sonucuna ulaşırken, Uzun ve Bütün (2016) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında bu öğretmenlerin daha önce mülteci öğrencilerle çalışmadıkları için yaklaşım ve sorun çözme konularında kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Sağlam ve İlksen-Kanbur (2017) sınıf öğretmenlerinin tutumlarını inceledikleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin tutum düzeylerinin arzu edilen düzeyden düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen yetersizlikleri sonucuna ilişkin Yılmaz (2022) mülteci öğrencilere kaliteli eğitim verebilmek ve ülkede göç ve eğitimsizlik kaynaklı problemleri önlemek için Türk eğitim sisteminde yeni eğitim politikaları oluşturulmalıdır önerilerinde bulunmuştur. Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018) mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarını inceledikleri araştırmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde derslerine giren öğretmenlerin önemli bir kısmının, çok kültürlülük, kültürlerarası eğitim gibi konularda bu öğrencilere nasıl eğitim verileceği konusunda herhangi bir hizmet içi veya tamamlayıcı eğitim almadıklarını tespit etmiştir. Çalışmaların hepsi farklı alanlarda da olsa öğretmenler açısından durumun oldukça benzer olduğunu, sorunların ve engellerin ortak olduğunu göstermektedir.

Öneriler

1. Mülteci öğrencilerin ülkemizde yaşadıkları sorunların başında dil bariyeri gelmektedir. Dil problemi ve Türkçe okuma yazma bilmemeleri o çocukların hem akademik hem de sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemekte, derslere katılımlarını ve okula devam etmelerine gelmek olmaktadır. Bu nedenle dil sorununun çözülmesi mülteci eğitiminin başlıca problemidir. Bu konuda mülteci öğrencilere okul dışında oryantasyon kapsamında Türkçe dersleri verilmesi ve mümkün olduğunda okuldaki mülteci ağırlıklı sınıflarda tercüman destekli eğitim verilmesi önerilmektedir.

2. Müzik dilinin evrensel olmasından dolayı tüm dünya çocukları için birleştirici bir gücü bulunmaktadır. Bu gücü kullanmada daha etkili yollar belirlenmesi, kendini dışlanmış hisseden mülteci çocukların eğitime daha istekli katılmasını sağlayacak ve arkadaşlarıyla birlikte etkinlik yapması da akran zorbalığı gibi istenmeyen durumları engelleyecektir. Bu noktada mülteci öğrencilerin yer aldığı sınıflardaki şarkı dağarının çok yönlülüğü ve kapsayıcılığı önerilmektedir.
3. Mülteci öğrencilerle çalışan müzik öğretmenlerinin %86 gibi çok büyük bir oranı mülteci eğitimine yönelik bir eğitim almamışlardır. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilere yaklaşımları ve eğitimin planlanması konusunda çaresiz hissetmektedirler. Mültecilerin yoğun olduğu ve eğitime dâhil edildiği bölgelerdeki öğretmenlere alanında uzman ve mülteci eğitimi çalışmış akademisyenler tarafından hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
4. Her birey doğduğu ve ait hissettiği toprakların yüzyıllarca biriktirdiği kültürü özümser. Mültecilik ve sığınmacılık ise misafir olunan ülkenin sosyokültürel dinamiklerine saygı göstermeyi ve benimsemeyi gerektirir. Entegrasyon sürecinin sağlıklı olmadığı bir durumda mülteci bireyler kendi kültürlerini devam ettirme ve adaptasyona direnme eğilimi gösterebilirler. Bu da toplumda huzursuzluklara ve ayrışmalara yol açar. Bu türlü sosyolojik sorunların yaşanmakta olduğu günümüz Türkiye'sinde mültecilerin kontrollü entegrasyonu oldukça önem arz etmektedir. Entegrasyon sürecinde Türk kültür ve toplum yapısına ayak uydurmalarını sağlayacak ve benimsemelerine olumlu adımlar atacak eğitimler verilmelidir.
5. Bu araştırma öğretmenlerin tutumlarını tarayan nicel verilerin ağırlıkta olduğu bir çalışmadır. Araştırmanın nitel boyutundaki veriler müzik öğretmenlerinin olumlu ve olumsuz deneyimlerine ilişkin görüşmelerin ağırlıkta olduğu nitel çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Müzik eğitimi alanındaki akademisyenlerin ve araştırmacıların mülteci eğitiminde rol alan müzik eğitimcileri ile çalışmalara ağırlık vermeleri önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aksoy, Y. (2022). Müzik öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki öğrencilerin müzik eğitimine yönelik görüşleri. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(26), 439-458. <https://doi.org/10.56074/msgsusbd.1175885>
- Behçet, M. (2019). İkinci dünya savaşı sonrası Mısır siyasi tarihi üzerinden Arap Baharı'nın incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 303-321. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.421119>

- BEKAM. (2015). Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışması Raporu. <https://www.mevka.org.tr/assets/upload/dosyalar/DsyMjCrtL717201741911PM.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bozan, İ. (2014). *Türkiye'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quatitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Culbertson, S. & Constant, L. (2015). Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. RAND Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Dünya Bülteni. (2012). *Dinçer: Oyunun kuralı değişmemeli*. <https://www.dunyabulteni.net/egitim/dincer-oyunun-kurali-degismemeli-h221066.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Gen. 2. b.). Ankara: Anı.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185. <https://doi.org/10.20860/ijoses.08223>
- Erten, R. (2015). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu hakkında genel bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19(1), 3-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahbvuhfd/issue/48100/608217> sayfasından erişilmiştir.
- Esenlikci, A. C. & Engin, M. A. (2019). 1960'dan günümüze Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan Türk göçmenlerin sorunları. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 8(20), 59-77. <https://doi.org/10.31199/hakisderg.524500>
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin İllere Göre Dağılımı*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> sayfasından erişilmiştir.

- Göç İdaresi Başkanlığı. (t.y.). *Güncel Veriler*. <https://www.goc.gov.tr/guncel-veriler> sayfasından erişilmiştir.
- Göç İdaresi Başkanlığı. [@Gocidaresi]. (2023, Temmuz 16). *Basın Açıklaması*. [Tweet; thumbnail link to article]. Twitter. <https://x.com/Gocidaresi/status/1680636001855627270?t=xJRJSDAIWZZbEcv38TVGO&s=19> sayfasından erişilmiştir.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür* (3. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2016). 2016 Türkiye Göç Raporu. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kara, P. & Korkut, R. (2010). Türkiye’de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 1(467), 153-162. [http://www.tid.gov.tr/kurumlar/tid.gov.tr/tum-sayilar\(2\)/2001-2025/2010/Haziran/467polatkararecep.pdf](http://www.tid.gov.tr/kurumlar/tid.gov.tr/tum-sayilar(2)/2001-2025/2010/Haziran/467polatkararecep.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Karaağaç, F. C. & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Karakaya, H. (2020). Türkiye’de göç ve etkileri. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 93-130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fuuiibfdergi/issue/58380/792099> sayfasından erişilmiştir.
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye’nin Suriyeli mülteciler sınavı* (S. Karaca, Çev. Ed). Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu & Brookings Enstitüsü. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/syrian-refugees-and-turkeys-challenges-kirisci-turkish.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kirişçi, K. & Karaca, S. (2015). Hoşgörü ve çelişkiler: 1989, 1991 ve 2011’de Türkiye’ye yönelen kitlesel mülteci akınları. M. M. Erdoğan & A. Kaya. (Ed.), *Türkiye’nin göç tarihi 14. yüzyıldan 21. yüzyıla Türkiye’ye göçler içinde* (s. 295-314). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Koçak, K. A. (2012). Yasemin Devrimi’nden “Arap Baharı”na Tunus. *Yasama Dergisi*(22), 22-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yasamadergisi/issue/54523/743141> sayfasından erişilmiştir.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijmeb/issue/54820/750393> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2014). *Yabancılara Yönelik Eğitim – Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2015). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nurdoğan, A. K. & Öztürk, M. (2018). Geçici koruma statüsü ile Türkiye’de bulunan Suriyelilerin vatandaşlık hakkı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1163-1172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/53001/704611> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, F. & Yücel, B. (2001) Türkiye’de göç hareketleri, devlet politikaları ve demografik yapı. F. Özbay, B. Yücel, İ. Sezal, A. Toros, H. Y. Civelek, S. Yener & İ. Koç (Ed.), *Nüfus ve kalkınma içinde* (s. 1-51). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye’nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/453274> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Paksoy, S., Paksoy, H. M., & Alancioğlu, E. (2013). Küreselleşmenin sosyo-politik etkileri: Arap Baharı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 2-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70484> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences (JOSES)*, 1(1), 154-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40042/476207> sayfasından erişilmiştir.
- Sağlam, H. İ. & İlksen-Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Sayın, Y. (2019). Arap Baharı ve Tunus’un Yasemin Devrimi’ni yeniden anlamak. *International Journal of Politics and Security*, 1(2), 104-121. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819719> sayfasından erişilmiştir.

- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(31), 267-305. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/11406/136183> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, S. N. (2007). *Using multivariate statistics* (3. b.). New York: Harper Collins College.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Temiz, N. D. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 45-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/57393/830143> sayfasından erişilmiştir.
- Toker-Gökçe, Ö. (2021). Arap Baharı'nın bir varyantı olarak Suriye iç savaşı ve Esad Rejiminin ayakta kalma nedenleri (2011-2014). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 24-51. <https://doi.org/10.30803/adusobed.945754>
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: *Eskişehir Örneği*. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.457087>
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi* (Gen. 4. b.). Ankara: Arkadaş.
- UNHCR. (t.y.). *Refugees and Asylum Seekers in Turkey*. <https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF (2022). Türkiye'de Geçici Koruma Altında Olan Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahalesinin Belgelendirilmesi–Nihai Rapor. <https://www.unicef.org/turkiye/media/15891/file> sayfasından erişilmiştir.
- Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y. & Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin gözünden geçici eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.341921>
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22947/175325> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, T. (2022). Öğretmen yetiştirme programlarında eğitim politikası reformu: MÖDKÖ (Mülteci öğrencilere dil ve konu öğretimi) infüzyonu modeli. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 169-196. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/72529/1095082> sayfasından erişilmiştir.

Ziya, O. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*(99), 229-240. <https://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2012-99-1156> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

While migration movements around the world are increasing due to political and economic crises as well as wars and conflicts, Türkiye, due to its geographical location and cultural diversity, has been exposed to many migration and refugee movements throughout history and has become an important stop of these migration waves as one of the main centers of refugee flows today. While mass migration movements were mostly explained by political reasons, especially wars, until the 1950s, economic reasons came to the fore from this date until the 1980s. In the 1980s and 1990s, the reasons for migration movements both in Türkiye and in the world became more diversified and complex. While political, economic and socio-cultural reasons have all emerged with similar weights, new types of migration have also emerged (Özbay and Yücel, 2001). 2010 was a very important year for the future of Türkiye and neighboring countries. In Tunisia in 2010, a peddler set himself on fire due to economic reasons and then demonstrations started across the country (Koçak, 2012). After these demonstrations, many political developments took place and this event was called the “Jasmine Revolution” (Sayın, 2019). These demonstrations that started in Tunisia were later called the “Arab Spring” (Behçet, 2019). The country most affected by the Arab Spring process has undoubtedly been Syria. Starting in 2011 with peaceful demonstrations and continuing with the regime's bloody intervention (Toker-Gökçe, 2021), the Syrian civil war/conflict has caused the largest migration movement the world has seen in recent history. Türkiye, on the other hand, has become the first country of choice for this migration movement, both because it is neighboring Syria and because it can be a bridge for asylum movements to Europe due to its geographical location (Erten, 2015). After the 2011 Syrian war, short-term education policies were initially established and Syrian children were generally provided with education in camps (Dinçer, 2012), with the idea that the students coming to Türkiye would return to their countries after the war (Culbertson and Constant, 2015, p. 9). As the Syrian war continued and the number of refugees arriving in Türkiye increased, educational problems became more prominent after 2013 (Seydi, 2014). One of the most important efforts made in this direction was the opening of Temporary Education Centers in the regions where refugee children live intensively (Usta et al., 2018). Temporary Education Centers are centers established to give foreign students of school age who have migrated to our country en masse the opportunity to continue the education they had to leave unfinished in their country (MEB, 2014). The language of instruction in these centers was initially set as Arabic (UNICEF, 2022), with the idea that they would return (BEKAM, 2015). The curriculum used in these centers was the curriculum of the Syrian Ministry of Education, which was revised and modified by the interim Syrian government (BEKAM, 2015). In its

2015-2019 Strategic Plan, the Ministry of National Education stated that it would work towards ensuring the integration of students under temporary protection status into the Turkish education system (MEB, 2015), both to increase the participation rates of students under temporary protection in education and to ensure social and cultural integration by including them in the Turkish education system (Özcan, 2018). As is known, education is the process of changing the behavior of individuals in the desired direction. According to Güvenç (1979, p. 134), education “includes the conscious, intentional or desired conditioning of acculturation”. It can be considered that one of the ways for refugees living in Türkiye to adapt to the country is acculturation through education. According to Uçan (2018, p. 2), music education is “a conscious, purposeful and desired process of musical acculturation, acculturation and acculturation”. In order to transfer this acculturation to refugee students effectively and correctly through music education, music teachers' attitudes towards students play an important role. In the light of the current situation, this research was conducted to examine the attitudes of music teachers towards refugee students in terms of various variables.

Based on this information, the problem statement of the research was determined as “How are music teachers' attitudes towards refugee students?” In the light of this main problem, answers to the following sub-problems were sought;

1. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the gender variable?
2. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the level of education?
3. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the variable of whether they have received a special education for refugee students or not?
4. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the age variable?
5. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the variable of professional experience?
6. How do music teachers' views on refugee students appear in terms of the geographical region variable?
7. What are the personal views of music teachers about refugee students?

In this study, which aims to determine music teachers' attitudes towards refugee students, a mixed method research approach was adopted. Mixed method research approach is a research approach that includes at least one quantitative and one qualitative method (Greene, Caracelli, and Graham, 1989). Since quantitative and qualitative processes were carried out simultaneously in this study, a combination (triangulation) design, one of the basic research method designs, was used. Combining (triangulation) design is a design in which quantitative and qualitative data are collected

separately and the results obtained from the analysis of the data are combined (Creswell, 2021, p. 36-37). While forming the population and sample of the study, two different groups were formed by considering quantitative and qualitative data. The first sampling group in the research was the music teachers in the sample group where the personal information form and the refugee student attitude scale would be applied. Within the scope of the research, 215 teachers were included in the sample on a voluntary basis and with the limitation of working with refugee students. The population of the research consisted of all music teachers working with refugee students in Türkiye, as almost equal numbers of teachers from all geographical regions were interviewed. The second sample of the research was the group to which the "teacher personal opinion form" was applied for refugee students. The participants included in this group were 20 teachers who were determined by the geographical region and level of education. While collecting quantitative data in the study, the "Refugee Student Attitude Scale (RSAS)" was used. "Refugee Student Attitude Scale-ASAS" was developed by Sağlam and İlksen-Kanbur (2017). While collecting qualitative data in the study, a structured interview form was used. While creating the structured interview form, a question pool of 13 questions was created by the researchers, then after the opinions of two field experts, after the corrections made by the experts, three questions that were requested to be removed by the experts were removed and a structured interview form consisting of 10 items was formed. In the analysis of quantitative data in this study, the data collected on music teachers' attitudes towards refugee students went through a comprehensive statistical analysis process. The collected data were transferred to SPSS 25 software and then the analysis process started. In the qualitative data analysis of the research, MAXQDA 24 software was used to analyze music teachers' attitudes towards refugee students and their opinions towards refugee students.

In this study, which aims to examine the attitudes of music teachers towards refugee students, it was found that female teachers had more positive attitudes towards the adaptation process than male teachers. Another situation investigated in the study was the level of education in which the teachers work and whether the teachers receive special training for refugee students or not. According to the results of the study, there was no difference between the attitudes of the participants who were teaching at the secondary and high school level and who received and did not receive special training for refugees. In the data collected according to the geographical region of assignment, it was concluded that the attitudes of the teachers working in the Black Sea Region were higher than the teachers working in other regions in every dimension of the scale. In another sub-dimension where the qualitative data of the research were collected, two themes and ten codes, positive and negative, were identified from the opinions of the teachers. In the positive codes, it was figured out that music teachers believed in the unifying power of music and considered that refugee children could be

rehabilitated through music and integrate with Turkish children. When the negative codes were analyzed, it was seen that the problems most frequently mentioned by the teachers were language barrier, national, cultural, social and religious prejudices.

- It is recommended that refugee students be given Turkish lessons outside of school as part of their orientation and that interpreter-assisted education be provided in refugee-dominated classes at school whenever possible.
- The versatility and inclusiveness of the song repertoire in classes with refugee students is recommended.
- It is recommended that in-service trainings be provided to teachers in regions where refugees are concentrated and included in education by academics who are experts in their fields and who have studied refugee education.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 26.03.2024 tarih ve 58 sayılı onayı ile yürütülmüştür.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

21. Yüzyıl Becerileri Işığında 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın İncelenmesi

Examining the 2018 Geography Curriculum in Light of 21st Century Skills

Serap Tüfekçi Aslım, İlknur Tanrikulu, Ömer Faruk Dağ, Livan Ozan Ataş

Yazar Bilgileri

Serap Tüfekçi Aslım
Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi,
Eğitim Programları ve Öğretim,
tserap@gazi.edu.tr

İlknur Tanrikulu
Doktora Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi,
ilknurtanrikulu10@gmail.com

Ömer Faruk Dağ
Doktora Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi,
omerfarukdag2147@gmail.com

Livan Ozan Ataş
Doktora Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi,
livanozan@gmail.com

ÖZ

Bu çalışma, 2018 yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, programın vizyonu, yapısı, değerleri, yetkinlikleri ve genel felsefesi gibi bölümlerinde; ayrıca, programın özel amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğelerinde 21.yüzyıl becerilerinin nasıl ele alındığı ortaya konulmuştur. Döküman analizi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, döküman, temalar, alt temalar ve kodlara göre betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. 21.yüzyıl becerileri, P21 sınıflandırmasına göre ele alınmış ve becerileri incelemek üzere tema ve alt temaları temsil edecek kod listesi, alanyazına dayalı olarak geliştirilmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucu programın, öğrencileri çağın gereksinimlerine uygun nitelikli bireyler olarak yetiştirme hedefini vurguladığı ancak 21. yüzyıl becerilerine yer verme bakımından eksikleri olduğunu göstermiştir. Sonuçlar kazanımların diğer öğelere göre 21. yüzyıl becerileriyle daha fazla ilişkili olduğunu, öğrenme-öğretme süreci öğesinin sınırlı derecede ilişkilendirilebildiğini, içerik ve ölçme-değerlendirme öğelerinin ise ilişkilendirilemediğini göstermektedir. Programın öğelerinde 21. yüzyıl becerilerinin tüm alt becerileri ile bir bütün olarak yer almadığı belirlenmiştir. 2018 yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın ya da yeni program geliştirme çalışmalarının 21. yüzyıl becerilerinin bir kısmına değil, tamamına yer verecek şekilde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerine programın öğeleri arasında ilişki kurularak yer verilmesi gerektiği de söylenebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğretim programı
21. yüzyıl becerileri
Öğrenme ve yenilenme becerileri
Yaşam ve kariyer becerileri
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri

Keywords

Curriculum
21st century skills
Learning and innovation skills
Life and career skills
Information, media and technology skills

Makale Geçmişi

Geliş: 13.06.2024
Kabul: 13.08.2024

ABSTRACT

This study aims to examine the 2018 geography course curriculum in terms of 21st century skills. In this regard, it was revealed how the 21st century skills were handled in the sections such as vision, structure, values, competencies and general philosophy of the curriculum as well as in the learning outcomes, content, teaching-learning processes and assessment-evaluation elements of the curriculum. In this study, where the document analysis method was used, the document was examined with the descriptive analysis method according to themes, sub-themes and codes. 21st century skills were discussed according to the P21 classification, and a code list to represent themes and sub-themes to examine the skills was developed based on the literature. The descriptive analysis result showed that the curriculum emphasized the aim of raising students as qualified individuals in line with the needs of the age, but had deficiencies in terms of including 21st century skills. The results showed that the learning outcomes were more related to 21st century skills than other elements, that the teaching-learning process element can be associated to a limited extent, and that the content and assessment-evaluation elements cannot be associated. It was found that the elements of the curriculum did not include 21st Century skills as a whole with all their sub-skills. It is thought that the 2018 geography course curriculum or new curriculum development studies should be handled in a way that includes all of the 21st century skills, not just some of them. It can also be said that 21st century skills should be included by establishing a relationship between the elements of the curriculum.

Makale Türü

Araştırma

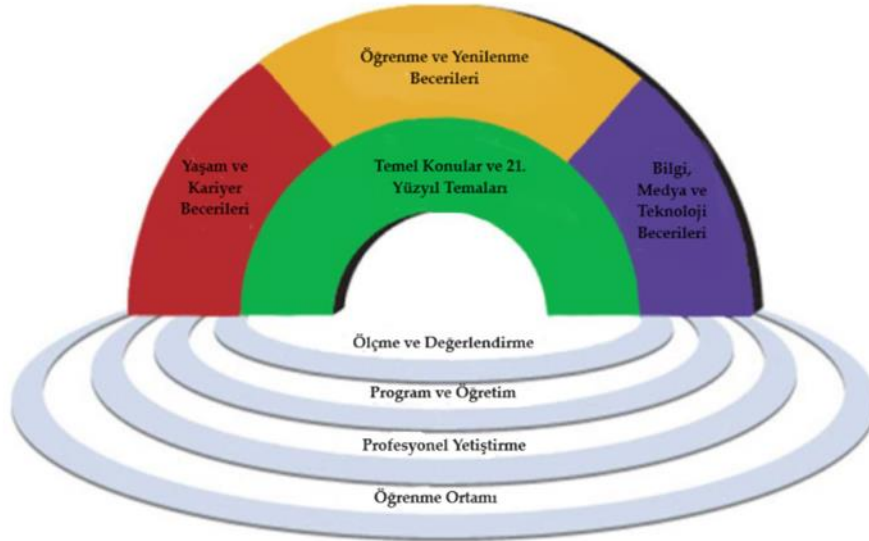
Önerilen Atf Tüfekçi-Aslım, S., Tanrikulu, İ., Dağ, Ö. F. & Ataş, L. O. (2024). 21. yüzyıl becerileri ışığında 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi. *TEBD*, 22(2), 1314-1348. <https://doi.org/10.37217/tebd.1500718>

Giriş

21. yüzyıl, bilgi çağı olarak kabul edilir ve küreselleşme, teknolojik ilerlemeler ve dijital dönüşüm gibi faktörlerin etkisiyle büyük bir dönüşüme sahne olmaktadır. Bu dönemde, toplumsal yaşam ve iş dünyasında gerekli olan "21. yüzyıl becerileri" genel anlamda, "modern bir toplumda ve iş dünyasında önem taşıyan becerilerin bir bileşimini ifade etmektedir" (Ercikan ve Oliveri, 2016; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019). İmalata dayalı sanayi ekonomisi, bilgi, yenilik ve yaratıcılığın yönlendirdiği bir hizmet ekonomisine evrilirken, işlerin çoğu yüksek vasıflı meslekleri içeren hizmet sektöründe yer almaktadır. Teknoloji, düşük seviyeli becerilere sahip çalışanları tamamlayarak, yüksek seviyeli becerilere sahip çalışanları daha yaratıcı ve üretici hale getirmiştir (Altınpulluk ve Yıldırım, 2021; Trilling ve Fadel, 2009; Voogt ve Roblin, 2012).

Bilgi çağının doğuşu ve teknolojinin yükselişi ile birlikte bireylerden daha karmaşık ve çok yönlü beceriler sergilemeleri beklenmektedir. Bu değişimlere eğitim sistemlerinin de uyum sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, 21. yüzyıl becerilerinin öğretilmesi ve değerlendirilmesi projeleri, teknoloji sektörünün öncülerinin de desteğiyle önem kazanmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki dönüşüm, toplumsal ilişkilerin taşıdığı anlamdan, işlerin nasıl yürütüldüğüne kadar birçok değişimi beraberinde getirir. Bu nedenle, bireylerden yalnızca temel becerilerini sergilemeleri değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, esneklik ve uyum, yenilikçilik, iletişim ve iş birliği gibi daha karmaşık becerilere de sahip olmaları beklenmektedir. Endüstriyel ekonomiden bilgi temelli ekonomiye geçişle birlikte, eğitim sistemlerinin bu değişime uyum sağlaması gerektiğine dair farkındalık artmıştır. Bu bağlamda, pek çok kurum ve kuruluş tarafından 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu ile ilgili çeşitli çalışmalar ve sınıflandırmalar oluşturulmuştur.

2001 yılında Amerike Birleşik Devletleri'nde (ABD) kurulan bir organizasyon olan "21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı Çerçevesi" (P21) pek çok incelemeye kaynaklık eden ve kabul gören beceri çerçevelerinin başında gelmektedir (Cansoy, 2018; Dede, 2010, s. 4; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019). P21 (Partnership for 21st Century Skills) ABD tarafından öğrencilerin iş yaşamında, sosyal yaşamda ve vatandaşlık alanında başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri, bilgileri, uzmanlığı ve destek sistemlerini tanımlamak ve göstermek için eğitim uzmanları ve iş dünyası liderlerinin iş birliğiyle özel sektörden (Apple Computer Inc., Cisco Sistemleri, Dell Bilgisayar Şirketi, Microsoft Şirketi, vb.) gelen talepler doğrultusunda geliştirilmiştir (Nalbantoğlu, 2021; Voogt ve Roblin, 2012). Şekil 1'de P21 in 21. yüzyıl becerileri tanımını gösteren gökkuşağı şekli verilmektedir.



Şekil 1. 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi, öğrenme çıktıları ve destek sistemleri. P21-Partnership for 21st Century Skills (2016). *Framework for 21st Century Learning*. https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_framework_0816_2pgs.pdf sayfasından erişilmiştir.

Şekil 1’de P21 Çerçevesinin Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri ile Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri’ni içerdiği görülmektedir. Bu becerilerin dayandığı temel konular; İngilizce, Okuma ve Dil Sanatları, Dünya Dilleri, Sanat, Matematik, Fen Bilimleri, Ekonomi, Coğrafya, Tarih ve Vatandaşlık Bilgisi’dir. Becerilerin tüm kademe ve sınıflarda kazandırılması için ölçme değerlendirme, program ve öğretim, profesyonellerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile öğrenme ortamı ile gösterilen havuzlardan beslenmesi gerektiği görülmektedir (P21, 2019).

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri

21. yüzyılın gittikçe karmaşıklaşan dünyasında sorgulayan, eleştirel bakış açısına sahip, çeşitli iletişim kanallarını etkili kullanabilen ve farklı alanlardan kişilerle ortak hedefler için iş birliği yapabilen yeni bir fikir veya ürün ortaya koyabilen bireyler “dünya köyü” haline gelen bu çağda arzu edilen insan profilleridir (Ateş, 2009; Cansoy, 2018; Trilling ve Fadel, 2009; Uçak ve Erdem, 2020). Öğrenme ve yenilenme becerileri; sürekli değişen ve dönüşen iş ve yaşam dünyasında öğrenmeyi ve yenilenmeyi ifade eder. Öğrenme ve yenilenme becerileri eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, yaratıcılık ve yenilik becerileri şeklinde alt gruplara ayrılmıştır. Bu beceriler genellikle P21 çerçevesinin "kalbi ve ruhu" olarak kabul edilir (Kay ve Greenhill, 2011; P21, 2019; Trilling ve Fadel, 2009).

Eleştiri, bir konuyu veya bir kişiyi doğru ve yanlış yanlarıyla inceleyerek değerlendirme işidir. Eleştirel düşünme ise yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve kendi kendini düzenleme gibi unsurları içeren derinlemesine düşünme sürecidir (Facione, 2011; Tural, 1993).

Problem çözme ise, bireylerin karşılaştıkları engelleri anlama ve çözme yeteneği olarak tanımlanır, bu süreçte bilimsel düşünme, sorumluluk alma, iletişim, zaman yönetimi gibi çeşitli

beceriler geliştirilmelidir. Veri analizi, kestirimde bulunma, rapor hazırlama gibi yetenekler de problem çözme becerilerini güçlendirir ve öğrencilerin yeni bilgileri öğrenme ve mevcut bilgilerini uygulama fırsatı bulmalarını sağlayarak aktif, özgür düşünen bireyler olmalarını amaçlar (Aksoy, 2003; Şahin, 2004; Türnüklü ve Yeşildere, 2005). P21 çerçevesinde, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeleri de beklenir. Bu, sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim yeteneklerini etkili bir şekilde kullanma, dinleme, farklı amaçlar için iletişim kurma ve çeşitli medya araçlarından yararlanma gibi becerileri içerir (P21, 2019). İşbirliği, farklı gruplarla çalışabilme, ortak hedeflere odaklanma, uyum sağlama ve takım çalışması gibi yetenekleri içerir. Aynı zamanda iş birliği, iletişim, empati ve problem çözme becerilerini de geliştirir. Okullardaki iş birliği odaklı öğrenme yöntemleri, bu becerinin gelişimine yardımcı olur ve öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalışarak ortak bir amaca yönelik öğrenmelerini içerir (Akça, 2020; Erdem, 1994; P21, 2019; Yalçın, 2018). Yaratıcı düşünme ise bireylerin akıcılık, esneklik ve özgünlük açısından yeterli fikirler ürettiği bir süreçtir. İnsanoğlunun yaratıcı eylemi, bilgi birikimiyle basit yeniliklerden karmaşık çözümlere doğru ilerlemiştir. Yaratıcılık, farklı boyutları içerir: çok sayıda fikir üretme, esnek bakış açıları geliştirme ve orijinal fikirler oluşturma. P21 çerçevesinde, bireylerden beklenen, farklı tekniklerle yeni ve değerli fikirler yaratmaktır. Yenilikleri uygulamak için yaratıcı fikirler üzerinde harekete geçmek ve gerçek dünyada somut ve faydalı katkılar sağlamak da beklenen beceriler arasındadır (Dilekçi ve Karatay, 2023; P21, 2019; Thornhill-Miller vd., 2023).

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Dijital çağın getirdiği yenilikler, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişimlerle birlikte, bireylerin ve toplumların yaşam tarzlarında köklü değişiklikler getirmiştir. Bu yeni dönemde, bilgi okuryazarlığı; verileri etkin bir şekilde toplama, analiz etme ve paylaşma yeteneği (Adıgüzel, 2011; The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, [SCANS], 1991), medya okuryazarlığı; medya içeriklerini kritik bir gözle değerlendirme ve yaratıcı içerik üretme becerisi sağlamaktadır (Kejanlıoğlu, 2005, s. 11). Teknoloji okuryazarlığı; güncel teknolojileri kullanma ve yenilikçi çözümler geliştirme kapasitesi gibi beceriler, bireylerin günlük yaşamda ve profesyonel alanlarda rekabet edebilirliğini artırmak için zorunlu hale gelmiştir (Kurt, Orhan, Yaman, Solak ve Türkan, 2014; Wang, 2003). Bu yetkinlikler, sürekli değişen bir dünya adaptasyonu ve başarıyı sağlayan temel taşlardır.

Yaşam ve Kariyer Becerileri

Yaşam ve kariyer becerileri, bireylerin kişisel ve profesyonel yaşamlarında başarıya ulaşmalarını sağlamak için gerekli olan becerileridir. Günümüz dünyasında, yaşam ve kariyer becerileri insanların sürekli değişen koşullara uyum sağlamalarını, yeni fırsatları yakalamalarını ve hedeflerine ulaşmalarını sağlar. Küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle, öğrencilerin karmaşık iş ve yaşam ortamlarında başarılı olabilmeleri için yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (P21, 2019). Bu beceriler; esneklik ve uyarlanabilirlik, hızlı bir şekilde değişen koşullara uyum sağlama

ve değişime açık olma becerisini ifade etmektedir. Girişimcilik ve özyönetim, girişimcilik etkili iletişim ve uygun zamanda hareket etme yeteneği olarak tanımlanırken, öz yönetim ise hedef belirleme, zamanı verimli kullanma ve kişisel gelişim becerilerini içerir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Sosyal ve kültürlerarası beceriler, etkili iletişim kurma, çevreyle uyumlu ilişkiler geliştirme ve farklı kültürel ortamlarda uygun davranışlar sergileme becerilerini kapsar (Öğretir-Özçelik ve Eke, 2018). Liderlik ve Sorumluluk, hedef belirleme ve insanları motive etme becerisi ve kişinin kendi eylemlerinden sorumlu olma ve bunları değerlendirme süreci ile bağlantılıdır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Üretkenlik ve hesap verebilirlik, üretkenlik, öncelikli ihtiyaçları belirleme ve zaman yönetimi, etik çalışma ve ortak çalışma becerilerini kullanarak grubun ve ekibin hedeflerine uygun bir ürün üretme becerisidir. Hesap verebilirlik ise, bir ürünü geliştirme sürecine katılmayı ve ürünün ortaya koyduğu performanstan sorumlu olmayı içerir (P21, 2015).

21. yüzyıl becerilerine sahip kişiler daha nitelikli ve üretken bir yaşam sürmektedir. İnsanların yaşamsal faaliyetler için gerekli olan bu becerileri okullarda eğitim ve öğretim yoluyla edinmeleri, bu becerilerin eğitim programlarına dâhil edilmesiyle mümkündür (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Paige'e (2009) göre bu beceriler, 21. yüzyılda bireylerden talep edilen özgün öğrenmenin gerçekleşebilmesi için temel akademik konuların yanı sıra gerçek yaşam deneyimi ile bilgi, iletişim ve medya okuryazarlığı bağlamında öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirlikçi öğrenmeye aktif olarak dâhil olmalarını gerektirmektedir. Böylelikle bireyler gereken bilgi ve yaşam becerileriyle hayata hazırlanmış olacaktır. Bu da gelecekteki kariyerlerinde başarılı olmalarına yardımcı olacaktır (Lombardi, 2007). Bugün iş ve yaşam için öğrenme, olabildiğince çok sayıda bireye 21. yüzyıl becerilerini öğretmek ve zorluklara ilişkin temel konuların somut bir şekilde kavranmasını sağlamakla ilişkilidir. Her bireye 21. yüzyıl eğitimi sağlamak eğitimin başlıca görevidir. Bu görev sayesinde diğer görevlere de ulaşılabilecektir (Trilling ve Fadel, 2009). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının, ancak öğretim ilkeleri ve araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerini içeren öğretim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesiyle mümkün olacağı düşünülmektedir (Goldman ve Pellegrino, 2015, s. 38). Günümüzde eğitim, her zaman olduğundan daha fazla, sosyal ve ekonomik ilerlemenin anahtarı olarak görülmektedir. Dolayısıyla, başarılı bir değişimin anahtar unsuru öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmaya daha çok odaklanan 21. yüzyıl eğitimidir (Rimini ve Van-Damme, 2015'ten aktaran Alamri, 2020).

21. yüzyılın getirdiği değişikliklerin ve yeniliklerin önemine pek çok çalışmada dikkat çekilmektedir. Buna yönelik alanyazın incelendiğinde; uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerilerinin (Cansoy, 2018; Dede, 2010; DiCerbo, 2014; Gelen, 2017; Trilling ve Fadel, 2009; Voogt ve Roblin, 2012) ele alındığı görülmektedir. Farklı branşlardan öğretmen adayları ve öğretmenler ile 21. yüzyıl becerilerinin ele alan araştırmaların da (Akça, 2020; Brun ve Hinostroza, 2014; Doğan, 2020;

Erten, 2020; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2019; Karakaş, 2015; Orhan-Göksün ve Kurt, 2017; Uyar ve Çiçek, 2021) olduğu görülmektedir. Ders programlarını 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendiren çalışmalarda (Bal, 2018; Barası, 2020; Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019; Bozkurt, 2021) 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır. Ülkemizde 21. yüzyıl becerilerini coğrafya dersi programının kazanımlarında inceleyen (Akça, 2022) yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu temel konu alanının öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi (Bednarz, Heffron ve Huynh, 2013; Fastier, 2013; Gonzalez ve Donert, 2013; Martin, 2006; McInerney, 2010; Nagel 2008; Rutherford, 2020; Stoltman, 2012; Sugiyanto, Maryani ve Ruhimat, 2018; Whalley, Saunders, Lewis, Buenemann ve Sutton, 2011) uluslararası çalışmalarda daha fazla ele alınan bir konu olmuştur. Türkiye’de de 21. yüzyıl becerilerinin dayandığı temel konu alanlarından biri olarak Coğrafya Dersi Öğretim Programları’nın, tüm boyutları açısından 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumunun incelenmesi önemli görülmektedir. Dersin öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi kadar 21. yüzyıl becerilerinin tematik bir alt yapısı da oluşturularak bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutulacaktır.

Bu çalışmada, 2018 yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda, programın vizyonu, yapısı, değerleri, yetkinlikleri ve genel felsefesi gibi bölümlerde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, programın özel amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerinin de 21. yüzyıl becerilerini nasıl içerdiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, 2018 yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda, 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın temel amacı Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın; amaç, değer ve yetkinlik bölümlerinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
2. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın; felsefesi, genel amaçları ve coğrafya öğretim becerilerinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
3. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
4. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın içerik ögesinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?
5. Coğrafya Dersi Öğretim Programının; öğrenme-öğretme süreçleri ögesinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?

6. Coğrafya Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme ögesinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu nedir?

Yöntem

Coğrafya Dersi Öğretim Program'ının (MEB, 2018) 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde incelenmesi amaçlanan araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar çoğunlukla gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla incelendiği çalışmalardır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, verilerin toplanmasında doküman analizi kullanılırken veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Doküman analizi araştırmada incelenmesi amaçlanan olay, olgu veya kavramlar ile ilgili bilgi içeren yazılı, görsel kaynakların analizidir. (Labuschagne, 2003; Neuman, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

“Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik belgelerin incelenmesi veya değerlendirilmesine yönelik sistematik bir prosedürdür” (Bowen, 2009, s. 27). Betimsel analiz ya da tündengelimci analiz alanyazına dayalı olarak ve araştırma araştırma sorularını yanıtlamak üzere tematik çerçeve ve kodların oluşturulabildiği durumlarda, verilerin önceden belirlenen tema ve kodlara göre analiz edilmesine dayanır. Bu yaklaşımda, veriler önce sistematik bir biçimde betimlenir, ardından açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada doküman olarak “2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı” analiz edilmiştir. Doküman analizi aşamasında Forster (1995'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021) tarafından önerilen beş aşamalı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle araştırma için gerekli dokümana ulaşılmıştır. İkinci aşamada bu dokümanın doğruluğu kontrol edilmiştir. Üçüncü aşamada, betimsel analiz için 21. yüzyıl becerileri sınıflamasını temele alan tematik bir çerçeve oluşturulmuş, bu tematik çerçeveye göre alanyazın yeniden incelenerek her bir beceri alanı (tema) ve kategorisini (alt tema) açıklayıcı kodlar belirlenmiştir. Dokümanın yapısı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve okunmuştur. Dördüncü aşamada ise verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, dokümanın içeriği detaylı bir şekilde okunarak temalar, alt temalar ve kodlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Analizde kullanılan temalar, alt temalar ve kodlar önceden belirlendiğinden araştırmacıların dokümanı önce ayrı ayrı kodlamaları, ardından kodlamalar arası uyumun birlikte incelenmesi, uyum olmayan kodlamalarda dokümana yeniden dönüş yaparak, ortak görüş gelişinceye dek çalışmanın sürdürülmesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre belirlenen bulgular, örnek alıntılarla ve bütüncül tablolarla sunulmuştur. Beşinci aşamada ise araştırmanın alt problemine göre elde edilen sonuçlar

verilerek yorumlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kısımda öğretim programının 21. yüzyıl becerileri bakımından yeterli ve yetersiz yanları açıklanmıştır.

Bu araştırmada doküman analizi yaparken kullanılacak temalar, alt temalar ve kodlar alanyazın taraması, uzman görüşü ve araştırmacıların çalışmaları yoluyla oluşturulmuştur. Öncelikle temalar, alt temalar ve kodlar alanyazın taraması ve araştırmacıların tam bir ortak görüşe varıncaya dek çalışmaları yoluyla oluşturulmuştur. Oluşturulan kitapçık 21. yüzyıl becerileri ile ilgili araştırmalar yapan iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve görüşler ışığında araştırmacılar tarafından son şekli verilmiştir. Böylece tematik çerçevenin hem alanyazın hem de uzmanlara göre amaca uygunluğu bir başka deyişle geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Analizde kullanılan kodlama kitapçığı 21. yüzyıl becerileri P21 sınıflandırmasına göre 3 ana tema, 12 alt tema ve 151 koddan oluşturulmuş ve Ek-1’de sunulmuştur.

Ayrıca araştırmacılar kodlamalarını, bu kodlama kitapçığını kullanarak ayrı ayrı yapmıştır. Kodlamaları tamamladıklarında, gerçekleştirdikleri kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların tüm öğretim programında yapılan kodlamalardan, yalnızca on iki adet kodlamada farklı düşündükleri görülmüştür. Araştırmacıların algılarını birbirlerine açıklamaları yoluyla, uzlaşmaya vardıkları kodlamalar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu nedenle kodlama uyumu hesaplamaya gerek duyulmamıştır. Öncelikle kodlar üzerinde detaylı çalışma ve ardından kodlamalardaki yüksek uyum ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde betimsel analiz sonucu elde edilen bulgular temalar, alt temalar ve kodlar ışığında; tablolarla özetlenerek ve alıntılarla zenginleştirilerek açıklanmıştır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın; Amaç, Değer ve Yetkinlik Bölümlerinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu Nedir?

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın girişinde diğer tüm öğretim programlarında olduğu gibi, Çağın gereklerine uygun nitelikli insan yetiştirme arzusu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda programın başlangıcında yer alan, “...Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir birey” (MEB, 2018, s. 4) cümlesi 21. yüzyıl becerilerinin programın genel yapısında benimsediğini göstermektedir. Öğretim programının amaç, değer ve yetkinlik bölümlerinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Programının Amaç, Değer, Yetkinlik Bölümlerinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eleştirel Düşünme	Öğrenme ve merak	2
		Öğrenmeyi öğrenme	2
		Bilimsel bilgiye dayanma	1
		Düşünme biçimlerini kullanma	1
		Eleştirel Bakış	1
	Problem Çözme	Problemi Tanımlama	1
		Bilimsel yöntem seçme /kullanma	1
		Problemi Çözme/ Çözüm Üretme	3
	İletişim	İletişim kurma	2
		Sözlü ve yazılı iletişimi kullanma	4
		Anadil ve yabancı dil kullanma	4
		İletişimde empati kurma	1
	İş birliği	Sevgi-Saygı gösterme	1
	Yaratıcılık ve Yenilik	Yaratıcı fikirler geliştirme	1
		Yaratıcı şekilde ifade etme	2
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Sosyal ve Kültürel Beceriler	Farklı kültüre karşı açık görüşlülük	1
		Kültürler arası iletişim	2
		Kültürlerarası uyum	1
		Sosyal ve çalışma hayatına katılım	1
	Girişimcilik ve Özyönetim	Sorumluluk duyma	1
		Yenilik	1
		Girişimcilik	2
		Öz düzenleme	1
		Öz yönetim	1
		Sabır	1
		İnisiyatif alma	1
	Liderlik ve Sorumluluk	Karar verme	1
		Planlama ve eşgüdüm sağlama	1
		Risk alma	1
	Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik	Proje Yönetme	1
Etik davranma		1	
Üretimde rol alma		1	
Sonuçlar üretme		1	
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okur Yazarlığı	Hedeflerini belirleme	1
		Bilgi gereksinimini fark etme	1
		Bilgiyi elde etme,	1
		Güvenilir kaynaklara ulaşma	1
		Bilgi güvenilirliğini doğrulama	1
	Medya Okuryazarlığı	Bilgiyi yönetme	1
		Bilgiyi kullanma	2
		Bilgiyi Üretme	1
		Medya araçlarını kullanma	1
		Teknoloji üretme	1
Teknoloji Okuryazarlığı	Bilgisayar okuryazarlığı	1	
	Dijital okuryazarlık	1	
	Ağ (internet dahil) okuryazarlığı	1	

Eğitim sisteminin tüm kademelerinin genel amaçlarının bulunduğu kısımda orta öğretim kademesinin genel amacı özetlenirken; “bireylere değer, beceri ve yetkinlikler kazandırmak” (MEB, 2018, s. 5) vurgusu bilginin ötesinde bir varış noktasını işaret etmekte, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”ne (MEB,

2018, s. 5) atıfta bulunmaktadır. Bu bakış öğretim programının perspektifi bölümünde de sürdürülmüştür.

Değerler açıklandığında “kök değerler” adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak altı değerde toplanmaktadır (MEB, 2018, s. 6). 21. yüzyıl becerilerinden “iş birliği” alt temasının gerçekleşmesine yardımcı olacak iki değer olan sevgi ve saygı kodları ve “girişimcilik ve özyönetim” alt temasına vurgu yapan öz yönetim ve sorumluluk kodlarıyla karşılaşılmıştır. Bu bölümde 21. yüzyıl becerileriyle başka bir örtüşmeye rastlanmamıştır.

Programın yetkinlikler bölümünde; “eleştirel düşünme” nin; bilimsel bilgiye dayanma (1), eleştirel bakış (1), öğrenme ve merak (2), öğrenmeyi öğrenme (2), düşünme biçimlerini kullanma (3) kodlarıyla ele alındığı, “problem çözme” becerisinin ise problemi tanımlama (1), çözüm üretme (2) bilimsel yöntem kullanma (1), kodlarıyla ele alındığı görülmektedir. Ayrıca “iletişim” becerisine yer verildiğini gösteren, anadilde ve yabancı dilde iletişim (4), sözlü ve yazılı iletişim (4), iletişim kurma (1) kodları görülmüştür. Yaratıcı fikirler geliştirme (1), yaratıcı şekilde ifade etme (2) kodlarıyla “yaratıcılık ve yenilik becerileri” nin programın yetkinlikler bölümünde değinilen beceriler olduğu belirlenmiştir. “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri” kategorisine programda yer verilen beceriler yoğunluk sırasına göre “iletişim”, “problem çözme”, “eleştirel düşünme” ve “yaratıcılık ve yenilikçilik”tir, “iş birliği becerisi” ise bir kez kodlanarak yetkinlikler bölümünde yer bulmuştur.

Programda “sosyal ve kültürel beceriler”, kültürler arası iletişim (2), sosyal ve çalışma hayatına katılım (1), sosyal ilişki ve uyum (1), farklı kültüre karşı açık görüşlülük (1), kültürlerarası uyum (1) kodlarıyla yetkinlikler kısmında yer almıştır. Girişimcilik (1), inisiyatif alma (1), öz düzenleme (1), sabır (1) ve yenilik (1) kodlarıyla “girişimcilik ve öz yönetim”, plan yapma (1), proje yönetme (1) ve risk alma (1) kodlarıyla “liderlik ve sorumluluk” temasına; hedeflerini belirleme (1), üretimde rol alma (1), sonuçlar üretme (1), etik davranma (1) kodlarıyla “üretkenlik ve hesap verilebilirlik” becerisine yer verildiği görülmüştür. “Yaşam ve Kariyer Becerileri”nden “sosyal ve kültürel beceriler”, “girişimcilik ve öz yönetim”, “liderlik ve sorumluluk”, “üretkenlik ve hesap verilebilirlik” becerileri programın bu bölümünde değinilen beceriler olmuş “esneklik ve uyum” becerisine ilişkin bir yönerge görülmemiştir.

Bilgisayar okuryazarlığı (1), ağ okuryazarlığı (1) ve dijital okuryazarlık (1), teknolojiyi üretme (1) kodları ile “teknoloji okuryazarlığı” alt temasına; medya araçlarını kullanma (1) koduyla “medya okuryazarlığı” temasına ve bilgi gereksinimini fark etme (1), bilgiyi elde etme (1), güvenilir kaynaklara erişim (1), bilgi güvenilirliğini doğrulama (1), bilgiyi yönetme (1) ve bilgiyi kullanma (1) kodlarıyla “bilgi okuryazarlığı” alt temasına yer verildiği görülmektedir. Böylece “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” ana temasında yer alan üç beceri türünden sırasıyla “bilgi okur yazarlığı” ardından “teknoloji okuryazarlığı” ve “medya okuryazarlığı” temalarına yer verildiği belirlenmiştir.

Alanyazına göre pek çok kodla temsil edilen (Ek-1) her üç beceri türünün de Tablo 1’de de görüldüğü gibi programın amaç, değer ve yetkinlik bölümünde yer verilme durumunun yeterli bulunmadığı söylenebilir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın; Felsefesi, Genel Amaçları ve Coğrafya Öğretim Becerilerinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu Nedir?

Öğretim programının temel felsefesi ve genel amaçları bölümünde; Bilgi ve teknolojiyi etkin ve doğru kullanma kodlarıyla “Bilgi, Medya ve Teknoloji becerileri”nden “bilgi okuryazarlığı” ve “teknoloji okuryazarlığı” becerilerine birer atıf yapıldığı belirlenmiştir.

Coğrafya dersi genel amaçlarından, öğrencinin; “Coğrafya biliminin temel kavram, kuram ve araştırma yöntemlerini kullanarak araştırmalar yapması ve sonucunu raporlaştırması” (MEB, 2018, s. 11) amaç ifadesinde “Öğrenme ve Yenilenme” becerilerinden “problem çözme” becerisine değinildiği belirlenmiştir. Burada “problem çözme” becerisi ile ilgili bilgi toplama, bilimsel yöntem kullanma, raporlaştırma kodlarına yer verilmiştir. Diğer genel amaçlarla 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilemediği belirtilebilir.

Tablo 2. Öğretim Programının Felsefesi, Genel Amaçları ve Coğrafya Öğretim Becerilerinde 21. Yüzyıl Becerileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans	
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Problem Çözme	Güçlükleri farketme	1	
		Problemi tanımlama	1	
		Veri toplama	1	
		Verileri analiz etme	1	
		Araştırma (Bilimsel bilgi toplama)	1	
		Bilimsel yöntem seçme /kullanma	1	
		Raporlaştırma	2	
		Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Özyönetim	Karar alma
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Liderlik ve Sorumluluk	Planlama ve eşgüdüm sağlama	1	
		Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik	Sonuçlar üretme	1
		Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	Bilgiyi kullanma
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Teknoloji Okuryazarlığı	Görsel okuryazarlık	1	
		Teknolojiyi etkin ve doğru kullanma	1	

Tablo 2’ de ayrıntılı olarak görüldüğü gibi, öğretim programı ile alana özgü kazandırılmak istenen becerilerden bazılarıyla 21. yüzyıl becerilerinin ilişkili olduğu görülmüştür. Böylece bu bölümde 21. yüzyıl becerilerinden “problem çözme becerisinin”, güçlükleri fark etme (1), problemi tanımlama (1), veri toplama (1), verileri analiz etme (1), raporlama (1) kodlarıyla coğrafya becerileri arasında yer aldığı belirlenmiştir.

Ayrıca, planlama (1) koduyla “liderlik ve sorumluluk”, karar alma (1) koduyla “girişimcilik ve özyönetim”, sonuç üretme (1) koduyla “üretkenlik ve hesap verebilirlik”, görsel okuryazarlık (1) koduyla “bilgi okuryazarlığı” becerilerinin de coğrafya becerileri arasında yer aldığı belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın felsefe, genel amaç ve coğrafya becerileri bölümünde 21. yüzyıl becerilerine sınırlı yer verildiği belirlenmiştir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın; Özel Amaçlarında (Kazanımlarında) 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu Nedir?

Coğrafya Öğretim Programı kazanımları incelendiğinde “Öğrenme ve Yenilenme” becerilerinden “eleştirel düşünme”ye 10 kod ile “problem çözme”ye 6 kod ile “iletişim” becerisine 3 kod ile “iş birliği” becerisine ise 2 kod ile rastlanmıştır. “Yaratıcılık ve yenilik” becerisine ise hiç yer verilmediği görülmüştür. “İletişim” ve “iş birliği” ile ilgili kodların tümü yalnızca 1 kazanımın açıklaması ile sağlanmaktadır. 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek kazanımlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Kazanımlarda Yer Alma Durumu

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans	Kazanımlar
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eleştirel Düşünme	Kanıtlar ve açıklamalar sunma	15	9.4.2, 10.2.9, 10.4.3, 11.1.1, 11.1.4, 11.2.3, 11.4.2, 11.4.4, 11.4.5, 11.4.6, 12.3.8 a, 12.3.9, 12.3.11, 12.4.2, 12.4.4
		Düşünme biçimlerini kullanma	13	10.1.14, 10.1.17, 10.2.1, 10.2.7, 11.1.3, 11.4.4, 11.4.5, 11.4.6, 11.4.7, 12.1.2, 12.2.17, 12.3.8a, 12.3.9.
		Bilgi ve kanıtları organize etme	10	9.9.2, 10.2.1, 10.2.2, 10.2.9, 10.2.12, 10.4.3, 11.2.2, 11.2.3, 11.4.2, 11.4.5.
		Eksik ve yanlışları bulma	8	10.1.14, 11.2.17.c, 11.4.3, 11.4.4, 11.4.7, 12.1.2, 12.4.2, 12.4.4.
		Düşünme süreçlerini kullanma	8	10.1.14, 10.1.17, 11.1.3, 11.2.3, 11.4.3, 11.4.7, 12.3.8a, 12.3.9
		Farklı düşünüş ve görüşlere açık olma	3	10.2.7, 10.2.9, 11.2.1b
		Bilgiye şüpheyle yaklaşma	2	11.4.7, 11.4.5
		Eleştirel bakış	1	12.4.2
		Elde ettiği görüşleri açıklama	1	10.2.7
		Karşıt görüşleri değerlendirme	1	10.2.9
	Problem Çözme	Güçlükleri fark etme	16	10.1.11, 10.1.14, 10.1.17, 10.2.9, 10.4.4, 11.1.1, 11.2.17c, 11.4.3, 11.4.5, 11.4.6, 12.1.2a, 12.2.2, 12.3.11, 12.4.1, 12.4.2, 12.4.4
		Araştırma yapma	6	10.1.11, 10.1.14, 10.1.17, 10.2.1, 10.2.9, 10.4.4
		Veri toplama	2	12.3.8, 12.3.9
		Verileri analiz etme	1	10.2.9
Çözüm üretme		1	12.1.2	
İletişim	Sözlü ve yazılı iletişimi kullanma	1	11.1.1 (açıklama)	
	Anadilini etkili kullanma	1	10.1.2a	
	Bilgi, görüş, düşünce paylaşımı	1	11.1.1 (açıklama)	
İşbirliği	Etkileşime girme	1	11.1.1 (açıklama)	
	Ekiple çalışma	1	11.1.1 (açıklama)	

Tablo 3'te de görüldüğü gibi kazanımlarda en fazla desteklenen beceri "eleştirel düşünme" ardından da "problem çözme" becerisi olmuştur. Kazanımlar öğretim programında numaralandırıldığı gibi (Sınıf düzeyi, Ünite, Kazanım Sırası ve ilişkili ise kazanım açıklaması) yansıtılmıştır. Aşağıda frekansı yüksek olan kodlara ait kazanımlardan örnekler verilmiştir.

"Eleştirel düşünme" becerisi ile ilgili kanıtlar ve açıklamalar sunma koduna yer veren aşağıdaki kazanımlar örnek olarak verilmiştir:

"9.4.2. Doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimleri sonuçları açısından değerlendirir." (MEB, 2018, s. 21).

"11.4.2. Madenlerin ve enerji kaynaklarının çevre üzerindeki etkilerini örneklerle açıklar." (MEB, 2018, s. 30).

"Eleştirel düşünme" becerisinin düşünme biçimlerini kullanma koduyla ilgili aşağıdaki kazanımlar örnek olarak verilmiştir:

10.1.14. Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir (MEB, 2018, s. 23).

12.1.2. Doğal sistemlerdeki değişimlerle ilgili geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunur (MEB, 2018, s. 31).

"Eleştirel düşünme" becerisi ile ilgili bilgi ve kanıtları organize etme ile kodlanan kazanımlara örnek olarak aşağıdaki kazanımlar sunulmuştur:

10.4.3. Türkiye'deki afetlerin dağılışı ile etkilerini ilişkilendirir. (MEB, 2018, s. 25).

11.2.3. Türkiye'nin nüfus projeksiyonlarına dayalı senaryolar oluşturur (MEB, 2018, s. 27).

"Eleştirel düşünme becerisi" ile ilgili eksik ve yanlışları bulma ile kodlanan kazanımlara örnek olarak aşağıdakiler sunulmuştur:

12.4.2. Farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerin çevre sorunlarının önlenmesine yönelik politika ve uygulamalarını karşılaştırır (MEB, 2018, s. 35).

12.4.4. Ortak doğal ve kültürel mirasa yönelik tehditleri açıklar (MEB, 2018, s. 35).

"Eleştirel düşünme" becerisi ile ilgili düşünme süreçlerini kullanma ile kodlanan kazanımlara örnek olarak aşağıdaki kazanımlar sunulmuştur:

10.1.17. Türkiye'deki doğal bitki topluluklarının dağılışı yetiştirme şartları açısından analiz eder (MEB, 2018, s. 23).

12.3.8. a) Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin farklı gelişmişliklerinin nedenleri üzerinde durulur (MEB, 2018, s. 34).

"Eleştirel düşünme" becerisi ile ilgili olarak kazanımlarda farklı düşünüş ve görüşlere açık olma ile bilgiye şüpheyle yaklaşma, eleştirel bakış, elde ettiği görüşleri açıklama, karşıt görüşleri değerlendirme kodları da belirlenmiştir.

“Problem çözme” becerisi ile ilgili olarak en çok güçlükleri fark etmeye ilişkin kazanımlarla karşılaşılmıştır. Bunlar 10.1.11, 10.1.14, 10.1.17, 10.2.9, 10.4.4, 11.1.1, 11.2.17c, 11.4.3, 11.4.5, 11.4.6, 12.1.2a, 12.2.2, 12.3.11, 12.4.1, 12.4.2, 12.4.4 tür.

“Problem çözme” becerisi ile ilgili güçlükleri fark etme kodunu içeren kazanımlardan ikisi aşağıda örnek olarak verilmiştir:

11.4.3. *Yenilenemeyen kaynakların kullanımını tükenebilirlik ve alternatif kaynaklar açısından analiz eder* (MEB, 2018, s. 30).

12.4.4. *Ortak doğal ve kültürel mirasa yönelik tehditleri açıklar* (MEB, 2018, s. 35).

Ayrıca “araştırma (bilimsel bilgi toplama)” kodu altı kazanımda görülmüştür, bu kazanımlar 10.1.11, 10.1.14, 10.1.17, 10.2.1, 10.2.9, 10.4.4’ tür. Aşağıdaki kazanımlar bunlara örnektir:

10.2.1. *İstatistiki verilerden yararlanarak nüfus özellikleri ve nüfusun önemi hakkında çıkarımlarda bulunur* (MEB, 2018, s. 23).

10.2.9. *Türkiye’deki göçleri sebep ve sonuçları açısından değerlendirir* (MEB, 2018, s. 24).

Ayrıca “problem çözme” becerisi ile ilgili olarak veri toplama 12.3.8, 12.3.9 nolu kazanımlarda; verileri analiz etme 10.2.9 kazanımında, çözüm üretme ise 12.1.2b kazanımında birer kez yer almıştır.

“İletişim” alt teması üç kazanımda kodlanabilirken, “iş birliği” alt teması iki kazanımda yer bulmuştur. Bu durum “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”nin “eleştirel düşünme”, “problem çözme” becerilerinin kazanımlarla ilişkilendirildiğini, “iş birliği” ve “iletişim” becerileriyle çok sınırlı bir bağ kurulduğunu, “yaratıcılık ve yenilik” becerisi ile kazanımların ilişkilendirilmediğini göstermektedir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarının “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”ni bütünlük içinde kapsayamadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Yaşam ve Kariyer Becerilerinin Kazanımlarda Yer Alma Durumu

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans	Kazanımlar	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	Değişimi algılama	5	9.4.2, 10.2.2, 11.2.14 açıklama, 12.2.3, 12.3.1a	
		Değişime uyum sağlama	1	11.2.14	
		Esneklik	1	9.3.2	
	Sosyal ve Kültürel Beceriler	Kültürler arası iş birliği	Kültürler arası iş birliği	2	12.3.4 açıklama, 12.3.5 açıklama
			Farklı kültürlerle karşı açık görüşlülük	1	10.2.9.b
		Farklı değerlere karşı açık görüşlülük	Farklı değerlere karşı açık görüşlülük	1	11.3.2.c
			Kültürlerarası farkındalık	1	11.3.2b
		Kişilerarası problem çözme	1	10.2.9b	
		Sosyal ve çalışma yaşamına atılım	1	11.1.1	
		Girişimcilik ve Özyönetim	Sorumluluk duyma	Sorumluluk duyma	6
Öz düzenleme /özdenetim	2			10.1.11b, 12.2.2 açıklama	
İnsiyatif alma	1			10.4.4c	

Tablo 4'te görüldüğü gibi "Yaşam ve Kariyer Becerileri"nden "esneklik ve uyum" becerisinin üç kodla (7 kez) kodlanarak, "sosyal ve kültürel" becerilerin altı kodla (7 kez kodlanarak), "girişimcilik ve özyönetim" becerisinin ise üç kodla (9 kez kodlanarak) kazanımlarda ele alındığı bulunmuştur. Bunun yanında "liderlik ve sorumluluk" ile "üretkenlik ve hesap verilebilirlik" becerilerini destekleyecek kazanım olmadığı görülmüştür. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarının "Yaşam ve Kariyer Becerileri" ni bütünlük içinde kapsayamadığı görülmektedir.

Aşağıda Tablo 4'te yer alan becerilerden frekansı en yüksek olanlara ikişer örnek verilmiştir. Öncelikle "esneklik ve uyum" becerisinin, değişimi algılama koduna yer veren kazanımlardan aşağıdakiler örnek olarak verilmiştir:

11.2.14. *Türkiye ekonomisinin sektörel dağılımından hareketle ülke ekonomisi hakkında çıkarımlarda bulunur. Açıklama: Tarihsel süreçte sektörel değişime yer verilir (MEB, 2018, s. 28).*

12.3.1. *Kıtaların ve okyanusların konumsal önemindeki değişimi örneklerle açıklar (MEB, 2018, s. 33). a) Tarihsel süreçte kıtaların ve okyanusların konumsal önemini etkileyen faktörlere ve değişimine yer verilir (MEB, 2018, s. 34).*

"Sosyal ve kültürel" beceriler alt temasını destekleyen, kültürler arası iş birliği kodu kazanımlardan 12.3.4 ve 12.3.5'in açıklama cümlelerinde kodlanmıştır.

12.3.4. *Türkiye'nin içinde yer aldığı jeopolitik bölgelerle olan ilişkisini açıklar (MEB, 2018, s. 33). Açıklama: Ülkemizin bölgesel ve küresel bağlantılar açısından önemli bir ulaşım merkezi olduğu vurgulanır (MEB, 2018, s. 34).*

12.3.5. *Türk kültür bölgeleri ile ülkemiz arasındaki tarihî ve kültürel bağları açıklar. Açıklama: Kültür havzamızı oluşturan Türkistan, Kafkasya, Balkanlar, Ortadoğu ve Kuzey Afrika ile ülkemiz arasındaki tarihî ve kültürel etkileşime yer verilir (MEB, 2018, s. 34).*

"Girişimcilik ve özyönetim" becerisi; sorumluluk duyma kodu kazanımlardan 9.4.2, 10.1.14b, 10.1.11b, 10.4.4c, 11.4.3 açıklama, 12.4.2 açıklama kısımlarında ele alınmıştır. Sorumluluk duyma kodunun ele alındığı kazanımlara aşağıdaki örnekler verilebilir.

10.1.14. *Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir b) Gelecek nesillere daha yaşanabilir bir ülke bırakabilmek için topraklarımızın korunmasının gerekliliğine değinilir (MEB, 2018, s. 23).*

11.4.3. *Yenilenemeyen kaynakların kullanımını tükenebilirlik ve alternatif kaynaklar açısından analiz eder. Açıklama: Yenilenemeyen enerji kaynaklarının kullanımı konusunda bireylere düşen sorumluluklar üzerinde durulur (MEB, 2018, s. 30).*

Coğrafya Öğretim Programı'nın kazanımlarında "Yaşam ve Kariyer Becerileri" temasının "esneklik ve uyum", "sosyal ve kültürel beceriler", "girişimcilik ve özyönetim" becerileri sınırlı sayıda kazanımla ilişkilendirilebilmiş, "liderlik ve sorumluluk" ile "üretkenlik ve hesap verilebilirlik" becerilerini destekleyecek kazanım olmadığı görülmüştür. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarının "Yaşam ve Kariyer Becerileri"ni bütünlük içinde kapsayamadığı görülmektedir.

Tablo 5. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerinin Kazanımlarında Yer Alma Durumu

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans	Kazanımlar
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı	Bilgileri yeniden organize edebilme	11	9.1.7, 9.1.12 açıklama, 10.2.1, 10.2.2, 10.2.5, 10.2.13, 11.2.12, 12.2.13, 12.2.16, 12.2.17, 12.3.8
		Görsel okuryazarlık	8	9.1.7c, 9.1.11c, 9.1.12 açıklama, 10.2.4, 10.2.12, 11.2.2 açıklama, 11.2.12 açıklama, 12.2.9 açıklama
		Bilgi üretme	3	10.2.4, 10.2.8, 11.2.3
	Teknoloji Okuryazarlığı	Bilgiyi kullanma	1	9.1.11c
		Teknolojiyi etkin ve doğru kullanma	2	9.1.7b, 10.4.1
		Bilgisayar okuryazarlığı	2	9.1.7b, 10.4.1

Tablo 5’de görüldüğü gibi “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri”nden; “bilgi okuryazarlığı” alt teması dört kodla (23 kez) kodlanarak, “teknoloji okuryazarlığı” alt teması ise iki kodla (4 kez kodlanarak) kazanımlarda ele alınmıştır. Ancak “medya okuryazarlığı”nın hiçbir kazanımla desteklenmediği belirlenmiştir.

“Bilgi okuryazarlığı” becerisi, bilgileri yeniden organize etme kodu ile 9.1.7, 9.1.12 açıklama, 10.2.1, 10.2.2, 10.2.5, 10.2.13, 11.2.12, 12.2.13, 12.2.16, 12.2.17, 12.3.8 kazanımlarında, görsel okuryazarlık kodu ile 9.1.7c, 9.1.11c, 9.1.12 açıklama, 10.2.4, 10.2.12, 11.2.2 açıklama, 11.2.12 açıklama, 12.2.9 kazanımlarında yer almıştır. Bilgi üretme kodu kazanımlardan 10.2.4, 10.2.8, 11.2.3 ile bilgiyi kullanma kodu 9.1.11c ile desteklenmiştir. “Bilgi okuryazarlığı”nın, bilgileri yeniden organize etme ve görsel okuryazarlık ile ağırlıklı olarak ilişkilendirildiği ancak “bilgi okuryazarlığı” için gerekli görülen (Ek1) diğer kodların çoğunu karşılayamadığı söylenebilir.

Aşağıda, Tablo 5’de yer alan becerilerden frekansı en yüksek olan kodlarla ilişkili kazanımlardan ikişer örnek verilmiştir. “Bilgi okuryazarlığı” alt teması ile ilişkili olan bilgileri yeniden organize etme kodunu taşıyan kazanımlara örnekler verilmiştir.

9.1.7. *Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar* (MEB, 2018, s. 18)

9.1.12. *Yeryüzündeki farklı iklim tiplerinin özellikleri ve dağılımları hakkında çıkarımlarda bulunur. Açıklama: Gerçek istasyonlara ait klimatolojik verilerin yer aldığı iklim grafiklerine yer verilir* (MEB, 2018, s. 19).

Aşağıda “bilgi okuryazarlığı” alt teması ile ilişkili olan görsel okuryazarlık kodunu taşıyan kazanımlara örnekler verilmiştir.

9.1.7. *Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar* (MEB, 2018, s.18). c) *Mekânsal verilerin haritaya aktarımında nokta, çizgi ve alansal gösterimlerden yararlanılması sağlanır* (MEB, 2018, s.19).

11.2.12. *Türkiye’deki doğal kaynaklar ile ekonomi arasındaki ilişkiyi analiz eder. Açıklama: Türkiye’deki doğal kaynakların ekonomiye yansımalarının, istatistikî veriler ve görsellerden yararlanarak yorumlanması sağlanır* (MEB, 2018, s. 28).

“Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” temasının “teknoloji okuryazarlığı” alt temasının; teknolojiyi etkin ve doğru kullanma kodu 9.1.7b, 10.4.1 kazanımlarıyla, bilgisayar okuryazarlığı kodu ise 9.1.7b, 10.4.1 kazanımlarıyla desteklenmiştir. Her iki kodu da içeren kazanımlar aşağıda sunulmaktadır.

9.1.7. *Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar* (MEB, 2018, s. 18). *b) Coğrafi Bilgi Sistemlerine (CBS) ve uzaktan algılama tekniklerine yer verilir* (MEB, 2018, s. 18).

10.4.1. *Afetlerin oluşum nedenlerini ve özelliklerini açıklar. Açıklama: Coğrafi problemlerin çözümünde CBS ve diğer mekânsal teknolojilerden yararlanıldığına dair örneklere yer verilir* (MEB, 2018, s. 25).

“Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri”nden; “bilgi okuryazarlığı”na kazanımlarda ağırlık verildiği, “teknoloji okuryazarlığı” alt temasının kazanımlarda çok sınırlı yer bulduğu ve “medya okuryazarlığı”nın hiçbir kazanımla desteklenmediği bulunmuştur. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarının “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri”ni diğer iki beceri alanında olduğu gibi kapsayamadığı görülmektedir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın; İçerik Ögesinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu Nedir?

Coğrafya Dersi Öğretim Programında içerik; üniteler, ünitelerin kazanım sayıları ve ders saati ilişkisi ile birlikte tablolar halinde verilmiştir. Ele alınan konular; Doğal Sistemler, Beşerî Sistemler, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum olmak üzere dört üniteden oluşmaktadır. Tüm sınıflarda aynı ünite temalarının farklı derinlikte tekrar ele alınmasına dayalı bir yapı bulunmakta ve ders kitabı hazırlayacak yayıncılardan beklentiler vurgulanmaktadır. Öğretim programın içeriğinin nasıl ele alacağı ders kitaplarıyla şekillenmektedir. Bu nedenle öğretim programına bakarak 21. yüzyıl becerileriyle içeriğin ilişkilendirilemediği söylenebilir. En azından öğretim programının içerik boyutunda yalnızca; ünite isimleriyle, kazanım ve süre ilişkisinin gösterildiğini belirtmek mümkündür.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın; Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu Nedir?

Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında yedi maddede ele alınan öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yönergede “Öğrencilerin araştırma yapma, sorgulama, keşfetme, problem çözme, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşım tartışabilmelerine, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmelerine ve diğer öğrencilerle çalışmalarına imkân sağlayan öğrenme ortamı oluşturulmalıdır” (MEB, 2018, s. 14) ifadesiyle bir maddenin doğrudan 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususların tümü incelenerek oluşturulan, öğrenme-öğretme süreçlerinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu, Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu

	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>Frekans</i>	
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eleştirel Düşünme	Bilgiye şüpheyile yaklaşma	1	
		Araştırma yapma	1	
	Problem Çözme	Problem çözme	1	
		Proje üretme	1	
		Düşünme biçimlerini kullanma	1	
	Yaratıcılık ve Yenilik Becerisi	Yeni bir yöntem/fikir/ürün/proje geliştirme		1
			Kendini ve bilgilerini ifade etme	1
		İş birliği	Ekip çalışması	1
			Yardımlaşma	1
			Tartışma	1
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Özyönetim	Öz düzenleme	1	
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Teknoloji Okuryazarlığı	Teknolojiyi etkin ve doğru kullanma	2	

Tablo 6 incelendiğinde araştırma yapma (1), problem çözme (1), proje üretme (1), düşünme biçimlerini kullanma (1) kodlarıyla “problem çözme becerisi”nin, kendini ve bilgilerini ifade etme (1), ekip çalışması (1), yardımlaşma (1), tartışma (1) kodlarıyla “iş birliği” becerisinin, bilgiye şüpheyile yaklaşma (1) kodu ile “eleştirel düşünme becerisi”nin , yeni bir yöntem, fikir, ürün, proje geliştirme (1) koduyla “yaratıcılık ve yenilik becerisi”nin, öz düzenleme (1) koduyla “girişimcilik ve özyönetim” becerisinin, teknolojiyi etkin ve doğru kullanma (2) koduyla “teknoloji okuryazarlığı” becerisinin ele alındığı görülmektedir. Görüldüğü gibi, öğrenme-öğretme süreçlerinde “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri” bir kod ile “eleştirel düşünme”, dört kod ile “iş birliği” becerisi, dört kod ile “problem çözme” ve bir kod ile “yaratıcılık ve yenilik becerisi” ile vurgulanmıştır. “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri”nin yalnızca iki kod ile “Yaşam ve Kariyer Becerileri”nin yalnızca bir kod ile vurgulandığı, bu durumunun 21. yüzyıl becerilerinin bu dersin süreçlerine yansyacağını düşünmek için yetersiz olduğu söylenebilir. Bu bölümde 21. yüzyıl becerilerinin oldukça geri planda tutulduğu belirtilebilir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın; Ölçme-Değerlendirme Ögesinde 21. Yüzyıl Becerilerine Yer Verilme Durumu Nedir?

Programın ölçme değerlendirme ögesi azami çeşitlilik ve esneklik ilkesi vurgulansa da öğrencilerde yoklanacak özellikler programın kazanım ve kazanım açıklamaları ile sınırlandırılmıştır. Bu durumda 21. yüzyıl becerilerini ölçmek ve değerlendirmekle ilgili bir kapsamın bulunmadığı söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırmada, 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde değerlendirilmesiyle şu sonuçlara varılmıştır:

2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı, çağın gereksinimlerine uygun nitelikli bireyler yetiştirme amacını vurgulamaktadır. Programın genel yapısında, “Öğrenme ve Yenilik Becerileri”,

“Yaşam ve Kariyer Becerileri” ile “Bilgi, Medya ve Teknoloji” becerilerine yer verilmiştir. Ortaöğretim kademelerinin genel amacı, bireylere değer, beceri ve yetkinlikler kazandırmayı öngörmektedir. Programın perspektifi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne atıfta bulunarak, bilginin ötesinde bir varış noktasını hedeflemektedir. Değerler bölümünde, adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bu bilgilerle 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı, değerler, amaçlar ve perspektifler açısından 21. yüzyıl becerileri ile uyumlu bir eğitim sunma hedefini yansıtmaktadır. Programın genel yapısı, ele alınan yetkinlikler, değerler, felsefe, genel amaçlar ve coğrafya öğretim becerileri bölümünde doğrudan 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine özgü bir bulguya rastlanmamıştır. Bu durum bireylere değer, beceri ve yetkinlikler kazandırma anlayışı çerçevesinde 21. yüzyıl becerilerinin dolaylı olarak ele alındığını göstermektedir. Bu tespit, Akça (2020) tarafından da “Coğrafya Öğretim Programı’nda 21. yüzyıl becerileri dolaylı olarak vurgulanmaktadır.” açıklaması ile uyumlu bir sonuçtur.

Programın amaç, değer ve yetkinlikler bölümünde; “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri” kategorisinde yoğunluk sırasına göre “iletişim becerileri”, “problem çözme”, “eleştirel düşünme” ve “yaratıcılık ve yenilikçilik” ve “iş birliği becerisi” yer almıştır. Ancak, bu becerilerin varlığını gösterecek kodlarının sınırlı sayıda ve tekrarda karşımıza çıkması “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”nin yeterince ele alınmadığını göstermektedir.

“Yaşam ve Kariyer Becerileri” yoğunluk sırasına göre “girişimcilik ve öz yönetim” “sosyal ve kültürel beceriler”, “üretkenlik ve hesap verilebilirlik”, “liderlik ve sorumluluk” becerileri programda değinilen beceriler olmuş “esneklik ve uyum” becerisine hiç yer verilmemiştir. Ayrıca “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” ana temasında yer alan üç beceri türünden sırasıyla “bilgi okur yazarlığı” ardından “teknoloji okuryazarlığı” ve “medya okuryazarlığı” temalarına yer verildiği belirlenmiştir. Her üç beceri türünün de alanyazına göre pek çok kodla temsil edilebileceği, ancak programda yeterince yer almadığı belirlenmiştir.

Coğrafya Öğretim Programının yetkinlikler bölümünde 21. yüzyıl becerilerinden en çok “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”nin ardından “Yaşam ve Kariyer Becerileri”nin ve son olarak “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri”nin ele alındığı sonucuna varılmıştır. İlköğretim Matematik Öğretim Programı (Yorulmaz, Çekirdekci ve Önal, 2021), Türkçe Öğretim Programı (Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019) ve Biyoloji Öğretim Programı’nda (Demir ve Çetin, 2023) 21. yüzyıl becerilerinin incelendiği araştırmalarda da incelenen programlarda en çok “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”ne odaklanıldığı görülmüştür. Araştırmaların sonuçlarının bu yönüyle destekleyici olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Çetin ve Çetin (2021), Koçin ve Tuğluk (2020) ile Yorulmaz vd. (2021) de inceledikleri eğitim programlarında “Bilgi, Medya ve Teknoloji Okuryazarlığı” becerilerine yeterince yer verilmediğini, bu konuda bir kazanım elde edilemediğini belirtmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, eğitim

programlarında “Bilgi, Medya ve Teknoloji Okuryazarlığı” becerilerine daha fazla önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın felsefesi ve genel amaçları ve alana özgü becerileri incelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerinin geniş çapta ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle, “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri” nden yalnızca “problem çözme” becerisine yer verildiği görülmüştür. Problem çözme becerisi, eğitim sürecinin önemli bir kazanımıdır. Bireylerin akademik ve günlük yaşamlarında temel bir anlayış kazanmaları ve bakış açılarını genişleterek problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu beceri, bireylerin karşılaştıkları zorlukları aşmaları ve bu zorluklara yönelik çözümler geliştirebilmeleri açısından önemlidir (Dereli, 2008; Elkin ve Karadağlı, 2015). Dolayısıyla, Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda problem çözme becerilerine yönelik kodlamalar bulunmakla birlikte, bunun sınırlı sayıda olduğu ve diğer “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”nin ihmal edilerek bütünlüğün bozulduğunu belirtmek gerekir. Bu yönde felsefe ve hedeflerin belirlenmesi, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlamalarına önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu, onların hem akademik hem de günlük yaşamlarında daha etkin ve verimli olmalarını sağlayacaktır.

Ayrıca programın felsefe, genel amaç ve alana özgü becerilerin bulunduğu bölümlerinde “Yaşam ve Kariyer Becerileri”nden “liderlik ve sorumluluk”, “girişimcilik ve özyönetim”, “üretkenlik ve hesap verilebilirlik” ile “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri”nden “bilgi okuryazarlığı” ve “teknoloji okuryazarlığı” becerilerine de yer verilmiştir. Bunlar dışında diğer becerilere değinilmemiş olması dikkat çekmektedir. Kayhan, Altun ve Gürol (2019) da yaptığı çalışmada, 8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı’nın (2018) “bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı” ile “liderlik ve sorumluluk” becerilerini kapsamadığı ve 21. yüzyıl becerilerinin tamamını içermediği ve programa dengeli bir şekilde dağıtılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgu, bu çalışmada elde edilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda 21. yüzyıl becerilerinin tümüne yer verilmediği, bulgusu ile örtüşmektedir. Aynı sonuca ulaşılan öğretim programlarının, bazı becerileri geliştirmede eksik kalacağı düşünülmektedir.

Programın felsefesi, genel amaçları ve alana özgü beceriler kısmında “eleştirel düşünme”, “iletişim”, “iş birliği”, “yaratıcılık ve yenilik”, “esneklik ve uyum”, “sosyal ve kültürel beceriler” ve “medya okuryazarlığı” becerilerinin, öğretim programı ile ilişkilendirilmemesi dikkat çekicidir. Bu durum, Akça (2020) tarafından da benzer şekilde belirtilmiştir. Akça’ya (2020) göre, öğrencilerin beceri kazanımlarının coğrafi bazı becerilerle sınırlı kaldığını ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye odaklanılmadığını belirtmiştir. Bu iki bulgu birlikte değerlendirildiğinde, öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine daha fazla odaklanılması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda 21. yüzyıl becerilerine dair vurguların artırılması ve bu becerilere daha kapsamlı bir şekilde yer verilmesi önemlidir. Bu sayede öğrenciler, modern dünyanın gereksinimlerine uygun olarak daha donanımlı bir şekilde yetiştirilebilirler. Öğretim programının öğrencileri 21. yüzyılın

gereksinimlerine tam olarak hazırlama konusunda yetersiz kalmasının yanı sıra, programın önceki bölümlerinde yer verilen becerilerin, programın felsefesine, genel amaçlarına yansıtılmaması da önemli bir sonuçtur. Burada becerilerin tümünün bütünlük içinde algılanmadığı birinci sonuç, programın tüm bölümleriyle bütünlük içinde olmaması ikinci sonuç olarak verilebilir. Öğretim programının felsefesi ve genel amaçları ve alana özgü becerileri bölümünde en azından önceki bölümde yer verilen “eleştirel düşünme”, “iş birliği”, “yaratıcılık” gibi 21. yüzyıl becerilerine daha fazla odaklanması gerektiği söylenebilir. Trilling ve Fadel (2009), 21. yüzyılda eğitimin temel hedeflerinin iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve yenilik üzerine eğilmesi gerekliliğini vurgular. Onlara göre; iletişim ve iş birliği becerileri, bilgi kaynaklarından yararlanma ve farklılıklara saygı gösterme yeteneğini; yaratıcılık ve yenilik ise yeni ve özgün fikirler üretme yeteneğini içerir. Bu becerilerin geliştirilmesi, modern eğitimin ana hedeflerindedir.

Kazanımlarda 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumu incelendiğinde, programda “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”nden “eleştirel düşünme” ve “problem çözme” becerilerine daha fazla vurgu yapıldığı, “iş birliği” ve “iletişim” becerilerine yeterince yer verilmediği, “yaratıcılık ve yenilik” becerisine hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu durum, Bektaş, Sellüm ve Polat’ın (2019) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nı “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” boyutuyla ele aldıkları çalışmaları ile farklılık göstermektedir. Bu çalışmaya göre programda, “iletişim” ve “iş birliği” becerilerine diğerlerinden daha fazla yer verilmiştir; “eleştirel düşünme” ve “yaratıcı düşünme” becerileri daha az vurgulanmıştır. Öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretme becerilerinin geliştirilmesi, gelecekteki başarıları için hayati önem taşımaktadır. Nitekim yaratıcılığın öğretilmesi ile içerik bilgisinin öğretilmesi birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Fadel, Bialik ve Trilling, 2015). Bu bağlamda, öğretim programının “yaratıcılık ve yenilikçilik” becerilerini teşvik edecek şekilde gözden geçirilmesi ve güncellenmesi önemlidir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın kazanımları, “Yaşam ve Kariyer Becerileri” açısından eksiklikler içermektedir. Özellikle “esneklik ve uyum”, “sosyal ve kültürel beceriler” ile “girişimcilik ve özyönetim” gibi önemli becerilerin yeterince vurgulanmadığı görülmektedir. Bu durum, programın öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini etkili bir şekilde kazandırmadığını ve onlara günlük yaşamda ve kariyerlerinde başarılı olmaları için gerekli olan donanımı sağlayamadığını göstermektedir. Özellikle “liderlik ve sorumluluk” ile “üretkenlik ve hesap verilebilirlik” becerilerinin desteklenmediği ve kazanımların bütünlüğünün sağlanamadığı belirtilmelidir. Bu eksikliklerin giderilmesi için programın geliştirilmesi ve “Yaşam ve Kariyer Becerileri”ne daha fazla odaklanması gerekmektedir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı kazanımları "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" bakımından incelendiğinde, belirli bir dengenin eksikliği göze çarpmaktadır. Özellikle "bilgi okuryazarlığı" alt temasına ağırlık verilirken, "teknoloji okuryazarlığı"na çok sınırlı bir yer ayrıldığı ve

"medya okuryazarlığı"nın hiçbir kazanımla desteklenmediği görülmektedir. Bu sonuç, Türkçe Dersi Öğretim Programı (Kayhan vd., 2019; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (Demir ve Çetin, 2023), Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Işıkgöz, 2021) ve İngilizce Dersi Öğretim Programı (Çelebi ve Altuncu, 2019) gibi diğer derslerin öğretim programlarında yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Bu çalışmalarda, 21. yüzyıl becerilerinden, "medya okuryazarlığı" becerisinin az veya hiç yer almadığı görülmüştür. Bu durum, eğitim programlarının bu önemli beceriyi daha fazla vurgulaması gerektiğini göstermektedir. "Bilgi okuryazarlığı", kazanımların bir kısmında yer bulurken, "teknoloji okuryazarlığı"na ve "medya okuryazarlığı"na gereken önemin verilmemesi dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin bilgiye erişim, onu anlama ve değerlendirme konusunda belirli bir yetkinliğe sahip olmalarını desteklerken, teknolojiyi etkin ve doğru kullanma ile medya içeriğini eleştirel bir şekilde değerlendirme gibi becerilerin ihmal edildiğini göstermektedir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda içerik olarak temel ünitelerin belirlendiği ve bu ünitelerle kazanım sayıları ile ders saatleri arasındaki ilişkinin tablolar halinde sunulduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, içeriğe dair bir ayrıntı programda verilmemekte, içerik daha çok programdan hareketle şekillendirilen ders kitaplarında görünür hale gelmektedir. Yine de programların içerik bölümünün ders kitaplarını şekillendireceği bilgisiyle bu kısımda bir tema, ünite ya da ilişkili bir disiplin alanı olarak 21. yüzyıl becerileriyle bir bağ kurulmadığı rahatlıkla söylenebilir. Ayrıca ders kitaplarında da 21. yüzyıl becerilerine yönelik durumun araştırılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu içerik yapısında 21. yüzyıl becerilerine doğrudan yer vermediği belirtilmelidir. Benzer bulgu Akça (2020) tarafından yapılan Coğrafya Dersi Öğretim Programları ve 21. yüzyıl becerilerini incelediği araştırmada da ortaya konulmuştur.

21. yüzyıl becerilerinden "eleştirel düşünme", "problem çözme", "iş birliği", "yaratıcılık ve yenilik becerisi", "teknoloji okuryazarlığı" ile "girişimcilik ve öz yönetim" becerilerinin çok sınırlı bir şekilde öğrenme öğretme süreçleriyle ilişkilendirildiği belirlenmiştir. "İletişim", "esneklik ve uyum", "sosyal ve kültürel beceriler", "liderlik ve sorumluluk", "üretkenlik ve hesap verilebilirlik", "bilgi okuryazarlığı", "medya okuryazarlığı" hiç yer bulamayan becerilerdir. Bu sonuç bizi programın öğrenme-öğretme süreçleriyle kazanımlarında ele alınan becerilerin de örtüşme göstermediği yargısına yöneltmektedir.

Programın ölçme değerlendirme kısmında ise 21. yüzyıl becerilerine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu bölümde, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini ölçmek ve değerlendirmekle ilgili bir ölçek, yöntem ya da uygulama önerisi bulunmamaktadır. Öğrencilerin sahip olması gereken beceriler, genellikle kazanım ve kazanım açıklamalarıyla sınırlıdır. Bu durum, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini tam olarak ölçmekten uzak olabileceğini göstermektedir. 21. yüzyıl becerileri, modern dünyada başarılı olmak için son derece önemlidir ve öğrencilerin bu becerileri kazanmaları ve

geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak, ölçme değerlendirme ögesinde bu becerilere odaklanılmaması, öğrencilerin gerçek dünya uygulamaları için hazırlanmasını engelleyebilir. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri için değerlendirme süreçlerinin de bu yönde düzenlenmesi önemlidir. Bu şekilde, öğrencilerin becerilerini etkili bir şekilde ölçmek ve geliştirmek mümkün olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Özetle programın genel yapısı, öğrencilere çağın gereksinimlerine uygun nitelikli bireyler yetiştirme hedefini vurgulamakla birlikte, kazanımların 21. yüzyıl becerileriyle diğer öğelere göre daha fazla ilişki olduğu, öğrenme öğretme süreci ögesinin sınırlı derecede ilişkilendirilebildiği, içerik ve ölçme değerlendirme ögelerinin ise ilişkilendirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilendirilebilen boyutlarında da beceri alanlarının tüm alt becerileri ile bir bütün olarak yer almadığı bulunmuştur. Bazı beceri alanlarında eksikliklerin bulunduğu ve programın öğeleri arasında bütünlük olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, 21. yüzyıl becerilerine daha fazla odaklanması ve 21. yüzyıl becerilerinin tümüne, programın bütün boyutlarıyla ilişkilendirilerek yer verilmesi gerektiği görülmüştür. Bu sayede, öğrenciler çağın gereksinimlerine uygun şekilde donanımlı bireyler olarak yetiştirilebilecekleri düşünülmüştür.

Öneriler

1. 21. yüzyıl becerileri “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”, “Yaşam ve Kariyer Becerileri” ve “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” temaları ve her birinin alt temaları (becerileri) bütünlük içinde ve birbirini destekler nitelikte olduğundan öğretim programlarına yansıtılırken herhangi bir beceri grubu ya da alt becerinin dışarıda bırakılmaması önemsenmelidir.
2. Öğretim programları tüm öğeleri ve ders kitabı, elektronik ortam materyalleri ve çalışma kitapları ile tam bir uyum içinde 21. yüzyıl becerilerinin gerekleri ile ilişkilendirilmelidir. Gelecek araştırmalarda bu yönde çalışmalar yapılması önerilebilir.
3. Program geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi ile ilgili unsurlar bütünlük içinde ele alınmalıdır. Bununla ilgili öğretim uygulamaları, öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
4. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğretim, ölçme ve değerlendirme konularında donanımlı hale getirilmesi, hedeflere ulaşmak konusunda kritik öneme sahiptir. Programın uygulanmasını takiben, düzenli araştırma ve geliştirme çalışmalarına yer verilmesi, programın sürekli olarak iyileştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu öneriler ışığında programın 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede kullanılabilecek duruma geleceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2011), 15-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787028> sayfasından erişilmiştir.
- Akça, D. (2020). Coğrafya öğretim programında 21. yüzyıl becerilerinin kullanımı ve geliştirilmesi. *Kapadokya Coğrafya Dergisi*, 1(1), 1-24. https://www.kapcod.com/wp-content/uploads/kapcod-0111-24_cografya-ogretim-programinda-21-yuzyil-becerilerinin-kullanimi-ve-gelistirilmesi_Dilek_Akca.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akça, D. (2022). *Coğrafya öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin kullanımları arasındaki ilişkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114800> sayfasından erişilmiştir.
- Alamri, H. R. H. (2020). Teachers' 21st-century skills: how do saudi efl students evaluate their use? *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 42-55. <https://doi.org/10.36348/sjhss.2020.v05i02.003>
- Altınpulluk, H. & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461. <https://doi.org/10.18039/ajesi.734426>
- Anagün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399416> sayfasından erişilmiştir.
- Ateş, D. (2009). Küresel şehirde güvenlik sorunu. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 36(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.60165/metusd.v36i1.227>
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>
- Barası, M. (2020). *2018 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Belet-Boyacı, Ş. D. & Güner-Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>

- Bektaş, M., Sellüm, F. & Polat, D. (2019). 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/713069> sayfasından erişilmiştir.
- Bednarz, S. W., Heffron, S., & Huynh, N. T. (2013). A Road Map for 21st Century Geography Education: Geography Education Research (A Report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project). Washington, DC: Association of American Geographers. https://www.researchgate.net/publication/264275198_A_Road_Map_for_21st_Century_Geography_Education_Geography_Education_Research#fullTextFileContent sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, F. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 34-64. <https://doi.org/10.9779/pauefd.688622>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brun, M. & Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in initial teacher education in Chile. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 222-238. https://www.researchgate.net/publication/265122582_Learning_to_become_a_teacher_in_the_21_st_century_ICT_integration_in_Initial_Teacher_Education_in_Chile#fullTextFileContent sayfasından erişilmiştir.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Çetin, M. & Çetin, G. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235-255. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351258>
- Çelebi, M. & Altuncu, N. (2019). 21. yüzyıl becerilerinin ingilizce öğretim programındaki yeri. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi'nde sunulmuş bildiri. 26-27 Nisan, Gaziantep, Turkey.
- DiCerbo, K. E. (2014). Game-based assessment of persistence. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(1), 17-28. http://www.ifets.info/journals/17_1/3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. J. Bellance & R. Brandt (Ed.), *21st century skills: Rethinking how students learn* içinde (s. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree. <http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/4209/1/21st%20Century%20Skills%20Rethinking%20How%20Students%20Learn.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Derele, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, K. & Çetin, P. S. (2023). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 7(1), 25-43. <https://doi.org/10.35346/aod.12793>
- Dilekçi, A. & Karatay, H. (2023). The effects of the 21st century skills curriculum on the development of students' creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 47(6), 101229. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101229>
- Doğan, E. (2020). *Ortaöğretim programlarına 21. yüzyıl becerilerinin yansımaları ve öğretmenlerin bu becerilere ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Elkin N. & Karadağlı F. (2015). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 11-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207459> sayfasından erişilmiştir.
- Ercikan, K. & Oliveri, M. E. (2016). Search of validity evidence in support of the interpretation and use of assessments of complex constructs: Discussion of research on assessing 21st century skills, *Applied Measurement in Education*, 29(4), 310-318. <http://dx.doi.org/10.1080/08957347.2016.1209210>
- Erdem, L. (1994). İşbirliğine dayalı öğrenmenin yükseköğretimdeki başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 41-47. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5913/2048> sayfasından erişilmiştir.
- Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik alguları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1232057> sayfasından erişilmiştir.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77533> sayfasından erişilmiştir.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. California Academic Press. <https://courseware.education.psu.edu/downloads/geog882/Critical%20Thinking%20What%20it%20is%20and%20why%20it%20counts.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four dimension education. The competence learner need to succeed*. USA: The Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/ sayfasından erişilmiştir.

- Fastier, M. (2013). Curriculum development in New Zealand: New directions, opportunities and challenges for school geography. *Review of International Geographical Education Online*, 3(3), 241-252. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115302> sayfasından erişilmiştir.
- Goldman, S. R. & Pellegrino J. W. (2015). Research on learning and instruction: implications for curriculum, instruction, and assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Gonzalez, R. M. & Donert, K. (2013). Innovative learning geography: new challenges for the 21st century. Cambridge Scholars. https://www.researchgate.net/publication/266956654_Innovative_Learning_Geography_new_challenges_for_the_21st_Century sayfasından erişilmiştir.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051590>
- Işıkgöz, M. E. (2021). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 1(6), 71-84. <https://doi.org/10.46628/itbhssj.912031>
- Gelen, İ. (2017). P21-Pprogram ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları) *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi JIER*, 1(2), 15-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/386403> sayfasından erişilmiştir.
- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kay, K. & Greenhill, V. (2011). Twenty-first century students need 21st century skills. G. Wan & D. Gut (Ed.), *Bringing schools into the 21st century* içinde (s. 41-65). Dordrecht: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-0268-4_3 sayfasından erişilmiştir.
- Kayhan, E., Altun, S. & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/904668> sayfasından erişilmiştir.
- Kejanlıoğlu, D. B. (2005). *Türkiye'de medyanın dönüşümü ve medya okuryazarlığı zemini*. I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Mayıs, Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/konferans1.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Koçin, B. & Tuğluk, N. M. (2020). 2013 Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 49(Haziran), 621-649. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-49-01>
- Kurt, A. A., Orhan, D., Yaman, F., Solak, M. Ş., & Türkan, F. (2014). Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında Türkiye'de yapılan okur yazarlık çalışmalarındaki eğilim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-21. https://www.researchgate.net/publication/303373143_BILGI_VE_ILETISIM_TEKNOLOJILERI_ISIGINDA_TURKIYE'DE_YAPILAN_OKURYAZARLIK_CALISMALARIN_DAKI_EGILIM_LITERACY_STUDIES_TRENDS_IN_TURKEY_IN_THE_LIGHT_OF_INFORMATION_AND_COMMUNICATION_TECHNOLOGIES Keywords sayfasından erişilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621132>
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1901>
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 23(1), 240 -241. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Martin, F. (2006) Everyday geography: Re-visioning primary geography for the 21st century. *Geographical Education*, 19, 31-36. https://www.academia.edu/1221103/Everyday_geography_Re_visioning_primary_geography_for_the_21st_century sayfasından erişilmiştir.
- McInerney, M. (2010). Implications of 21st century change and the geography curriculum. *Geographical Education*, 23, 23-31. [https://scholar.google.com.tr/scholar?q=McInerney+M.+\(2010\)+Implications+of+21st+century+change+and+the+geography+curriculum.+Geographical+Education&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=McInerney+M.+(2010)+Implications+of+21st+century+change+and+the+geography+curriculum.+Geographical+Education&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> sayfasından erişilmiştir.
- Nagel, P. (2008). Geography: The essential skill for the 21st century. *Social Education*, 72(7), 354-358. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_7207354.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Nalbantoğlu, C. B. (2021). 2020 küresel beceriler endeksinde 21. yüzyıl becerileri değerlendirmesi. *Ulakbilge Dergisi*, 56, 20-29. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-56-02>

- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası.
- Öğretir-Özçelik, A. D. & Eke, K. (2018). Sosyal ve kültürlerarası beceriler. A. D. Öğretir-Özçelik & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitim ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (s. 147-173). Ankara: Pegem Akademi.
- Orhan-Göksün D. & Kurt, A. A. (2017). The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and 21st century teacher skills. *Education and Science*, 42(190), 107-130. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7089>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. A Series Of Concept Notes. https://Www.Oecd.Org/Education/2030-Project/Teaching-And_Learning/Learning/Learning-Compass2030/Oecd_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.Pdf sayfasından erişilmiştir.
- Paige, J. (2009). The 21st century skills movement. *Educational Leadership*, 67(1), 11-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ855078> sayfasından erişilmiştir.
- P21. (2015). *P21 Framework Definitions*. <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/> sayfasından erişilmiştir.
- P21. (2016). *Framework for 21st Century Learning*. https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_framework_0816_2pgs.pdf sayfasından erişilmiştir.
- P21. (2019) *A Network of Battelle for Kids, Framework for 21st Century Learning Definitions*. <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/> sayfasından erişilmiştir.
- Rutherford, D. J. (2020). A process-based framework for studying world regional geography. *The Geography Teacher*, 17(4), 136-144. <https://doi.org/10.1080/19338341.2020.1828134>
- SCANS. (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*. Washington DC: U.S. Department of Labor. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332054.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sugiyanto, S., Maryani, E., & Ruhimat, M. (2018). A preliminary study on developing geography literacy based on social studies learning model to improve teachers 21st century skills. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 145(1), 012062. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/145/1/012062>
- Stoltman, J. P. (2012). Perspective on geographical education in the 21st century. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-Reading)*(1), 17-24. <https://doi.org/10.4458/1005-03>
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31408> sayfasından erişilmiştir.

- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., ... & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 1-32. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-us/21st+Century+Skills%3A+Learning+for+Life+in+Our+Times-p-9780470553916> sayfasından erişilmiştir.
- Tural, S. (1993). *Edebiyat bilimine katkılar*. Ankara: Ecdad.
- Türnüklü, E. B. & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77231> sayfasından erişilmiştir.
- Uçak, S. & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93 <https://doi.org/10.29065/usakead.690205> sayfasından erişilmiştir.
- Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(9), 1-11. <https://doi.org/10.21733/ibad.822410>
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wang, K. F. S. (2003). *The development of benchmarks and the selection of appropriate methods to assess technological literacy portion of the natural science and living technology curriculum as required by the 2000 National Curriculum Guidelines of the Republic of China (Taiwan)* (Doktora Tezi). https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=osu1061214903&disposition=inline sayfasından erişilmiştir.
- Whalley, W. B., Saunders, A., Lewis, R. A., Buenemann, M., & Sutton, P. C. (2011). Curriculum development: Producing geographers for the 21st century. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), 379-393. <https://doi.org/10.1080/03098265.2011.589827>
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin.

Yorulmaz, A., Çekirdekci, S., & Önal, H. (2021). İlkokul matematik dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerine göre incelenmesi. *Journal of Educational Research*, 6, 95-105. <https://doi.org/10.14744/yjer.2021.004>

Extended Summary

The 21st century is a period called the information age, which has undergone a great transformation under the influence of factors such as globalization, technological advances and digitalization. The skills needed in society and business in this period are called 21st century skills. These skills are a combination of various competencies that are important in a modern society and business world. With the transition from a manufacturing-oriented industrial economy to a service economy driven by knowledge and creativity, it is emphasized that education systems must also adapt to these changes. Therefore, 21st century skills come to the fore in accordance with the requirements of this age.

21st century skills are essential for students to be successful in business and social life. For this purpose, textbooks that include 21st century skills, teachers well-equipped on the subject, and especially curricula are required. Naturally, as in every field, 21st century skills should be included in geography lessons, which is one of the basic sciences. These skills are important for a more effective geographical perspective that will be able to gradually analyze the world from the place in which it lives and provide more effective solutions to problems. This study aims to examine the 2018 Geography course curriculum in terms of 21st century skills. To determine how much 21st century skills were included, themes, subthemes and code sets containing these skills were revealed. A resource was created with themes, sub-themes and code sets that could be used in the evaluation of curricula in new and different branches to be implemented in the future.

The document analysis method used in this study is one of the qualitative data collection methods and includes the systematic examination of written materials. The analysis of the obtained data was done with the descriptive (deductive) method. The Geography Course Curriculum (2018) was examined according to the themes, subthemes and codes created by the researchers based on the literature and expert opinions. 21st century skills consist of three main themes and 12 subthemes according to the P21 classification. It was determined that 21st century skills were represented by various codes in the general structure of the geography course curriculum.

At the beginning of the curriculum, the desire to raise qualified people in line with the requirements of the age is emphasized. The basic philosophy and general objectives of the curriculum reflect the goal of providing an education compatible with 21st century skills. Skills such as using information and technology effectively and correctly, problem solving, critical thinking, communication, collaboration, creativity and innovation are included in the vision and objectives of the curriculum. The philosophy of the curriculum aims to provide individuals with values, skills and

competencies. The perspective of the curriculum aims at a destination beyond knowledge by referring to the "Turkish Qualifications Framework".

In terms of curriculum elements, the inclusion of 21st Century skills is as follows:

When the inclusion of 21st century skills in the learning outcomes of the geography curriculum was examined, it was seen that more emphasis was placed on "critical thinking" and "problem solving" skills than "earning and innovation skills" in the curriculum, and "collaboration" and "communication" skills were not included enough. It was seen that "creativity and innovation" skills were not included. The learning outcomes included deficiencies in terms of "Life and Career Skills". It was figured out that important skills such as "flexibility and adaptation", "social and cultural skills" and "entrepreneurship and self-management" were not emphasized enough. This shows that the curriculum does not effectively equip students with 21st century skills and does not provide them with the necessary equipment to be successful in daily life and careers. It should be noted that especially "leadership and responsibility" and "productivity and accountability" skills are not supported and the integrity of the learning outcomes is not ensured. When the learning outcomes were examined in terms of their relationship with "Information, Media and Technology Skills", the lack of a certain balance stood out. While particular emphasis was placed on the sub-theme of "information literacy", it was seen that a very limited place was allocated to "technology literacy" and "media literacy" was not supported by any outcomes.

The content of the curriculum is given in tables with the relationship between units, number of achievements and course hours. The units discussed are grouped under four main headings: natural systems, human systems, global environment: regions and countries, environment and society. All grades have a structure based on revisiting the same unit themes at different depths. However, how the content of the curriculum will be handled is shaped by textbooks. It was seen that there was no direct association with 21st century skills in the curriculum.

In the teaching-learning-processes discussed in seven articles under the heading of matters to be considered in the implementation of the curriculum, it was seen that the statement of "A learning environment should be created that allows students to do research, question, discover, solve problems, share and discuss their solutions and approaches, determine their own learning goals and work with other students" was related to 21st century skills. However, it was determined that the suggested skills did not cover all 21st century skills and there were no examples of activities.

In the assessment and evaluation element, there was no comprehensive guidance on measuring and evaluating 21st century skills.

In summary, although the general structure of the curriculum emphasized the aim of raising qualified individuals in line with the needs of the age, it was concluded that the learning outcome were

more related to 21st century skills than other elements, the teaching-learning process element could be related to a limited extent, and the content and assessment and evaluation elements could not be related. It was found that the skill areas were not included as a whole with all their sub-skills in the dimensions that could be associated with 21st Century skills. It was seen that there were deficiencies in some skill areas and that there was no integrity among the elements of the curriculum. For this reason, it was seen that there should be more focus on 21st century skills and all 21st century skills should be included in relation to all dimensions of the curriculum. In this way, it is thought that students can be trained as individuals who are equipped to meet the needs of the age.

In light of all this, it should be paid attention that the 21st Century skills, "Learning and Innovation Skills", "Life and Career Skills" and "Information, Media and Technology Skills" themes and the sub-themes of each are integrated and support each other, so they are reflected in the curriculum without any skill group. It should also be taken into consideration that sub-skills are not left out.

Ekler

EK 1: 21. Yüzyıl Becerileri Tema, Alt Tema ve Kod Kitapçığı
(Yazarlar tarafından alanyazına dayalı olarak geliştirilmiştir.)

Tema	Alt Tema	Kod	Alt Tema	Kod	Alt Tema	Kod	Alt Tema	Kod	Alt Tema	Kod
ÖĞRENME VE YENİLENME BECERİLERİ	Eleştirel Düşünme	Varsayımların farkına varma	Problem Çözme	Güçlükleri Farketme	İletişim	İletişim kurma	İş Birliği	Sevgi-Saygı gösterme	Yaratıcılık ve Yenilik	Sorunlara; bilgi eksikliğine, kayıp öğelere ve uyumsuzluklara karşı duyarlı olma
		Düşüncelerinin farkında olma		Öğrenmeye Meraklı olma		Sözlü ve yazılı iletişimi kullanma		Kendini ve bilgilerini ifade etme		Uyumsuzluklara göre sorunu tanımlama
		Yeni bilgi ve kanıt arama		Araştırma, (Bilimsel bilgi toplama)		Anadil ve yabancı dil kullanma		Etkileşime girme		Eksikliklere ilişkin hipotezler geliştirme
		Bilgi ve Kanıtları organize etme/ Çıkarım		Problemi Tanımlama		Sözsüz iletişimi kullanma		Ekip çalışması		Kestirimlerde bulunma
		Elde ettiği görüşleri açıklama		Hipotez üretme		Etkili dinleme		Ekipte sorumluluk alma		Hipotezleri sınama, değiştirme
		Karşıt görüşleri/kararları değerlendirme		Bilimsel yöntem seçme /kullanma		Geribildirim sunma		Tartışma		Yeniden sınama
		Farklı düşünüş ve görüşlere açık olma		Veri toplama		Bilgi görüş düşünce paylaşımı /Sunum		Ortak amaç edinme		Sonucu ortaya koyma

	Öğreme -merak- öğrenmeyi öğrenme	Verileri analiz etme/ Yorumlama	İletişimde empati kurma	Başarıya odaklanma	Hayal gücünün veya orijinal fikirlerin kullanılması				
						Kanıtlar ve açıklamalar sunma	Problemi Çözme/ Çözüm Üretme	Uyum sağlama	Yaratıcı fikirler geliştirme
						Elde edilen görüşlerin işlerliğini değerlendirme	Raporlama ve Yayma	Liderlik etme	Yaratıcı şekilde ifade etme
						Akıl yürütme/Düşünme süreçlerini kullanma	Proje üretme	Rol ve sorumluluk paylaşma	Yeni bir yöntem, fikir, ürün, proje geliştirme
						Düşünme biçimlerini kullanma		Uzmanlaşma/ öğrenme	Alışılmışın dışında düşünme
						Bilimsel bilgiye dayanma		Destekleme/ Yardımlaşma	Yeniden yorumlama
						Eleştirel Bakış			Sentez
						Bilgiye şüpheyle yaklaşma			Yeni fikir/ özgünlük
						Eksik ve yanlışları bulma			Farklı bakış
						Üst bilişsel süreçleri kullanma			

Tema	Alt Tema	Kod	Alt Tema	Kod	Alt Tema	Kod	Alt Tema	Kod	Alt Tema	Kod
YAŞAM VE KARIYER BECERİLERİ	Esneklik ve Uyum	Değişimi algılama	Sosyal ve Kültürel Beceriler	Farklı kültüre karşı açık görüşlülük	Girişimcilik ve Özyönetim	Sorumluluk duyma	Liderlik ve Sorumluluk	Ekip kurma	Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik	Etik davranma
		Değişime uyum sağlama		Farklı değerlere karşı açık görüşlülük		Bağımsızlık		İnsanları yönlendirme		Ortak çalışmalar yapma
		Değişim ve Yeniliklere Açık olma		Kültürel farkındalık		Yenilik		Planlama ve eşgüdüm sağlama		Üretimde rol alma
		Esneklik		Kültürler arası iletişim		Girişimcilik		Daha fazla sorumluluk alma		Performansının sorumluluğunu alma
		Öncelikleri revize etmek		Kültürlerarası uyum		Öz düzenleme		Sorumluluk üstlenme		Sonuçlar üretme
		Kültürlerarası iş birliği		Öz yönelim		Sonuçları üstlenme		Hedeflerini belirleme		
		Kişiler arası problem çözme		Öz yeterlik		Grupta İnisiyatif kullanma		Hedeflerine ulaşma durumunu değerlendirme		
		Çok yönlü iletişim		Öz saygı		Risk alma		Üretim sürecini değerlendirme		
		Çok kültürlülük		Merak		Doğaya ve kaynaklara saygı gösterme		Yetersizliklerin neden ve kaynaklarını değerlendirme		
		Farklı bakış açısı		Sabır		Yansıtıcı düşünme		Ürün ve üretim sürecini planlama		

		Güçlü sürdürülebilir / etkili iletişim		Zaman yönetimi		Yaratıcı-yenilikçi düşünme	
		Güçlü Sosyal ilişki ve uyum		İnsiyatif alma		Etkili iletişim kurma	
		Sosyal ve çalışma hayatına katılım		Karar verme		Proje Yönetme	

Tema	Alt Tema	Kod	Alt Tema	Kod	Alt Tema	Kod
BİLGİ, MEDYA VE TEKNOLOJİ BECERİLERİ	Bilgi Okuryazarlığı	Bilgi gereksinimini farketme	Medya Okuryazarlığı	Medya mesajlarını anlama	Teknoloji Okuryazarlığı	Teknolojiyi anlama
		Bilgiyi elde etme,		Medya mesajlarını yorumlama		Teknolojideki değişimi anlama
		Güvenilir kaynaklara ulaşma		Medya mesajlarını değerlendirme/ sorgulama		Teknolojiyi etkin ve doğru kullanma
		Bilgi güvenilirliğini doğrulama		Medya araçlarını kullanma		Teknolojiyi yönetme
		Bilgiyi yönetme		Medya kaynaklarına ulaşma		Teknolojiyi değerlendirme
		Bilgiyi kullanma		Medya kaynaklarını yönetme		Teknoloji üretme
		Bilgiyi organize edebilme		Medya içeriğini analiz etme		Bilgisayar okuryazarlığı
		Bilgiyi paylaşabilme		Medya amaç ve niyetini algılama		Dijital okuryazarlık
		Etik ve yasal açıdan uygun kullanım		Medya içeriği oluşturma		Ağ (internet dahil) okuryazarlığı
		Görsel okuryazarlık				Web okuryazarlığı
		Teknoloji okuryazarlığı				
		Kütüphane okuryazarlığı				
		Bilgiyi Üretme				

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.



Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Türkiye’de Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanabilirliğinin Alan Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi*

Evaluation of the Applicability of the Visual Arts Course Curriculum in Türkiye by Branch Teachers

Nagihan Uysal, Sevda Ceylan-Dadakoğlu

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Nagihan Uysal  Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Resim-iş Eğitimi, nagihanuysal@gazi.edu.tr</p> <p>Sevda Ceylan-Dadakoğlu  Dr., MEB, svdeylul@gmail.com</p>	<p>Bu çalışmada, Anadolu liselerinde uygulanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın uygulanabilirliği (uygulanmakta zorlanılabilecek kazanımlar) belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın öğrenciye aktarılan ve aktarılamayan kazanımları, programın uygulanmasını zorlaştıran nedenler alan öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Görsel sanatlar dersinde yaşanan sorunların öğretim programındaki sorunlardan kaynaklanabileceği düşüncesi çalışmaya yön veren temel problem olmuştur. Bu çalışmada 9., 10., 11. ve 12. sınıf kazanımlarından oluşan ve açık uçlu soruları da içeren çevrim içi bir veri toplama aracı uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler yüzdeler üzerinden yorumlanmıştır. Açık uçlu soru ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular incelendiğinde her sınıf düzeyinde en az üç kazanımın işlenemediği veya işlenmekte zorlandığı görülmüştür. Katılımcıların belirtmiş olduğu işlenemeyen kazanımların nedenleri şu şekildedir: Öğrenci tutumları (hazır bulunuşluk, motivasyon, ilgisizlik, önemsememek, yeteneksizlik), fiziksel sorunlar (atölye, materyal, sınıf mevcudu), uygulama zorlukları (TYT/AYT, 12. sınıflarda derslerin işlenememesi, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın teorik ve pratikte zorlayıcı olması, yıl sonu sergi zorunlulukları ve dersin itibarsızlaştırılması), ders saatlerinin yetersizliği, öğretmen yeterlilikleri. Bu çalışmanın bulgu ve sonuçlarının Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın iyileştirilmesi konusunda alan uzmanlarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.</p>

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler Görsel sanatlar eğitimi Eğitim Öğretim programı</p> <p>Keywords Visual arts education Education Curriculum</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 18.01.2024 Kabul: 04.08.2024</p>	<p>In this research, it was tried to determine the applicability of the Visual Arts Course Curriculum (learning outcomes that are difficult to implement) implemented in Anatolian high schools. For this purpose, the learning outcomes of the Visual Arts Course Curriculum that can and cannot be transferred to the student and the reasons that make the implementation of the curriculum difficult were evaluated by the branch teachers. The idea that the problems experienced in the Visual Arts course may be due to the problems in the curriculum was the main problem that guided the study. In this research, an online data collection tool consisting of 9th, 10th, 11th and 12th grade learning outcomes and open-ended questions was applied. The data obtained from the survey was interpreted in terms of percentages. Open-ended questions were analyzed with content analysis. When the findings were examined, it was seen that at least three outcomes could not be covered or were difficult to cover at each grade level. Some of the reasons for the unachievable learning outcomes stated by the participants were as follows: student attitudes (readiness, motivation, indifference, lack of interest, incompetence), physical problems (workshop, materials, class size), implementation difficulties (university exams such as TYT/AYT, inability to teach courses in 12th grades, Visual Arts Course Curriculum challenging in theory and practice, end-of-year exhibition obligations and discrediting the course), insufficiency of lesson hours, teacher qualifications. It is thought that the findings and results of this research will help branch experts in improving the Visual Arts Course Curriculum.</p>

*Bu çalışmanın bir kısmı, 4-8 Eylül 2023 tarihlerinde gerçekleştirilen INSEA Dünya Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü	Araştırma
Önerilen Atıf	Uysal, N. & Ceylan-Dadakoğlu, S. (2024). Türkiye’de Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın uygulanabilirliğinin alan öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. <i>TEBD</i> , 22(2), 1349-1383. https://doi.org/10.37217/tebd.1421709

Giriş

Program (curriculum) ifadesinin kökeninin Latinceye dayandığı ve anlamının işleyiş-ders işleyişi olduğu bilinmektedir (Eisner, 1994). Pratt'a (1994) göre öğrenme ve öğretme sürecinin ilerlemesi için yapılan plan öğretim programı olarak tanımlanmaktadır. Marsh (1997) ise öğretim programını okul rehberliğinde öğrencilerin kazanması gereken becerileri içeren bir plan olarak ifade etmektedir. Herhangi bir eğitim-öğretim sürecinin temelinde öğretim programı yer almaktadır. Dünyada eğitim alanında en çok üzerinde çalışılan konulardan (Su, 2012) olan öğretim programları; öğrenci profilleri, teknolojik ilerlemeler, öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki yenilikler gibi değişkenleri dikkate alarak eğitim-öğretim süreçlerini planlamaktadır (Karıp, 2019). Öğretim programları her branş için özel olarak planlanan; hedefler, içerik, eğitim-öğretim faaliyetleri ve ölçme-değerlendirmeyi kapsayan bölümlerden oluşmaktadır (Çelik, 2006; Demirel ve Kaya, 2012; Yurdakal, 2019). Öğretim programının ilk çıkış noktası hedeflerdir. İç ve dış etmenlerden gelen toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar programların temel hedeflerini oluşturmaktadır (Yurdakal, 2019). Hedefler, planlanmış yaşantılar yoluyla bireye kazandırılması istenen özelliklerdir (Şener vd., 2023). İçerik, hedeflerin hangi konular ile öğretileceğine yönelik olan kısımdır. Belirlenmiş olan hedeflere ulaşılabilmesi için oluşturulacak içeriğin belirlenmesinde ise; bireye hangi konuların kullanılarak hangi bilgilerin aktarılacağı ve aktarılan bu bilgilerin nasıl düzenleneceği konuları öne çıkmaktadır (Çağlayan ve Kıratlı, 2017; Yurdakal, 2019). Öğrencilere istedik davranışların kazandırılmasını sağlayan süreç boyutu, programın eğitim-öğretim faaliyetlerini ifade etmektedir ve "Nasıl öğretilim?" sorusunu cevaplamaya yöneliktir (Şener vd., 2023). Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koyabilmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme aşaması ise öğretim programının son basamağı olarak değerlendirilmektedir (Yurdakal, 2019). Bu dört bileşenden oluşan öğretim programları branşlar bazında, somut gerçeklikle kavramlar, amaçlar, hedefler ve beklentiler arasında bir ilişki kurmaktadır (Ünsal ve Bakar, 2022). Bu dört bileşenin Görsel Sanatlar Eğitimi alanındaki etkisini irdelemek için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'na ilişkin sorunların doğrudan etkilediği öğretmenlerin görüşleri araştırma sürecinde belirleyici olmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nı ne kadar uygulayabildikleri araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu çerçevede bu araştırma Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı çerçevesinde yürütüldüğünden programa genel bir bakış yerinde olacaktır.

Öğretim Programının Görsel Sanatlar Eğitimi Aktarmadaki Önemi

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan öğretim programlarında yer alan kazanımlar daima belirli amaçlar çerçevesinde hazırlanmaktadır. Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; sanatı evrensel değerler doğrultusunda öğrenmiş, üreten ve izleyen, kendi toplumunun kültürel değerlerini benimsemiş, farklı toplumların kültürel değerlerine saygı duyan, her zaman sanatı anlayan ve anlamlandıran bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.

Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda özel amaçlar şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2018):

1. Sanat hakkında bilgi sahibi olması,
2. Sanat uygulamaları hakkında bilgi sahibi olması,
3. Geleneksel ve çağdaş malzemeleri kullanarak özgün ürünler oluşturması,
4. Sanatın elemanlarını, prensiplerini kavraması ve bunları çalışmalarında kullanması,
5. Sanat eğitimi uygulamaları yoluyla estetik duyarlılık kazanması,
6. Gözlem yaparak gerçekleştireceği çalışmalar doğrultusunda görsel algısını geliştirmesi,
7. Hayal gücünü çalışmalarına yansıtması,
8. Görsel sanatlar ile ilgili temel terim, teknik ve yöntemleri kullanma becerileri kazanması,
9. Duygu, düşünce ve izlenimlerini özgün sanatsal tasarımlara dönüştürerek kendisini sanat yolu ile ifade etmesi,
10. Sanatın insanlık tarihine katkılarını bilen, evrensel düşünceye sahip bir birey olarak toplumların gelişiminde güzel sanatların yerini ve önemini kavraması,
11. Farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin bilinciyle yenilikleri takip etmesi ve sanatsal çalışmalarında teknolojik olanaklardan yararlanması,
12. Sanat yapıtlarını, betimleme, çözümlleme, yorumlama, yargılama yöntemleri ile değerlendirmesi,
13. Doğayı seven, çevreye duyarlı, insan haklarına saygılı, milli ve manevi değerleri evrensel bir bakış açısı ile değerlendirebilen bir kişiliğe sahip olması,
14. İş sağlığı ve güvenliğine yönelik önlemler alınmasının önemini kavranması amaçlanmaktadır (s.11).

Buna göre öğretim programının amaçlarının, görsel sanatlar öğretiminin hedeflerini çok iyi bir şekilde ele aldığı görülmektedir. Hiç kuşkusuz, bir programın amaçlarına ulaşabilmesi, amaçları doğrudan dikkate alan, amaçlarla uyumlu, etkili kazanımlar ve öğrenme-öğretme süreçleriyle mümkün olabilir.

Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı

Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar geçen süreçte birbirini tamamlayan kazanımlarla öğretim programları hazırlanmaktadır. Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018). Buna göre özgüveni gelişmiş, kendini ifade edebilen, ülkesini seven, ülkesinin değerlerine bağlı, sanat ve bilimde yüksek seviyelere erişebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Programın perspektifi ise, güncel, çağı takip eden, gelişime açık, hayat becerisi kazandırabilecek bir açılım kazandırmak olmuştur. Öğretim programının perspektifini oluşturan ilkelerin toplamı, değerler olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ruhsal, bedensel ve bilişsel olarak gelişmiş bireyler yetiştirmek temel alınmıştır.

Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 2018 yılında güncellenmiştir. Buna göre programda "Sanat Eleştirisi ve Estetik", "Kültürel Miras", "Görsel Sanatlarda Biçimlendirme" olarak üç öğrenme alanı ve her bir öğrenme alanına ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Öğretim programında 9. sınıflarda 46, 10. sınıflarda 28, 11. sınıflarda 20 ve 12. sınıflarda 25 olmak üzere toplam 119 kazanım yer almaktadır. Öğrenme alanları kapsamında yıllık plan hazırlanırken öğretim programındaki 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeyinde bütün kazanımların en az bir kez kullanılması ve öğrenme alanları birleştirilerek kazanım zenginliği sağlanarak ders planı hazırlanması hedeflenmektedir (MEB, 2018).

2018 ve 2019 eğitim öğretim yılları itibari ile tüm sınıf seviyesinde uygulanmaya başlayan Görsel Sanatlar Öğretim Programı, öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olduğu, kendi öğrenmelerini yönetmesini amaçlayan, öğretmenlerin ise bu süreci yönlendirmelerini ve rehberlik etmelerini sağlayan, dersler arası disiplinleri dikkate alan süreç odaklı bir anlayışla geliştirilmeye çalışılmıştır (Akşahin, 2022). Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları incelendiğinde bireyin; sanat ve uygulamaları hakkında bilgiye sahip, sanat malzemelerini kullanarak özgün ürünler oluşturma bilen, estetik ve görsel algısını geliştirerek hayal gücünü çalışmalarına yansıtan, sanatla ilgili bilgi-yöntemleri kazanan, sanatta farklı teknikleri kullanabilen, sanat yapıtlarını değerlendirebilen, evrensel bakış açısı ile milli ve manevi değerleri değerlendirebilen ve iş sağlığı ve güvenliğinin önemini kavrayan birey yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir (Çoban ve Erkuzu, 2018). Bu kapsamda, Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı öğrenme alanları ve özel amaçları ile de bütünleşmektedir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin görsel sanatlar alanındaki güncel gelişmeleri takip etmesi, başkaları ile iletişimde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanması; yaşadığı çevreye duyarlı olması, girişimcilik becerisi geliştirebileceği kültür ve sanat etkinliklerine (sergi, müze gezisi gibi) katılması gibi sosyal yeterlilik ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018). Ayrıca alana özgü beceriler (algılama analiz etme, bilişim teknolojilerini kullanma değerlendirme, çok yönlü düşünme eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlam estetik duyarlılık, görsel okuryazarlık kültürel miras, sanatsal etik öz farkındalık, tasarım medya okuryazarlığı, gözlem yapma malzeme kullanma, sentez, yaratıcı düşünme) ile öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini özgün sanatsal tasarımlara dönüştürmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Eğitim programı öğeleri arasındaki bağlantı göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler ve tekniklerin alanın özelliklerine göre süreç içinde değişime uğradığı ya da alana özgü farklı yöntem ve tekniklerin bulunup öğretimde uygulandığı bilinmektedir. Görsel sanatlar eğitiminin temel amaçlarından olan ifade etme, yaratıcılık ve hayal gücü gibi bazı temel amaçları değerlendirmek görsel sanatlarda ölçme ve değerlendirmenin zorlukları arasındadır. (Çağlayan ve Kıratlı, 2017). Ayrıca sanatın özel yapısı, sanat derslerinin uygulama ağırlıklı olması, yaratıcılığın önelliği, sanat eğitimi değerlendirmelerinde farklı yollar, yöntemler ve ölçüm araçları kullanılmasını gerektirmektedir. Bundan dolayı görsel sanatlar eğitiminde ölçme-değerlendirme süreci de alana özgü farklılıklar göstermektedir (Kırıçoğlu, 2015). Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme sürecinde çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerekmektedir. Öğretim programlarının bu açıdan yol gösterici olduğu düşünülmektedir (MEB, 2018). Öğretim programının esnekliği, öğretmenin alana ilişkin beceri ve yeterliliği, okul-veli iş birliği, öğrencinin hazırbulunuşluğu ve sosyo-kültürel özellikler, programın uygulayıcısı olan öğretmen de birleşerek programı ve programın uygulanabilirliğini doğrudan etkileyen etmenler bütünü oluşturmaktadır.

Ünver'e (2002) göre görsel sanatlar eğitimi ile kültürel değerlerimizi, sanatımızı sevdirebilir ve sanat bilinci kazandırabiliriz. Sanat toplumsal yaşamdan soyutlanamayacak bir kavram ve olgu olduğuna, toplumların kültür ve uygarlık düzeyi yetiştirdiği sanatçılar ve sanat eserleriyle ölçüldüğüne göre sanat eğitimi örgün eğitim içinde sorgulamak gereklidir. Bu durumda, sanatın toplumsal yaşamda yer edinmesi için sanat eğitiminin gereğince verilmesi gerekmektedir. Nitelikli bir sanat eğitimi; öğretim programlarının yeterliliğiyle paralel bir süreç izlemektedir. Görsel sanatlarda öğretimin hedeflere uygun, anlamlı ve etkin planlanması öğretimin gerçekleşmesinin anahtarıdır. Amaçlara göre seçilen konular, bu konuların belirli bir öğretim düzeni içinde sıralanması ve uygulamaya konması öğretimi istenen sonuca götürür (Kırıçoğlu, 2015). Sanat eğitimi bireyi tüm yönleri ile kapsayan, özgün ve eleştirel düşünmesini sağlayan ve yaratıcılığını geliştiren hayat boyu süren bir süreçtir. Özsoy (2015) görsel sanatlar eğitiminin hedeflerini şöyle ifade etmiştir:

Çağdaş anlamda düzenlenmiş ve uygulanmakta olan görsel sanatlar eğitiminin hedefi, bugün artık sadece sanatçı yetiştirmekle ya da yaratıcılığın ne olduğu konusunda bir düşünce birliği olmadığından dolayıdır ki öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkarmakla sınırlanmamaktadır. Bu eğitim, gelecekte Türkiye'nin ihtiyaç duyacağı sanattan tat alan, sanatı ve sanatçıyı takdir eden, kültürel araştırmalar yapan, sorunlara yaratıcı çözümler getiren, başkalarının olduğu kadar kendi sanatsal çalışmalarını da eleştirebilen, güzellik anlayışı, zevkleri ve beğenileri gelişmiş her türlü çirkinlik ve kirliliklerden rahatsızlık duyabilen, ince ruhlu, hoşgörülü, saygılı, empatik davranışlar sergileyebilen yurttaşları yetiştirebilmeyi hedeflemektedir (s. 146).

Okul çağında öğrencilerin estetik beğeni ve algı düzeylerinin gelişiminde görsel sanatlar eğitiminin katkısı bilinmektedir. Ortaöğretim döneminde birey olma yolunda ilerleyen gençlerin bilinçli ve öğretim programını her yönüyle uygulayan, çağı takip eden görsel sanatlar öğretmenlerine ihtiyaç duyduğu aşikardır. Bu nedenle bu çalışmada alan öğretmenlerinin görüşleri temel alınarak Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliği irdelenmiştir. Araştırmamızın amacı ve araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

Araştırmanın Amacı

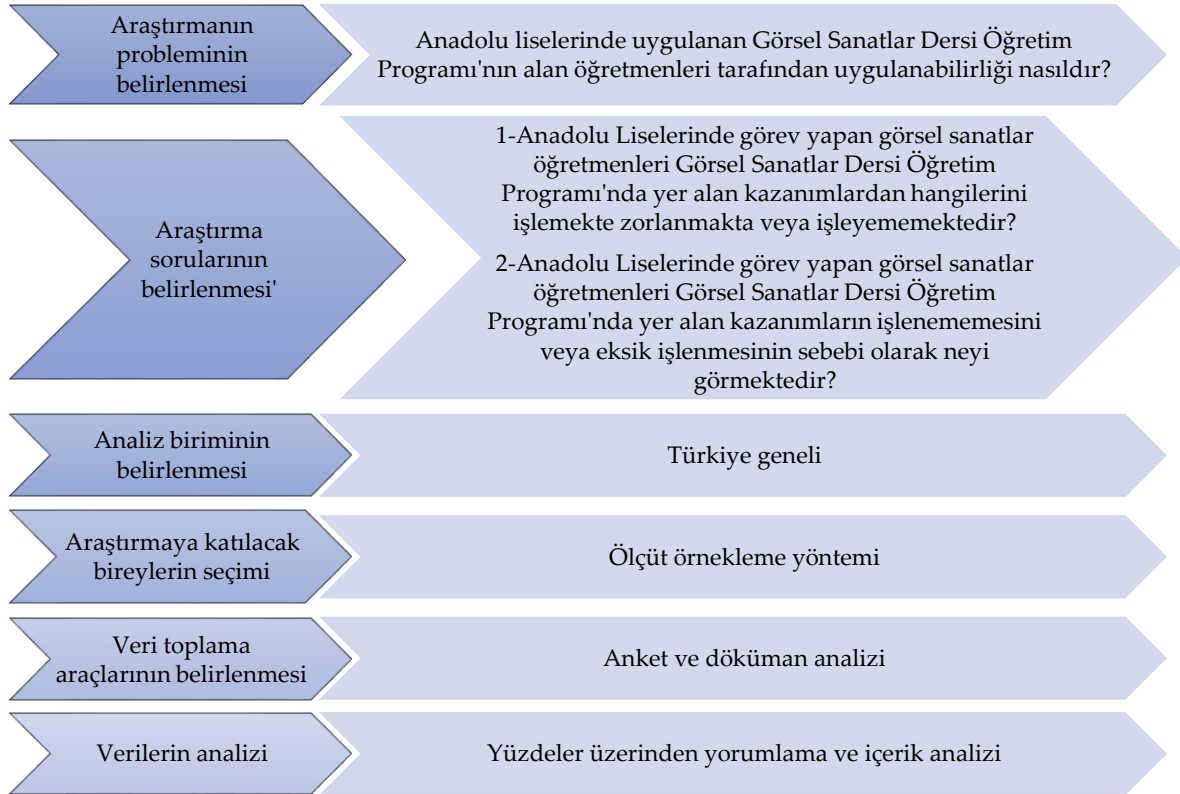
Bu çalışmada, Anadolu liselerinde uygulanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için şu sorulara cevap aramıştır.

1. Anadolu liselerinde görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenleri Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlardan hangilerini işlemekte zorlanmakta veya işlememektedir?
2. Anadolu liselerinde görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenleri Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların işlenememesinin veya eksik işlenmesinin sebebi olarak neyi görmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre karma araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemleri farklı iki dünya görüşü veya değerler dizisi üzerine oturmaktadır. Bu iki paradigma gerçek konusunda bize iki farklı pencere sunmaktadır. Bu anlamda, sosyal olay ve olgular üzerine çalışırken her iki yöntemin de bize sunacağı ve tek bir yöntem ile yeteri kadar açıklanamayacak boyutları vardır. Bu nedenlerle, bu iki araştırma yöntemi birbirini tamamlayıcısı olarak düşünülmelidir (s. 323). Karma araştırma yöntemi çerçevesinde, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek için (Yıldırım ve Şimşek, 2016) toplanan nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ancak birlikte raporlanmıştır. Araştırma deseninin nicel boyutunu çevrim içi olarak hazırlanan "Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi" oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunu ise "Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi"nde yer alan açık uçlu soru ve doküman incelemesi oluşturmuştur. Anketten elde edilen veriler yüzdeler üzerinden yorumlanmıştır. Açık uçlu sorular ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın aşamaları

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 67 görsel sanatlar öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada ulaşılabilir, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin temelini önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenlerin 9., 10., 11. ve 12. sınıf görsel sanatlar dersine giriyor olması çalışmanın ölçütüdür.

Verilerin Toplaması

Bu araştırmanın veri toplama aracını çevrim içi ortamda düzenlenmiş “Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi” oluşturmaktadır.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi

“Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi” üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara ait demografik ve mesleki bilgilerin tespitini içeren sorulara yer verilmiştir. İkinci bölüm ise 9., 10., 11. ve 12. sınıf kazanımlarından oluşan bir anketten oluşmaktadır. Birinci ve ikinci bölüm nicel verileri toplamaya yöneliktir. Üçüncü bölüm açık uçlu bir soruyu içermektedir ve nitel verilerin toplanmasına olanak sağlamaktadır. Bu araç çevrim içi bir veri toplama aracı olarak geliştirilmiş olup araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. “Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi” Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların, öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınıp alınmadığını tespit etmek amacıyla her bir kazanımın onay kutuları aracılığıyla değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca bu araç onaylanmayan kazanımların onaylanmama nedenlerini belirlemek amacıyla uzun yanıtlar verilebilmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Veriler çevrim içi ortamda toplanmış ve depolanmıştır. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketini uygulamak için gerekli etik kurul onayı alınmıştır (Sayı: E-77082166-604.01.02-663184, Tarih: 26.05.2023, Kurul adı: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu).

Verilerin Analizi

Anketten elde edilen nicel veriler yüzdeler üzerinden yorumlanmıştır. Hangi kazanımların az işlendiğini ya da işlenmediğini belirlemek için yüzdeler üzerinden yorumlama yapılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizinde araştırmacı, kavramların varlığını, anlamlarını analiz eder. Daha sonra araştırmacı verilerdeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Araştırmacı içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışır. İçerik analizinde temel işlem, benzer verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve

bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analizlerin güvenilirliği iki şekilde sağlanmıştır. İlk olarak, bu çalışma sırasında toplanan veriler, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış, araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve araştırmacıların çelişkiye düştüğü durumlar yeniden değerlendirilerek kodlara son şekli verilmiştir. İkincisi, iki ayrı analiz karşılaştırıldıktan sonra oluşan kategori ve kod listesi, süreci doğrulamak amacıyla gözlemci üçgenlemesi yöntemi ile hem ölçme değerlendirme hem de alan uzmanlarına incelenmiştir. Gözlemci üçgenlemesi bir çalışma için iki ya da daha fazla sayıda gözlemci, görüşmeciler veri analizcisinin araştırmanın verilerinin çözümlenmesi sürecinde bulunmasını ifade eder (Denzin, 1978).

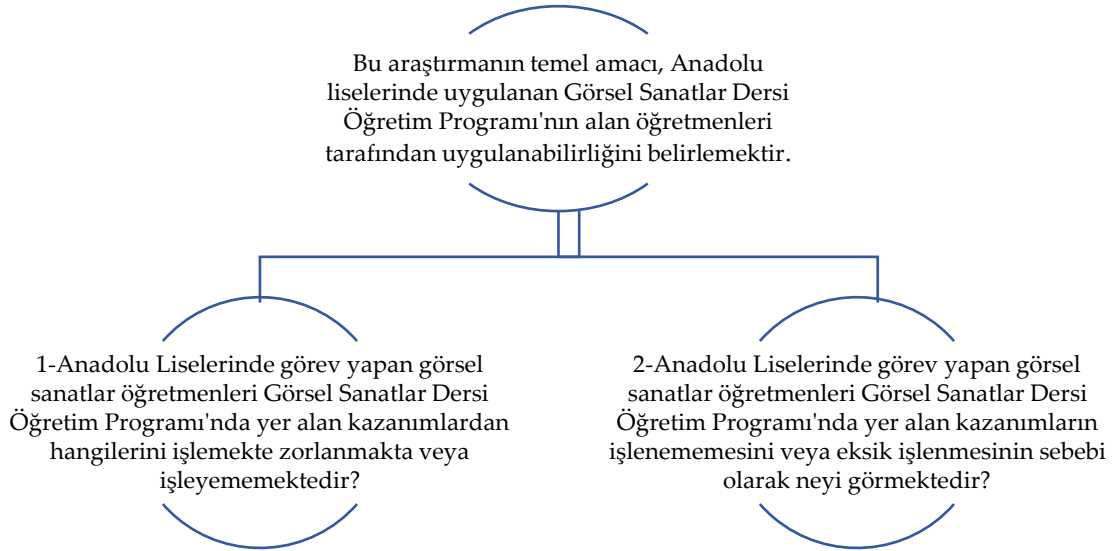
Araştırmada elde edilen nitel veri setinin yönetimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Nitel Veri Setinin Yönetimi

<i>İfade</i>	<i>İfadenin açıklımı</i>
Ö. P. D. A.,11.öğr. /st 25-26	Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi, 11 numaralı öğretmen, Satır 25-26

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular iki aşamada değerlendirilmiştir. Şekil 2’de çalışmanın amacı ve buna bağlı problem durumları ifade edilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın amacı ve alt problemler

Anadolu liselerinde uygulanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın alan öğretmenleri tarafından uygulanabilirliğini araştıran bu çalışma iki araştırma sorusuna yanıt aramaktadır. Araştırma soruları Şekil 2’de görülmektedir. Araştırma sorularına cevap verebilmek için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi’nden elde edilen nicel veriler aşağıda tablolar halinde

sunulmaktadır. Nitel verilerin ise içerik analizi yapılmıştır. Verilerin içerik analizinin sonucuna göre 12 tema üzerinden 1 ana temaya ulaşılmıştır. Şekil 3’de ana tema ve temalara genel bakış görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	<i>Değişken (n:67)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Cinsiyet	Kadın	45	67,2
	Erkek	22	32,8
Yaş	25-35	9	13,4
	35-45	27	40,3
	45-55	24	35,8
	55 ve üzeri	7	10,4
Eğitim durumu	Lisans	47	70,1
	Yüksek Lisans	17	25,4
	Doktora	3	4,5
Kıdem yılı	1-5 yıl	5	7,5
	5-10 yıl	9	13,4
	10-15 yıl	17	25,4
	15-20 yıl	5	7,5
	20 yıl ve üzeri	31	46,3

Tablo 2’de yer alan verilere göre katılımcıların yarısından fazlasını kadınların oluşturduğu, katılımcıların hemen hemen yarısının 45 yaş üzerinde olduğu, lisans mezunu olduğu ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya toplam 67 öğretmen katılmıştır.

Tablo 3. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın Yeterliliği

	<i>Değişken (n:67)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı yeterli midir?	Evet	20	29,9
	Hayır	44	65,7
	Bazı konularda yetersiz	1	1,5
	Çeşitlilik açısından yeterli değil	1	1,5
	Çocukların yaratıcılığını, hayal gücünü vb. özelliklerini arttıran çalışmaların da yapılması iyi olacaktır.	1	1,5

Tablo 3’te yer alan verilere göre katılımcıların %65’i (f=44) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nı yetersiz olarak tanımlamıştır. Katılımcıların %29,9’u (f=20) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nı yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Katılımcıların %4,5’u ise (f=3) kısmen yetersiz olduğunu ifade eden görüşler bildirmiştir.

Tablo 4. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın Ağırılığı

	<i>Değişken (n:67)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ağır mıdır?	Evet	15	22,4
	Hayır	49	73,1
	Haftalık ders saatine göre çok yoğun ve teorik bilgi fazla	1	1,5
	Sadece resim ders olarak olmalı	1	1,5
	Geliştirilebilir	1	1,5

Tablo 4’te yer alan verilere göre katılımcıların %73,1’i (f=49) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının ağır olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %22,4’ü (f=15) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın ağır olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %4,5’u ise (f=3) kısmen ağır olduğunu ifade

eden görüşler bildirmiştir. Tablo 3 ve 4'ten elde edilen verilere göre katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (f=44) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın yetersiz olduğunu ifade ederken katılımcıların büyük bir kısmı da (f=49) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın ağır olmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla katılımcıların Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın daha geniş kapsamlı olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

Öğrenme alanlarına ilişkin tabloların başındaki (n) değeri, ilgili öğrenme alanında sorun yaşayan öğretmen sayısını ifade etmektedir. Her bir tabloda değişken sayısı farklıdır çünkü her bir sınıf ve öğrenme alanında farklı kişiler sorun yaşamaktadır. Dolayısıyla yüzdeler tablo başında belirtilen değişkene göre hesaplanmıştır.

Tablo 5. Görsel Sanatlar Dersi 9. Sınıf Sanat Eleştirisi ve Estetik Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	<i>Değişken (n:44)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
9.1.1.Sanata Giriş	"9.1.1.1. Sanatın doğuşunu ve gelişimini açıklar."	6	13,6
	"9.1.1.2. Güzel sanatları farklı yaklaşımlara göre sınıflandırır."	6	13,6
	"9.1.1.3. Sanatın tanımını bilerek toplum için önemini açıklar. Sanat ve sanatçının önemi üzerinde durulur."	12	27,3
	"9.1.1.4. Sanatın evrensel bir iletişim aracı olduğunu fark eder."	4	9,1
	"9.1.1.5. Atatürk'ün sanata ve sanat eğitime verdiği önemi açıklar."	4	9,1
9.1.2.Görsel Sanatlar ve İlgili Meslek Alanları	"9.1.2.1. Görsel sanatların özelliklerini açıklar."	5	11,4
	"9.1.2.2. Görsel sanatlar alanındaki meslekleri tanıtır. Sanat ve sanatçı bağlamında telif haklarının önemi üzerinde durulur."	11	25
	"9.1.3.1. Sanat eserinin niteliklerini açıklar. Özgünlük, yaratıcılık, teklilik, kalıcılık, hayal gücü, estetik değer nitelikleri üzerinde durulur."	13	29,5
9.1.3. Sanat Eserlerini İnceleme	"9.1.3.2. Sanat eserlerinde yer alan unsurları açıklar. Sanat eseri inceleme aşamalarından ilki olan "betimleme" aşamasına göre sanat eserlerinde ilk bakışta göze çarpan unsurlar üzerinde durulur."	5	11,4
	"9.1.3.3. Sanatsal düzenleme öğelerini ve ilkelerini görsel sanat eserleri üzerinde açıklar. Sanat eseri inceleme aşamalarından ikincisi olan "çözümleme" aşamasına göre sanatsal düzenleme öğeleri (çizgi, renk, şekil, form, doku, değer, ton) ve ilkeleri (denge, ritim, oran, hareket, zıtlık, bütünlük, örüntü) üzerinde durulur."	12	27,3
	"9.1.3.4. Sanat eserini yorumlar. Öğrencilerin sanat eseri inceleme aşamalarından üçüncüsü olan "yorumlama" aşamasına göre bir sanat eseri hakkındaki düşüncelerini belirtmeleri sağlanır."	15	34,1
	"9.1.3.5. İncelediği sanat eseri hakkında estetik yargıya varır" Öğrencilerin sanat eseri inceleme aşamalarından dördüncüsü olan "yargı" aşamasına göre eserin hangi kurama (yansıtmacı, dışa vurumcu, biçimci, işlevsel) girdiğini belirtmeleri sağlanır."	25	56,8

Tablo 5'e göre görsel sanatlar dersi 9. sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %65,6'sının (f=44) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %34,4'ünün (f=23) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların üçte ikisinin 9. sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ilişkin kazanımları vermekte zorlandığını, üçte birinin ise herhangi bir zorluk yaşamadığı görülmektedir.

9. sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; "**Sanata Giriş**" konusunda %27,3'lük (f=12) oranla "9.1.1.3. Sanatın tanımını

bilerek toplum için önemini açıklar. Sanat ve sanatçının önemi üzerinde durulur” kazanımı öne çıkmaktadır. “Görsel Sanatlar ve İlgili Meslek Alanları” konusunda %25’lik (f=11) oranla “9.1.2.2.Görsel sanatlar alanındaki meslekleri tanır. Sanat ve sanatçı bağlamında telif haklarının önemi üzerinde durulur” kazanımı verilememekte ya da verilmekte zorlanıldığı görülmektedir. “Sanat Eserlerini İnceleme” konusunda ise %56,8’lik (f=25) oranla “9.1.3.5. İncelediği sanat eseri hakkında estetik yargıya varır. Öğrencilerin sanat eseri inceleme aşamalarından dördüncüsü olan “yargı” aşamasına göre eserin hangi kurama (yansıtmacı, dışa vurumcu, biçimci, işlevsel) girdiğini belirtmeleri sağlanır.” kazanımının öne çıktığı görülmektedir. 9. sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ilişkin kazanımlardan en çok verilemeyen ve verilmekte zorlanılan kazanımların teorik kazanımlar olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların sıklıkla işaretlediği konuyu ise “Sanat Eserlerini İnceleme” oluşturmaktadır.

Tablo 6. Görsel Sanatlar Dersi 9. Sınıf Kültürel Miras Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	<i>Değişken (n:35)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
9.2.1 Müzelerde İnceleme ve Uygulama I	“9.2.1.1. Türkiye’de ve dünyada müzeciliğin gelişimini açıklar. Türk müzeciliğinin gelişmesinde Osman Hamdi Bey’in çalışmaları vurgulanır.”	6	17,1
	“9.2.1.2. Müze çeşitlerini açıklar.”	6	17,1
	“9.2.1.3. Müzelerin ve sanat galerilerinin önemini açıklar.” Çevresel imkânlar dâhilinde öğrencilerin müzeleri ve sanat galerilerini gezmeleri, imkân olmaması durumunda sınıf ortamında sanal müze ziyaretleri yapılması sağlanır.	17	48,6
	“9.2.1.4. Kültürün geleceğe aktarılmasında sanat eserlerinin değer ve önemini açıklar.”	16	45,7
	“9.2.1.5. Sanat eserlerini ve kültürel değerleri korumanın önemini açıklar. Sanat eserleri ve kültürel değerlerin, bir ülkenin kültürel kimliğinin önemli unsurları olduğu vurgulanır.”	9	25,7

Tablo 6’ya göre görsel sanatlar dersi 9. sınıf kültürel miras öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %52,2’sinin (f=35) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %47,8’ünün (f=32) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir. Bu oranlar bize, katılımcıların yarısından fazlasının 9. sınıf kültürel miras öğrenme alanına ilişkin kazanımları vermekte zorlandığını, yaklaşık yarısının ise herhangi bir zorluk yaşamadığını düşündürmektedir.

9. sınıf kültürel miras öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; “9.2.1.3 Müzelerin ve sanat galerilerinin önemini açıklar. Çevresel imkânlar dâhilinde öğrencilerin müzeleri ve sanat galerilerini gezmeleri, imkân olmaması durumunda sınıf ortamında sanal müze ziyaretleri yapılması sağlanır.” kazanımı %48,6 (f=17) oranı ile öne çıkmaktadır. Bu kazanımı %45,7 (f=16) oranı ile “9.2.1.4 Kültürün geleceğe aktarılmasında sanat eserlerinin değer ve önemini açıklar.” kazanımı takip etmektedir. Bulgular katılımcıların gerçek ya da sanal ortamda müze ziyaretlerini gerçekleştirmekte ve teorik anlamda kültürel aktarım yapmakta zorlandıklarını düşündürmektedir.

Tablo 7. Görsel Sanatlar Dersi 9. Sınıf Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	<i>Değişken (n:42)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
9.3.1. Nokta ve Çizgi	"9.3.1.1. Nokta ve çizginin anlatım imkânlarını, görsel sanat eserleri üzerinden açıklar."	4	9,5
	"9.3.1.2. Yüzey üzerinde nokta ve çizgiyi kullanarak açık-orta-koyu ton değerlerinden oluşan çalışmalar yapar. Sanatsal çalışmalarda sabırlı olmanın önemli olduğu vurgulanır."	3	7,1
	"9.3.1.3. Sanatın düzenleme ilkelerinden yararlanarak nokta ve çizgi etkisine sahip doğal ve yapay nesnelere kompozisyonlar oluşturur."	4	9,5
9.3.2. Doku	"9.3.2.1. Her objenin kendine özgü bir dokusu olduğunu ifade eder."	4	9,5
	"9.3.2.2. Doku çeşitlerini tanıır."	5	11,9
	"9.3.2.3. Nesnel doku ile görsel doku arasındaki farkı açıklar."	6	14,3
	"9.3.2.4. Görsel sanat çalışmalarında nesnel dokuları kullanır."	7	16,7
	"9.3.2.5. Doğal ve yapay objelerin doku özelliklerini görsel dokuya dönüştürür."	2	4,8
9.3.3. Işık-Gölge ve Açık-Koyu	"9.3.3.1. Işığın, objelerin görünüşünde oluşturduğu leke etkisini örneklerle açıklar."	3	7,1
	"9.3.3.2. Işığın etkisiyle açık-orta-koyu değerlerin nasıl oluştuğunu resimler üzerinde açıklar."	3	7,1
	"9.3.3.3. Kompozisyonlarında açık-orta-koyu değerleri kullanarak hacim etkisi oluşturur."	5	11,9
9.3.4. Perspektif	"9.3.4.1. Çevresindeki obje ve mekânlardaki perspektif görünümü algılar. Elektrik direklerinin ya da ağaçların uzaklaştıkça küçük görünmesi, tren raylarınınsa uzaklaştıkça ip gibi ince bir görünüm alması gibi örneklere yer verilir."	11	26,2
	"9.3.4.2 Çizgi ve renk perspektifine, çevresinden ve sanat eserlerinden örnekler verir."	7	16,7
	"9.3.4.3. Çalışmalarında tek ve çift kaçıslı perspektifi uygular. Perspektif kurallarına uygun olarak iç ve dış mekân çizimleri yaptırılır."	14	33,3
	"9.3.4.4. Çalışmalarında renk perspektifini uygular."	9	21,4
9.3.5. Desen Çalışmaları I	"9.3.5.1. Desen çalışmalarında ölçü ve oranı kullanır."	8	19
	"9.3.5.2. Desen çalışmalarında açık-orta-koyu ton değerlerini kullanır."	4	9,5
	"9.3.5.3. Desen çalışmalarında perspektif kurallarını uygular."	12	28,6
	"9.3.5.4. Desen çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular."	6	14,3
9.3.6 Renk	"9.3.6.1. Rengin oluşumunu açıklar."	2	4,8
	"9.3.6.2. Işık-renk ve boya-renk ayrımını yapar."	5	11,9
	"9.3.6.3. Renk çemberinden yararlanarak renk uyumlarını açıklar."	2	4,8
	"9.3.6.4. Sanat eserlerindeki renk uyumlarını ve vurguyu ayırt eder."	6	14,3
	"9.3.6.5. Görsel sanat çalışmalarında renk uyumlarını ve zıtlıkları kullanır."	3	7,1
9.3.7. Renkli Resim Uygulamaları I	"9.3.7.1. Renkli resim tekniklerinde kullanılan malzemelerin özelliklerini açıklar."	1	2,4
	"9.3.7.2. Çalışmalarında renkli resim tekniklerini kullanır."	1	2,4
	"9.3.7.3. Hacim oluşturmada renk değerlerini kullanır."	6	14,3
	"9.3.7.4. Renk ve leke değerlerini özgün çalışmalarında uygular."	3	7,1
	"9.3.7.5. Renkli resim çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular."	4	9,5

Tablo 7'ye göre görsel sanatlar dersi 9. sınıf görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %62,6'sının (f=42) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %37,4'ünün (f=25) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir.

9. sınıf görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; "**Nokta ve Çizgi**" konusunda %9,5 (f=4) oranla "9.3.1.1 Nokta ve çizginin anlatım imkânlarını, görsel sanat eserleri üzerinden açıklar." ve "9.3.1.3 Sanatın düzenleme ilkelerinden yararlanarak nokta ve çizgi etkisine sahip doğal ve yapay nesnelere kompozisyonlar oluşturur." kazanımları; "**Doku**" konusunda en çok %16,7 (f=7) oranla "9.3.2.4 Görsel sanat çalışmalarında nesnel dokuları kullanır."

kazanımı; “**Işık-Gölge ve Açık-Koyu**” konusunda %11,9 (f=5) oranla “9.3.3.3 Kompozisyonlarında açık-orta-koyu değerleri kullanarak hacim etkisi oluşturur.” kazanımı; “**Perspektif**” konusunda %33,3 (f=14) oranla en çok “9.3.4.3 Çalışmalarında tek ve çift kaçıslı perspektifi uygular. Perspektif kurallarına uygun olarak iç ve dış mekân çizimleri yaptırılır.” kazanımı; “**Desen Çalışmaları I**” konusunda %28,6 (f=12) oranı ile “9.3.5.3 Desen çalışmalarında perspektif kurallarını uygular.” kazanımı; “**Renk**” konusunda ilk sırada %14,3 (f=6) oranı ile “9.3.6.4 Sanat eserlerindeki renk uyumlarını ve vurguyu ayırt eder.” kazanımı; “**Renkli Resim Uygulamaları I**” konusunda %14,3 (f=6) oranı ile “9.3.7.3 Hacim oluşturmada renk değerlerini kullanır.” kazanımının öne çıktığı gözlenmiştir. Bulgular incelendiğinde, temel tasarım konularını baz alan kazanımların verilmesinde sorun yaşandığı görülmektedir.

Tablo 8. Görsel Sanatlar Dersi 10. Sınıf Sanat Eleştirisi ve Estetik Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	<i>Değişken (n:40)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	“10.1.1.1. Geleneksel Türk sanatlarının çeşitlerini açıklar.”	6	15
	“10.1.1.2. Geleneksel Türk sanatlarının kültürel önemini açıklar.”	6	15
	“10.1.1.3. Geleneksel Türk sanatlarının önemli temsilcilerini tanır. Ebru sanatçısı Mustafa Esat Düzgünman; Ebru ve Hat Sanatçısı Necmettin Okyay, Hat sanatçısı Hamid Aytaç; Tezhip Sanatçısı Rikkat Kunt, Minyatür sanatçısı Matrakçı Nasuh, Nakkaş Osman, Levni, Süheyl Ünver; Çini Sanatçısı Hafız Mehmet Efendi ve Faik Kırımlı'nın eserleri tanıtılır. Bu sanatçıların yaşadıkları dönemlerdeki üslup özellikleri üzerinde durulur.”	12	30
	“10.1.1.4. Geleneksel Türk sanatlarında kullanılan renklerin sembolik anlamlarını açıklar. Türk kültüründe yer alan renklerin sembolik anlamlarının (Kara: kuzey, aşağı dünya, Ak: batı, yukarı dünya vb.) araştırılması sağlanır.”	11	27,5
10.1.1. Geleneksel Türk Sanatları I	“10.1.1.5. Geleneksel sanatlara ait motiflerin biçim ve anlam özelliklerini açıklar. a) Geleneksel Türk sanatlarında kullanılan motifler (bitkisel, figürlü, geometrik, yazı, süsleme, karmalar) üzerinde durulur. b) Motifler üzerinde “stilizasyon” ve “deformasyon” kavramları üzerinde durulur.”	15	37,5
	“10.1.1.6. Geleneksel Türk sanatlarından minyatür ve ebrunun teknik özelliklerini ve malzemelerini açıklar.”	2	5
	“10.1.1.7. Geleneksel Türk sanatlarından minyatür ve ebrunun teknik özelliklerini karşılaştırır. Okul ortamında sağlanamaması durumunda minyatür ve ebru malzemeleri sanal ortam veya EBA'dan yararlanılarak tanıtılır.”	5	12,5
	“10.1.1.8. Eserlerinde geleneksel Türk sanatlarının öz ve biçim özelliklerinden yararlanan çağdaş Türk ressamlarını tanır. Abidin Elderoğlu, Malik Aksel, Turgut Zaim, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Nuri Abaç, Burhan Doğançay, Erol Akyavaş, ve Süleyman Saim Tekcan gibi sanatçıların eserlerinde yer alan geleneksel Türk sanatlarının etkileri üzerinde durulur.”	5	12,5
10.1.2. Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türk Resim Sanatı	“10.1.2.1. İslamiyet öncesi Türk resim sanatının gelişimini açıklar. Hun, Göktürk ve Uygur sanatları özetlenerek eser örneklerine ait görseller üzerinde öz ve biçim özellikleri vurgulanır.”	6	15
	“10.1.2.2. İslamiyet sonrası Türk resim sanatının gelişimini açıklar. Selçuklu ve Osmanlı dönemi resim sanatından eser örneklerine ait görseller üzerinde öz ve biçim özellikleri vurgulanır.”	9	22,5
10.1.3. Çağdaş Türk Resim Sanatı	“10.1.3.1. Çağdaş Türk resminin erken dönem gelişimini açıklar. Çağdaş Türk resminin öncü ressamlarından Şeker Ahmet Paşa, Osman Hamdi Bey, Hoca Ali Rıza, Hikmet Onat ve Nazmi Ziya Güran'ın sanat üslupları ve eserleri tanıtılarak dönemin sanatsal özellikleri açıklanır.”	10	25
	“10.1.3.2. Çağdaş Türk resminin grup ve temsilcilerini tanır. Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, 1914 (Çallı) Kuşağı, Birleşmiş Ressamlar ve Heykeltıraşlar Derneği, D Grubu, Yeniler Grubu ve Onlar Grubunun sanat anlayışları açıklanarak önemli temsilcileri ve eserleri tanıtılır.”	11	27,5

"10.1.3.3.Çağdaş Türk ressamlarını ve eserlerini tanıtır. Mihri Müşfik, Hale Asaf, Turgut Zaim, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Zeki Faik İzer, Ferruh Başağa, Burhan Doğançay, Neşe Erdok, Şükriye Dikmen, Sabri Berkel, Nuri İyem, Turan Erol, Ahmet Yakupoğlu ve Süleyman Saim Tekcan'ın eserlerinden örneklerle sanatsal üslupları hakkında bilgi verilir."	7	17,5
"10.1.3.4.1950 sonrası Türk resminde bireysel eğilimlerin oluşmasındaki etkenleri açıklar. 1950 öncesinde çok partili sisteme geçiş, 2. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle sanatçı ve eser bağlamında Batıya giriş çıkışların serbest bırakılması gibi etkenlerin, özgür bir ortam oluşturduğu ve sanatçıları bireysel eğilimlere yönlendirdiği vurgulanır."	17	42,5
"10.1.3.5.Türk resminde, İstılal Savaşı'nı konu alan ressamları ve bu ressamların eserlerini tanıtır. Resimlerle " Atatürk ve Kurtuluş Savaşı" Feyhaman Duran, İbrahim Çallı, Namık İsmail, Nazmi Ziya Güran, Refik Epikman tarafından yapılmış "Atatürk Kurtuluş Savaşı" konulu resimler sınıfa getirilerek "Atatürk ve İstılal Savaşı" resimleri sergisi düzenlenir ya da slayt gösterisi şeklinde öğrencilere sunulur."	8	20

Tablo 8'e göre görsel sanatlar dersi 10. sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %59,7'sinin (f=40) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %40,3'ünün (f=27) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir.

10. sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; "**Geleneksel Türk Sanatları I**" konusunda %37,5 oranla (f=15) "*10.1.1.5 Geleneksel sanatlara ait motiflerin biçim ve anlam özelliklerini açıklar. a) Geleneksel Türk sanatlarında kullanılan motifler (bitkisel, figürlü, geometrik, yazı, süsleme, karmalar) üzerinde durulur. b) Motifler üzerinde "stilizasyon" ve "deformasyon" kavramları üzerinde durulur.*" kazanımı; "**Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türk Resim Sanatı**" konusunda %22,5 oranla (f=9) "*10.1.2.2. İslamiyet sonrası Türk resim sanatının gelişimini açıklar. Selçuklu ve Osmanlı dönemi resim sanatından eser örneklerine ait görseller üzerinde öz ve biçim özellikleri vurgulanır.*" kazanımı; "**Çağdaş Türk Resim Sanatı**" konusunda %42,5 oranla (f=17) "*10.1.3.4 1950 sonrası Türk resminde bireysel eğilimlerin oluşmasındaki etkenleri açıklar. 1950 öncesinde çok partili sisteme geçiş, 2. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle sanatçı ve eser bağlamında Batıya giriş çıkışların serbest bırakılması gibi etkenlerin, özgür bir ortam oluşturduğu ve sanatçıları bireysel eğilimlere yönlendirdiği vurgulanır.*" kazanımlarının öne çıktığı görülmektedir. Bulgular değerlendirildiğinde, bu öğrenme alanında teorik olarak en çok 1950 sonrası Türk resminde bireysel eğilimlerle ilgili katılımcıların sorun yaşadığı gözlenmiştir.

Tablo 9. Görsel Sanatlar Dersi 10. Sınıf Kültürel Miras Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	Değişken (n:24)	Frekans	Yüzde
10.2.1 Müzelerde İnceleme ve Uygulama II	"10.2.1.1. Bulunduğu ildeki tarihî yöreleri ve tarihî eserleri tanıtır."	6	25
	"10.2.1.2. Ülkemizdeki müzeleri tanıtır. Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Gaziantep ve Hatay Mozaik Müzeleri, İstanbul Modern, Ankara Devlet Resim Heykel Müzesi, Ankara Etnografya Müzesi, İstanbul Arkeoloji Müzesi, İstanbul İslam Sanatları Müzesi ve kendi çevresindeki bir müze hakkında bilgi verilir. Çevre ve okul imkânları uygun ise müze gezileri ve müzede sanatsal çalışmalar yapılması veya sınıf ortamında sanal müze ziyaretleri gerçekleştirilerek uygulama çalışması sağlanır."	14	58
	"10.2.1.3. Müze ve sanat galerileri aracılığı ile farklı kültürleri tanıtır. Kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olduğu vurgulanarak farklı kültürel değerlere saygılı olunmasının gerekliliği hatırlatılır."	13	54,2

Tablo 9'a göre görsel sanatlar dersi 10. sınıf kültürel miras öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %35,8'inin (f=24) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %64,2'sinin (f=43) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir.

10. sınıf kültürel miras öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; **"Müzelerde İnceleme ve Uygulama II"** konusunda %58 oranla (f=14) *"10.2.1.2 Ülkemizdeki müzeleri tanır. Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Gaziantep ve Hatay Mozaik Müzeleri, İstanbul Modern, Ankara Devlet Resim Heykel Müzesi, Ankara Etnografya Müzesi, İstanbul Arkeoloji Müzesi, İstanbul İslam Sanatları Müzesi ve kendi çevresindeki bir müze hakkında bilgi verilir. Çevre ve okul imkânları uygun ise müze gezileri ve müzede sanatsal çalışmalar yapılması veya sınıf ortamında sanal müze ziyaretleri gerçekleştirilerek uygulama çalışması sağlanır."* kazanımının öne çıktığı gözlenmiştir. Bulgular 9. Sınıf Kültürel Miras öğrenme alanında olduğu gibi, katılımcıların gerçek ya da sanal ortamda müze ziyaretlerini gerçekleştirmekte ve teorik anlamda kültürel aktarım yapmakta zorlandıklarını düşündürmektedir.

Tablo 10. Görsel Sanatlar Dersi 10. Sınıf Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	<i>Değişken (n:40)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
10.3.1. Desen Çalışmaları II	"10.3.1.1. İnsan figürünü konu alan sanat eserlerini inceler."	3	7,5
	"10.3.1.2. Ölçü ve oranı kullanarak insan figürlü kompozisyon yapar."	11	27,5
	"10.3.1.3. İnsan figüründe rakursi görünümün farkına varır."	10	25
	"10.3.1.4. Kompozisyonda mekân-figür ilişkisini kurar."	8	20
10.3.2. Renkli Resim Uygulamaları II	"10.3.2.1. Sanatçı eserlerinden renkli resim tekniklerini tanır. Pastel boya tekniği, suluboya tekniği, guaj boya tekniği ve kolaj tekniği ile çalışan sanatçılara ait eser örneklerinin incelenmesi sağlanarak teknik özelliklerin farklılıkları vurgulanır."	4	10
	"10.3.2.2. Renkli resim tekniklerinden herhangi biri ile özgün çalışmalar yapar."	3	7,5
	"10.3.2.3. Resim çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini kullanır."	3	7,5
10.3.3. Üç Boyutlu Çalışmalar	"10.3.3.1. Heykel ve kabartma (rölyef) arasındaki farkı açıklar. a) Görsellerden yararlanarak Sivas Divriği Ulu Camii'nin taç kapılarının incelenmesinin yanı sıra tarihsel bir değeri olan dinî bir yapıya ait kabartmaların incelenmesi sağlanır. b) İlhan Koman'ın "Akdeniz Heykeli" (1980) isimli eserinin yanı sıra bulunduğu çevredeki bir heykelin incelenmesi sağlanır."	15	37,5
	"10.3.3.2. Farklı malzemelerle üç boyutlu çalışmalar yapar. Öğrencilerde çevre bilinci oluşturmak amacıyla çalışmalarında hazır malzeme yerine özellikle atık malzeme kullanmaları istenir."	12	30
	"10.3.3.3. Üç boyutlu çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular. Sorumluluk kazanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin, çalışma bitiminde çevresel temizliklerini kendilerinin yapmaları gerektiği vurgulanır."	16	40

Tablo 10'a göre görsel sanatlar dersi 10. sınıf görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %59,7'sinin (f=40) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %40,3'ünün (f=27) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir.

10. sınıf görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; **"Desen Çalışmaları II"** konusunda %27,5 oranla (f=11) *"10.3.1.2.*

Ölçü ve oranı kullanarak insan figürlü kompozisyon yapar." kazanımı; **"Renkli Resim Uygulamaları II"** konusunda %10 oranla (f=4) "10.3.2.1. Sanatçı eserlerinden renkli resim tekniklerini tanır. Pastel boya tekniği, suluboya tekniği, guaj boya tekniği ve kolaj tekniği ile çalışan sanatçılara ait eser örneklerinin incelenmesi sağlanarak teknik özelliklerin farklılıkları vurgulanır." kazanımı; **"Üç Boyutlu Çalışmalar"** konusunda %40 oranla (f=36) "10.3.3.3. Üç boyutlu çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular. Sorumluluk kazanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin, çalışma bitiminde çevresel temizliklerini kendilerinin yapmaları gerektiği vurgulanır." kazanımları öne çıkmaktadır. Katılımcıların en çok **"Üç Boyutlu Çalışmalar"** konusunda zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 11. Görsel Sanatlar Dersi 11. Sınıf Sanat Eleştirisi ve Estetik Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	Değişken (n:37)	Frekans	Yüzde
11.1.1. Batı Resim Sanatına Genel Bakış	"11.1.1.1. Modernizm öncesi Batı resim sanatının gelişimini açıklar. a) Gotik dönemin daha çok mimaride gelişme gösterdiği vurgulanır. b) Rönesans dönemi resminin özellikleri üzerinde durulur. Dönemin önde gelen ressamlarından Leonardo da Vinci, Michelangelo ve Raffaello Sanzio'nun eserlerinin incelenmesi sağlanır. c) Barok dönemi resminin özellikleri üzerinde durulur. Dönemin önde gelen ressamlarından Rembrandt, Rubens ve Diego Velazquez'in eserlerinin incelenmesi sağlanır. ç) Neoklasik dönem resminin özellikleri üzerinde durulur. Dönemin en önemli temsilcilerinden Jacques Louis David'in eserlerinin incelenmesi sağlanır. d) Romantizm sanat akımının, bazı kaynaklarda modernizmin başlangıcı bazı kaynaklarda ise modern dönem öncesine ait olduğu belirtilerek kısaca akımın özellikleri üzerinde durulur. Akımın önde gelen temsilcilerinden William Turner'ın eser örneklerine yer verilir."	21	56,8
	"11.1.2.1. Modern sanat akımlarının ortaya çıkış nedenlerini açıklar."	6	16,2
	"11.1.2.2. Modern sanat akımlarının özelliklerini örneklerle açıklar Fovizm, empresyonizm, kübizm, fütürizm, dadaizm, sürrealizm, soyut sanat ve soyut ekspresyonizmin öz ve biçimsel özellikleri örnekler üzerinden açıklanır."	10	27
	"11.1.2.3. Modern sanat akımlarının temsilcilerini tanır. a) Andre Derain, Earnst Ludvig Kirshner, Pablo Picasso, Giacoma Balla, Hans Arp, Salvador Dali, Vassily Kandinsky, Jackson Pollock. b) Türk Dili ve Edebiyatı Dersi ile ilişkilendirilir."	11	29,7
11.1.3. Geleneksel Türk Sanatları II	"11.1.3.1. Geleneksel Türk sanatlarının öz ve biçim özelliklerinden yararlanan Batılı sanatçıları ve eserlerini tanır. Geleneksel Türk sanatlarından hat, minyatür, ebru, halı, kilim sanatının; Rudolph Ernst, Gustav Klimt, Henry Matisse, Paul Klee, Wassily Kandinsky, Piet Mondrian ve Jackson Pollock'un eserleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi sağlanır."	17	45,9

Tablo 11'e göre görsel sanatlar dersi 11. sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %55,2'sinin (f=37) işlemekte zorlandığı kazanımlar olduğu görülmüştür. Katılımcıların %44,8'inin (f=30) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir.

11. sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; **"Batı Resim Sanatına Genel Bakış"** konusunda %56,8 oranla (f=21) "11.1.1.1. Modernizm öncesi Batı resim sanatının gelişimini açıklar." kazanımı; **"Modern Sanat Akımları"** konusunda %29,7 oranla (f=11) "11.1.2.3. Modern sanat akımlarının temsilcilerini tanır. a) Andre Derain, Earnst Ludvig Kirshner, Pablo Picasso, Giacoma Balla, Hans Arp, Salvador Dali, Vassily Kandinsky, Jackson Pollock. b) Türk Dili ve Edebiyatı Dersi ile ilişkilendirilir." kazanımı; **"Geleneksel Türk Sanatları II"** konusunda %45,9 oranla (f=17) "11.1.3.1. Geleneksel Türk sanatlarının öz ve biçim özelliklerinden yararlanan Batılı sanatçıları ve eserlerini tanır. Geleneksel Türk sanatlarından hat, minyatür, ebru, halı, kilim sanatının;

Rudolph Ernst, Gustav Klimt, Henry Matisse, Paul Klee, Wassily Kandinsky, Piet Mondrian ve Jackson Pollock'un eserleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi sağlanır." kazanımının öne çıktığı görülmüştür. Bulgular incelendiğinde Katılımcıların en çok "**Batı Resim Sanatına Genel Bakış**" konusu kapsamındaki kazanımı işlemekte zorlandıkları gözlenmiştir.

Tablo 12. Görsel Sanatlar Dersi 11. Sınıf Kültürel Miras Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	<i>Değişken (n:29)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	"11.2.1.1. Atatürk'ün müzelerimizin kurulmasındaki katkıları açıklar."	4	13,8
11.2.1 Müzelerde İnceleme ve Uygulama III	"11.2.1.2. Müzelerin eğitimsel işlevlerini analiz eder. a) Müze eğitimin yalnızca müze ziyaretinden ibaret olmadığı vurgulanarak ziyaret öncesinde müze ve müzede sergilenen eserler/koleksiyonlar hakkında bilgi edinmeyi, ziyaret sırasında nesne, eser ve koleksiyonların dikkatle incelenmesini, onlara has özelliklerin belirlenmesini ve benzer nitelikte nesne veya eserlerin üretimine yönelik çalışmaları içeren çeşitli etkinlikler ile ziyaret sonrasında müzede kazanılan bilgi ve tecrübelerin derslerle ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik faaliyetleri kapsadığı belirtilir. b) Çevresel imkânlar dâhilinde müze eğitim faaliyetleri düzenlenir ya da sınıf ortamında sanal müze ziyareti yapmaları sağlanır."	18	62,1
	"11.2.1.3. Müze ve sanat galerilerindeki eserlerden faydalanarak özgün çalışmalar yapar."	16	55,2

Tablo 12'ye göre görsel sanatlar dersi 11. sınıf kültürel miras öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %43,2'sinin (f=29) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %56,8'inin (f=38) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir.

11. sınıf kültürel miras öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; "**Müzelerde İnceleme ve Uygulama III**" konusunda %62,1 oranla (f=18) "11.2.1.2. Müzelerin eğitimsel işlevlerini analiz eder. a) Müze eğitimin yalnızca müze ziyaretinden ibaret olmadığı vurgulanarak ziyaret öncesinde müze ve müzede sergilenen eserler/koleksiyonlar hakkında bilgi edinmeyi, ziyaret sırasında nesne, eser ve koleksiyonların dikkatle incelenmesini, onlara has özelliklerin belirlenmesini ve benzer nitelikte nesne veya eserlerin üretimine yönelik çalışmaları içeren çeşitli etkinlikler ile ziyaret sonrasında müzede kazanılan bilgi ve tecrübelerin derslerle ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik faaliyetleri kapsadığı belirtilir. b) Çevresel imkânlar dâhilinde müze eğitim faaliyetleri düzenlenir ya da sınıf ortamında sanal müze ziyareti yapmaları sağlanır." kazanımının öne çıktığı gözlenmiştir. Bulgular 9. ve 10. sınıf kültürel miras öğrenme alanında olduğu gibi, katılımcıların gerçek ya da sanal ortamda müze ziyaretlerini gerçekleştirmekte ve teorik anlamda kültürel aktarım yapmakta zorlandıklarını düşündürmektedir.

Tablo 13. Görsel Sanatlar Dersi 11. Sınıf Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	<i>Değişken (n:45)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
11.3.1. Desen Çalışmaları III	"11.3.1.1. Portrenin özelliklerini açıklar."	4	8,9
	"11.3.1.2. Karakteristik özellikleri vurgulayarak portre çizer."	7	15,6
	"11.3.1.3. Portre çizimlerinde ölçü ve oranı kullanır."	6	13,3
	"11.3.2.1. Grafik sanatların çeşitlerini açıklar."	8	17,8
11.3.2. Grafik Sanatlar	"11.3.2.2. Grafik tasarımların günlük hayattaki etkilerini açıklar."	8	17,8
	"11.3.2.3. Tanıtım amaçlı grafik uygulamaları yapar. Grafik tasarım çalışmalarında, okulun imkânları doğrultusunda bilgisayar kullanımı da teşvik edilmelidir."	9	20

11.3.3. Özgün Baskı Resim Çalışmaları	"11.3.3.1.Özgün baskı resim tekniklerini tanır."	13	28,9
	"11.3.3.2.Özgün baskı resim malzemelerini tanır."	12	26,7
	"11.3.3.3.Özgün baskı resim tekniklerini çalışmalarında uygular. Okulun imkânları doğrultusunda ağaç baskı gibi geleneksel baskı tekniklerinin yanı sıra kolay biçimlendirilen çeşitli hazır malzemeler de kullanılabilir."	22	48,9
11.3.4. Renkli Resim Uygulamaları III	"11.3.4.1.Akrilik boya resim tekniğinde kullanılan araç gereçleri tanır."	2	4,4
	"11.3.4.2.Çalışmalarında akrilik boya tekniğini uygular."	2	4,4
	"11.3.4.3.Akrilik boya tekniği ile geleneksel Türk minyatür sanatının renk ve biçim özelliklerinden yararlanarak özgün çalışmalar yapar."	6	13,3

Tablo 13'e göre görsel sanatlar dersi 11. sınıf görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %67,1'inin (f=45) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %32,9'inin (f=22) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir.

11. sınıf görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; "**Desen Çalışmaları III**" konusunda %15,6 oranla (f=7) "**11.3.1.2.Karakteristik özellikleri vurgulayarak portre çizer.**" kazanımı; "**Grafik Sanatlar**" konusunda %20 oranla (f=9) "**11.3.2.3.Tanıtım amaçlı grafik uygulamaları yapar. Grafik tasarım çalışmalarında, okulun imkânları doğrultusunda bilgisayar kullanımı da teşvik edilmelidir.**" kazanımı; "**Özgün Baskı Resim Çalışmaları**" konusunda %48,9 oranla (f=22) "**11.3.3.3.Özgün baskı resim tekniklerini çalışmalarında uygular. Okulun imkânları doğrultusunda ağaç baskı gibi geleneksel baskı tekniklerinin yanı sıra kolay biçimlendirilen çeşitli hazır malzemeler de kullanılabilir.**" kazanımı ve "**Renkli Resim Uygulamaları III**" konusunda %13,3 oranla (f=6) "**11.3.4.3.Akrilik boya tekniği ile geleneksel Türk minyatür sanatının renk ve biçim özelliklerinden yararlanarak özgün çalışmalar yapar.**" kazanımı öne çıkmaktadır. Bulgular katılımcıların en çok özgün baskı resim tekniklerini uygulama kazanımı ile ilgili sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 14. Görsel Sanatlar Dersi 12. Sınıf Sanat Eleştirisi ve Estetik Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	<i>Değişken (n:34)</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
12.1.1. Çağdaş Sanat (Günümüz Sanatı)	"12.1.1.1.Postmodern sanatın genel özelliklerini açıklar. Postmodern sanat ve modern sanat arasındaki farkların incelenmesi sağlanır."	14	41,2
	"12.1.1.2.Modern ve postmodern dönem sanatsal çalışmalar ve sanatçılar hakkında bilgi sahibi olur.		
	a) Bienaller (İstanbul Bienali) b) Batı sanatından Marcel Duchamp, Anish Kapoor (Postmodern) ve Paul Cezanne, Richard Serra'nın (Modern); Türk Sanatından Burhan Doğançay (Postmodern) ve Nurullah Berk (Modern) vb. eserleri tanıtılarak ait oldukları dönemin (anlayış) özellikleri üzerinde durulur."	24	70,6
	"12.1.1.3.Günümüz sanatını teknolojik gelişmeler doğrultusunda değerlendirir."	12	35,3

Tablo 14'e göre görsel sanatlar dersi 12. sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %50,7'sinin (f=34) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %49,3'inin (f=33) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir.

12. sınıf sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; “**Çağdaş Sanat (Günümüz Sanatı)**” konusunda %70,6 oranla (f=24) “12.1.1.2.Modern ve postmodern dönem sanatsal çalışmalar ve sanatçılar hakkında bilgi sahibi olur. a) Bienaller (İstanbul Bienali), b) Batı sanatından Marcel Duchamp, Anish Kapoor (Postmodern) ve Paul Cezanne, Richard Serra’nın (Modern); Türk Sanatından Burhan Doğançay (Postmodern) ve Nurullah Berk (Modern) vb. eserleri tanıtılarak ait oldukları dönemin (anlayış) özellikleri üzerinde durulur.” kazanımını vermekte zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 15. Görsel Sanatlar Dersi 12. Sınıf Kültürel Miras Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	Değişken (n:30)	Frekans	Yüzde
12.2.2. Müzelerde İnceleme ve Uygulama IV	“12.2.2.1.Dünyaca ünlü müzeleri tanır.”	6	20
	“12.2.2.2.Yurt dışındaki müzelerde bulunan kültürel mirasımız tanır. Almanya’da bulunan İslam Eserleri Müzesi ve Bergama Müzesi vb.”	12	40
	“12.2.2.3.Müze ve sanat galerilerinin kültürel bağların kurulmasındaki rolünü açıklar.”	7	23,3
	“12.2.2.4.Müze ve sanat galerileri ile ilgili yazılı ve görsel kaynakları sergiler. Öğrencilerin müze ve sanat galerileri ile ilgili araştırma yapmaları, elde ettikleri bilgilerden yararlanarak müze ve sanat galerilerini tanıtan web sayfası, broşür, okul gazetesi, poster ya da tanıtım sunumları oluşturmaları ve sunmaları sağlanır.”	15	50
	“12.2.2.5.Sanal Müze ziyaretleri yapmaları sağlanır.”	10	33,3

Tablo 15’e göre görsel sanatlar dersi 12. sınıf kültürel miras öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %44,7’sinin (f=30) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %55,3’inin (f=37) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir.

12. sınıf kültürel miras öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; “**Müzelerde İnceleme ve Uygulama IV**” konusunda %50 oranla (f=15) “12.2.2.4.Müze ve sanat galerileri ile ilgili yazılı ve görsel kaynakları sergiler. Öğrencilerin müze ve sanat galerileri ile ilgili araştırma yapmaları, elde ettikleri bilgilerden yararlanarak müze ve sanat galerilerini tanıtan web sayfası, broşür, okul gazetesi, poster ya da tanıtım sunumları oluşturmaları ve sunmaları sağlanır.” kazanımı öne çıkmaktadır. Bulgular incelendiğinde 12. sınıf öğrencilerine sergilemeye ilişkin kazanımı vermekte zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 16. Görsel Sanatlar Dersi 12. Sınıf Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğrenme Alanına Ait Kazanımları İşleyemeyen Öğretmenlerin Toplam Sayısı (Değişken), İşlenemeyen Kazanımların Frekans ve Yüzdeleri

	Değişken (n:67)	Frekans	Yüzde
12.3.1. Desen Çalışmaları IV	“12.3.1.1.Çoklu figür çalışmaları yapar.”	14	33,3
	“12.3.1.2.Kompozisyonlarında nesne mekân-figür ilişkisini kurar.”	12	28,6
12.3.2.Karikatür Sanatı	“12.3.2.1.Karikatürün özelliklerini açıklar.	10	23,8
	Biçimsel özelliklerin yanı sıra ironi, hiciv kavramları üzerinde durulur.”		
	“12.3.2.2.Mizahın kültürümüzdeki yerini örneklerle açıklar.”	8	19
12.3.3.Fotoğraf Sanatı	“12.3.2.3.Verilen bir konuyu mizah anlayışı içinde karikatürize eder.”	12	28,6
	“12.3.3.1.Fotoğrafın oluşum sürecini açıklar.”	7	16,7
	“12.3.3.2.Tarihsel süreç içerisinde fotoğraf sanatında kullanılan araç gereç ve malzemeleri tanır.”	11	26,2

	"12.3.3.3.Fotoğraf sanatının ünlü ustalarını ve eserlerini tanıır. Ara Güler, Şakir Eczacıbaşı, Sıtkı Fırat, Naciye Suman, Hannah Collins vb. fotoğraf sanatçıları ve eserleri tanıtılır."	10	23,8
	"12.3.3.4.Fotoğraf sanatı eserlerini sanatın öğeleri, ilkeleri ve içerik açısından analiz eder."	14	33,3
	"12.3.3.5.Kompozisyon kurallarını dikkate alarak fotoğraf çekimi yapar. Öğrencinin ekonomik koşulları dikkate alınarak fotoğraf makinesi, tablet bilgisayar veya cep telefonu gibi teknolojik aletlerle fotoğraf çekimi yapması sağlanır. Dijital fotoğrafçılıkla ilgili açıklamalar yapılır."	7	16,7
12.3.4. Renkli Resim Uygulamaları IV	"12.3.4.1.Soyut ve figüratif resmin farklarını açıklar."	8	19
	"12.3.4.2.Ebru tekniği ile soyut uygulamalar yapar. Öğrencilerin ebru uygulaması yapmaları sağlanarak özellikle soyut ekspresyonizm ile ebru sanatının etkileşimi ve benzerlikleri vurgulanır."	11	26,2
12.3.5. Tekstil Tasarım	"12.3.5.1.Yaşadığı çevreden tekstil tasarımına ait motifler gösterir."	8	19
	"12.3.5.2.Geleneksel Türk motiflerinden esinlenerek özgün tekstil tasarımları yapar."	10	23,8
12.3.6. Endüstri Ürünleri Tasarımı	"12.3.6.1.Sanatsal tasarım ve endüstriyel tasarım arasındaki farkları açıklar."	11	26,2
	"12.3.6.2.Endüstri ürünleri tasarımının özelliklerini açıklar."	10	23,8
	"12.3.6.3.Endüstri ürünleri için özgün bir boyutlu tasarımlar yapar."	15	35,7

Tablo 16'ya göre görsel sanatlar dersi 12. sınıf görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanına ilişkin katılımcıların %62,6'sının (f=42) işlemekte zorlandığı kazanımların olduğu görülmüştür. Katılımcıların %34,7'sinin (f=25) ise bu öğrenme alanına ilişkin herhangi bir işaretleme yapmadığı gözlenmiştir.

12. sınıf görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanına ilişkin katılımcıların en çok sorun yaşadığı kazanımlar incelendiğinde; "**Desen Çalışmaları IV**" konusunda %28,6 oranla (f=12) "12.3.1.2.Kompozisyonlarında nesne mekân-figür ilişkisini kurar." kazanımı; "**Karikatür Sanatı**" konusunda %28,6 oranla (f=12) "12.3.2.3.Verilen bir konuyu mizah anlayışı içinde karikatürize eder." kazanımı; "**Fotoğraf Sanatı**" konusunda %33,3 oranla (f=14) "12.3.3.4.Fotoğraf sanatı eserlerini sanatın öğeleri, ilkeleri ve içerik açısından analiz eder." kazanımı; "**Renkli Resim Uygulamaları IV**" konusunda %26,2 oranla (f=11) "12.3.4.2.Ebru tekniği ile soyut uygulamalar yapar. Öğrencilerin ebru uygulaması yapmaları sağlanarak özellikle soyut ekspresyonizm ile ebru sanatının etkileşimi ve benzerlikleri vurgulanır." kazanımı; "**Tekstil Tasarım**" konusunda %23,8 oranla (f=10) "12.3.5.2.Geleneksel Türk motiflerinden esinlenerek özgün tekstil tasarımları yapar." kazanımı ve "**Endüstri Ürünleri Tasarımı**" konusunda %35,7 oranla (f=15) "12.3.6.3.Endüstri ürünleri için özgün bir boyutlu tasarımlar yapar." kazanımının verilmekte zorlandığı bulgulanmıştır. 12. sınıfta verilemeyen kazanımlarının tamamının üniversite giriş sınavına bağlı olarak katılımcıların ders işleyememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 17. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda Sınıflar Bazında En Çok İşlenemeyen Kazanımın Frekans Değeri

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım	f
9. Sınıf	9.1 Sanat Eleştirisi ve Estetik	"9.1.3.5. İncelediği sanat eseri hakkında estetik yargıya varır. Öğrencilerin sanat eseri inceleme aşamalarından dördüncüsü olan "yargı" aşamasına göre eserin hangi kurama (yansıtmacı, dışa vurumcu, biçimci, işlevsel) girdiğini belirtmeleri sağlanır."	25

10. Sınıf	10.1 Sanat Eleştirisi ve Estetik	“10.1.3.4.1950 sonrası Türk resminde bireysel eğilimlerin oluşmasındaki etkenleri açıklar. 1950 öncesinde çok partili sisteme geçiş, 2. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle sanatçı ve eser bağlamında Batıya giriş çıkışların serbest bırakılması gibi etkenlerin, özgür bir ortam oluşturduğu ve sanatçıları bireysel eğilimlere yönlendirdiği vurgulanır.”	17
11. Sınıf	11.3. Görsel Sanatlarda Biçimlendirme	“11.3.3.3. Özgün baskı resim tekniklerini çalışmalarında uygular. Okulun imkânları doğrultusunda ağaç baskı gibi geleneksel baskı tekniklerinin yanı sıra kolay biçimlendirilen çeşitli hazır malzemeler de kullanılabilir.”	22
12. Sınıf	12.1 Sanat Eleştirisi ve Estetik	“12.1.1.2. Modern ve postmodern dönem sanatsal çalışmalar ve sanatçılar hakkında bilgi sahibi olur. a) Bienaller (İstanbul Bienali) b) Batı sanatından Marcel Duchamp, Anish Kapoor (Postmodern) ve Paul Cezanne, Richard Serra'nın (Modern); Türk Sanatından Burhan Doğançay (Postmodern) ve Nurullah Berk (Modern) vb. eserleri tanıtılarak ait oldukları dönemin (anlayış) özellikleri üzerinde durulur.”	24

Tablo 17'ye göre sınıflar bazında en çok “**Sanat Eleştirisi ve Estetik**” öğrenme alanında yani teorik öğretimin yapıldığı alanda zorlukların yaşandığı görülmektedir.

Tablo 18. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda Sanat Eleştirisi ve Estetik Öğrenme Alanında Sınıflar Bazında En Çok İşlenemeyen Kazanımın Frekans Değeri

Öğrenme alanı	Sınıf	Kazanım	Frekans
Sanat Eleştirisi ve Estetik	9. sınıf	“9.1.3.5. İncelediği sanat eseri hakkında estetik yargıya varır (Öğrencilerin sanat eseri inceleme aşamalarından dördüncüsü olan “yargı” aşamasına göre eserin hangi kurama (yansıtmacı, dışa vurumcu, biçimci, işlevsel) girdiğini belirtmeleri sağlanır).”	25
	10. sınıf	“10.1.3.4. 1950 sonrası Türk resminde bireysel eğilimlerin oluşmasındaki etkenleri açıklar (1950 öncesinde çok partili sisteme geçiş, 2. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle sanatçı ve eser bağlamında Batıya giriş çıkışların serbest bırakılması gibi etkenlerin, özgür bir ortam oluşturduğu ve sanatçıları bireysel eğilimlere yönlendirdiği vurgulanır).”	17
	11. sınıf	“11.1.1.1. Modernizm öncesi Batı resim sanatının gelişimini açıklar a) Gotik dönemin daha çok mimaride gelişme gösterdiği vurgulanır. b) Rönesans dönemi resminin özellikleri üzerinde durulur. Dönemin önde gelen ressamlarından Leonardo da Vinci, Michelangelo ve Raffaello Sanzio'nun eserlerinin incelenmesi sağlanır. c) Barok dönemi resminin özellikleri üzerinde durulur. Dönemin önde gelen ressamlarından Rembrandt, Rubens ve Diego Velazquez'in eserlerinin incelenmesi sağlanır. ç) Neoklasik dönem resminin özellikleri üzerinde durulur. Dönemin en önemli temsilcilerinden Jacques Louis David'in eserlerinin incelenmesi sağlanır. d) Romantizm sanat akımının, bazı kaynaklarda modernizmin başlangıcı bazı kaynaklarda ise modern dönem öncesine ait olduğu belirtilerek kısaca akımın özellikleri üzerinde durulur. Akımın önde gelen temsilcilerinden William Turner'ın eser örneklerine yer verilir.”	21
	12. sınıf	“12.1.1.2. Modern ve postmodern dönem sanatsal çalışmalar ve sanatçılar hakkında bilgi sahibi olur (a) Bienaller (İstanbul Bienali), b) Batı sanatından Marcel Duchamp, Anish Kapoor (Postmodern) ve Paul Cezanne, Richard Serra'nın (Modern); Türk Sanatından Burhan Doğançay (Postmodern) ve Nurullah Berk (Modern) vb. eserleri tanıtılarak ait oldukları dönemin (anlayış) özellikleri üzerinde durulur.”	24

Tablo 18'e göre tüm sınıflar bazında ve tüm öğrenme alanlarında en çok verilemeyen kazanım 9. sınıf kazanımlarından "İncelediği sanat eseri hakkında estetik yargıya varır. (Öğrencilerin sanat eseri inceleme aşamalarından dördüncüsü olan "yargı" aşamasına göre eserin hangi kurama (yansıtmacı, dışa vurumcu, biçimci, işlevsel) girdiğini belirtmeleri sağlanır)." kazanımının olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde 9. sınıf öğrencileri için sanat eserlerini inceleme yönteminin "yargı" aşamasında karar vermelerinin zorlayıcı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 19. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda Kültürel Miras Öğrenme Alanında Sınıflar Bazında En Çok İşlenemeyen Kazanımın Frekans Değeri

Öğrenme alanı	Sınıf	Kazanım	Frekans
Kültürel miras	9. sınıf	"9.2.1.3 Müzelerin ve sanat galerilerinin önemini açıklar (Çevresel imkânlar dâhilinde öğrencilerin müzeleri ve sanat galerilerini gezmeleri, imkân olmaması durumunda sınıf ortamında sanal müze ziyaretleri yapılması sağlanır)."	17
	10. sınıf	"10.2.1.2. Ülkemizdeki müzeleri tanır (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Gaziantep ve Hatay Mozaik Müzeleri, İstanbul Modern, Ankara Devlet Resim Heykel Müzesi, Ankara Etnografya Müzesi, İstanbul Arkeoloji Müzesi, İstanbul İslam Sanatları Müzesi ve kendi çevresindeki bir müze hakkında bilgi verilir. Çevre ve okul imkânları uygun ise müze gezileri ve müzede sanatsal çalışmalar yapılması veya sınıf ortamında sanal müze ziyaretleri gerçekleştirilerek uygulama çalışması sağlanır.)"	14
	11. sınıf	"11.2.1.2. Müzelerin eğitimsel işlevlerini analiz eder (a) Müze eğitimin yalnızca müze ziyaretinden ibaret olmadığı vurgulanarak ziyaret öncesinde müze ve müzede sergilenen eserler/koleksiyonlar hakkında bilgi edinmeyi, ziyaret sırasında nesne, eser ve koleksiyonların dikkatle incelenmesini, onlara has özelliklerin belirlenmesini ve benzer nitelikte nesne veya eserlerin üretimine yönelik çalışmaları içeren çeşitli etkinlikler ile ziyaret sonrasında müzede kazanılan bilgi ve tecrübelerin derslerle ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik faaliyetleri kapsadığı belirtilir. b) Çevresel imkânlar dâhilinde müze eğitim faaliyetleri düzenlenir ya da sınıf ortamında sanal müze ziyareti yapmaları sağlanır.)"	18
	12. sınıf	"12.2.2.4. Müze ve sanat galerileri ile ilgili yazılı ve görsel kaynakları sergiler (Öğrencilerin müze ve sanat galerileri ile ilgili araştırma yapmaları, elde ettikleri bilgilerden yararlanarak müze ve sanat galerilerini tanıtan web sayfası, broşür, okul gazetesi, poster ya da tanıtım sunumları oluşturmaları ve sunmaları sağlanır)."	15

Tablo 19 incelendiğinde 9., 10. ve 11. sınıflarda, müze gezileri ve müzede sanatsal çalışmalar yapılması veya sınıf ortamında sanal müze ziyaretleri gerçekleştirme konusunda katılımcıların sorun yaşadığı bulgulanmıştır.

Tablo 20. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Öğrenme Alanında Sınıflar Bazında En Çok İşlenemeyen Kazanımın Frekans Değeri

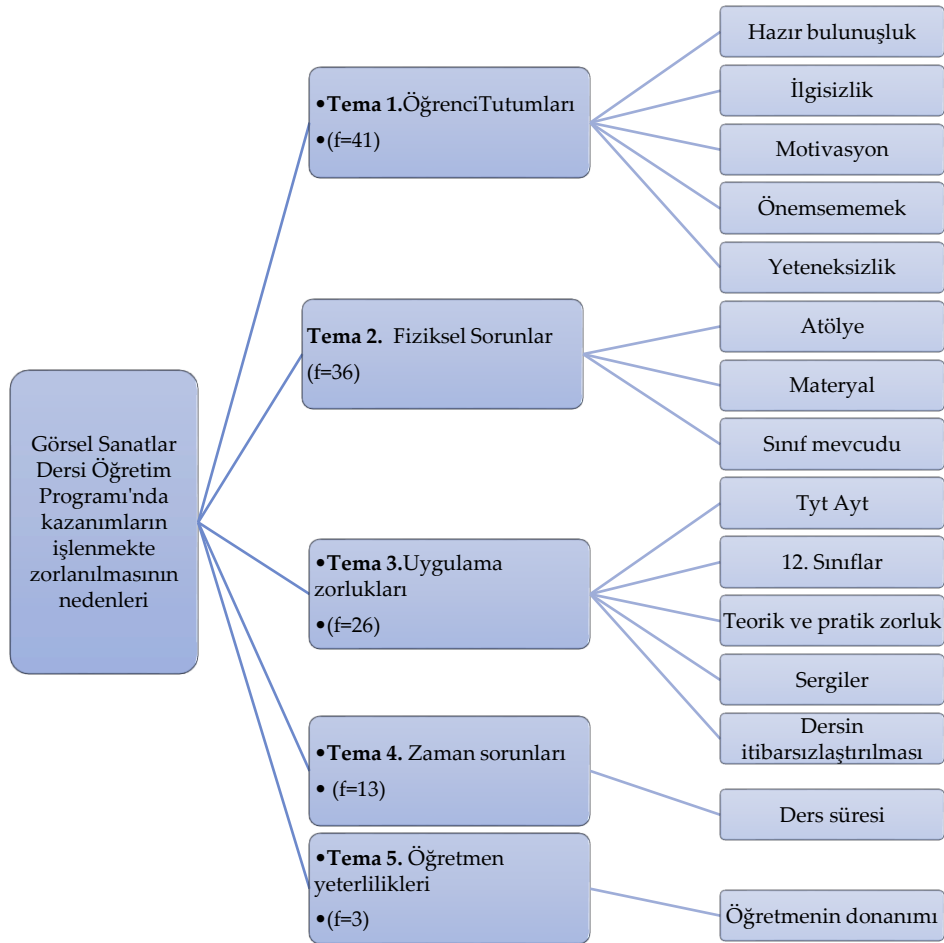
Öğrenme alanı	Sınıf	Kazanım	Frekans
Görsel Sanatlarda Biçimlendirme	9. sınıf	"9.3.4.3. Çalışmalarında tek ve çift kaçırlı perspektifi uygular (Perspektif kurallarına uygun olarak iç ve dış mekân çizimleri yaptırılır)."	14
	10. sınıf	"10.3.3.3. Üç boyutlu çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular (Sorumluluk kazanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin, çalışma bitiminde çevresel temizliklerini kendilerinin yapmaları gerektiği vurgulanır.)"	16

11. sınıf	“11.3.3.3. Özgün baskı resim tekniklerini çalışmalarında uygular (Okulun imkânları doğrultusunda ağaç baskı gibi geleneksel baskı tekniklerinin yanı sıra kolay biçimlendirilen çeşitli hazır malzemeler de kullanılabilir).”	22
12. sınıf	“12.3.6.3. Endüstri ürünleri için özgün boyutlu tasarımlar yapar.”	15

Tablo 20 incelendiğinde, 11. sınıf “**Görsel Sanatlarda Biçimlendirme**” kazanımlarından özgün baskı resim tekniklerini uygulamada katılımcıların sorun yaşadıkları gözlenmiştir.

2. Alt Problem: Anadolu liselerinde görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenleri Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların işlenememesini veya eksik işlenmesinin sebebi olarak neyi görmektedir?

2. alt problem ile katılımcıların Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda veremedikleri ya vermekte zorlandıkları kazanımların olmasının sebeplerini belirlemek hedeflenmiştir. Katılımcıların 2. araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik görüşleri beş tema altında toplanmıştır. Şekil 3’te temalar ve kodlar görülmektedir. Her bir temaya ilişkin bulgular ve katılımcıların görüşlerinden bazıları Tablo 21’de sunulmuştur.



Şekil 3. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların işlenememesinin veya eksik işlenmesinin sebeplerine yönelik tema ve kodlara genel bakış

Tablo 21. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda İşleyemediğiniz/İşlemekte Zorlandığınız Kazanımların Olmasının Sebebi Sizce Ne/Neler Olabilir? Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

Temalar	Kodlar	Örnek İfade(ler)
Öğrenci tutumları (f=41)	Hazır bulunuşluk (f=6)	"Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olması." (Ö. P. D. A., 1.öğr. /st 1). "Hazır bulunuşluk seviyesinin yetersiz olması." (Ö. P. D. A., 28.öğr. /st 69).
	Motivasyon (f=1)	"Sanat eğitiminde motivasyonu düşük öğrencilerle kazanımlar kolay da olsa sıkıntılar olabiliyor." (Ö. P. D. A., 15.öğr. /st 35-36).
	İlgisizlik (f=18)	"Öğrencinin ilgisizliği." (Ö. P. D. A., 11.öğr. /st 23). "Öğrencilerin sanat eseri ve estetik konularına ilgisizliği." (Ö. P. D. A., 35.öğr. /st 87).
	Önemsememek (f=14)	"Akademik derslerin ön planda bulunması ve sanatsal derslerin ikinci plana düşmesi." (Ö. P. D. A., 25.öğr. /st 56-57). "Öğrencilerin, ağırlıklı olarak teorik derslerini ön planda tutmalarından dolayı görsel sanatlar dersini boş ders olarak algılamaları." (Ö. P. D. A., 12.öğr. /st 24-25). "Görsel sanatlar dersine yeterli önemin verilmemesi, dersi sadece dinlenme dersi olarak görmeleri." (Ö. P. D. A., 24.öğr. /st 53-54).
	Yeteneksizlik (f=2)	"Resim yeteneği yoksa bu dersin diğer kazanımlarının da öğrenci tarafından görmezden gelinmesi." (Ö. P. D. A., 1.öğr. /st 2-4). "Öğrenciler sanatı sadece yetenekli kişilerin yapabildiğine inanıyor, eğer yetenekleri yoksa da uzak durmaya çalışıyorlar. Sanatın, insanlara her alanda hayatları boyunca kullanabilecekleri (özgünlük, analitik düşünme, hayatta karşılaştıkları problemlere yaratıcı çözümler bulma gibi) pek çok özellik kazandırdığını kavrayamıyorlar." (Ö. P. D. A., 64.öğr. /st 157-162).
	Atölye (f=21)	"Atölye ortamının yetersiz oluşu." (Ö. P. D. A., 15.öğr. /st 34-35). "Özgün baskıyı profesyonel anlamda yapabilmek için atölye şartları uygun değildir." (Ö. P. D. A., 4.öğr. /st 12).
	Materyal (Araç-gereç, malzeme vb.) (f=12)	"Özgün baskıyı profesyonel anlamda yapabilmek için atölye şartları uygun değildir." (Ö. P. D. A., 4.öğr. /st 12-13). "Materyal eksikliği..." (Ö. P. D. A., 23.öğr. /st 52). "Öğrencinin görsel sanatlar malzemesine rahatça ulaşamaması." (Ö. P. D. A., 15.öğr. /st 34-35).
	Sınıf mevcudu (f=3)	"Sınıf mevcudunun kalabalıklığı." (Ö. P. D. A., 14.öğr. /st 27). "Sınıfların kalabalık ve atölye ortamının yetersiz oluşu." (Ö. P. D. A., 15.öğr. /st 33). "Sınıf mevcudunun fazla olması (Mesela 40 ve üzeri)." (Ö. P. D. A., 60.öğr. /st 152).
	TYT/AYT (f=5)	"Üniversite hazırlık gibi bir sürecin okul ve aileler tarafından sürekli ön planda tutulması." (Ö. P. D. A., 16.öğr. /st 37-38). "YKS sınav merkezli eğitim sistemi." (Ö. P. D. A., 18.öğr. /st 43).
	Uygulama zorlukları (f=26)	12. Sınıflar (f=5)
Teorik ve pratik zorluk (f=11)		"Öğrencilerin teorik açıdan öğrendiğini uygulama esnasında pratiğe dökememesi." (Ö. P. D. A., 59.öğr. /st 149-150). "Batı sanatının sanat tarihi boyutundaki ezber bilgilerin olması öğrencilerin anlama ve öğrenmelerini zorlaştırıyor." (Ö. P. D. A., 46.öğr. /st 108-109). "Üniteler çok ağır, kazanımlar üniversite eğitimi düzeyinde, lise grubu için zorlayıcıdır." (Ö. P. D. A., 51.öğr. /st 118-119).
Sergiler (f=2)		"Okullar yıl sonunda sergi olsun istiyor. Öğrenciler arasında nadir de olsa teorik konulara ilgi duyan oluyor. Bu konulara çok fazla vakit ayırmak demek yıl sonuna çok fazla iş çıkmaması demek. Bazı kazanımlar uygulamaya yönelik ancak çok fazla teorik konu olduğunu düşünüyorum." (Ö. P. D. A., 27.öğr. /st 63-66). "Sergi hazırlıkları nedeniyle teknik bilgi kısmında zaman yetersiz." (Ö. P. D. A., 42.öğr. /st 101).

	Dersin itibarsızlaştırılması (f=3)	“Okul yönetimlerinin tutumu.” (Ö. P. D. A.,18.öğr. /st 42-43). “Görsel sanatlar dersine karşı düşünce ve tutumlar ders işlenişine olumsuz etki eden durumlardan bazılarıdır.” (Ö. P. D. A.,55.öğr. /st 125-126).
Zaman sorunları (f=13)	Ders süresi (f=13)	“Yeterli zaman olmaması sebebiyle bazı kazanımlar ya verilemiyor ya da eksik verilebiliyor.” (Ö. P. D. A., 2.öğr. /st 7-8). “Teorik konular için daha fazla ders saatine ihtiyaç duyuyorum.” (Ö. P. D. A., 3.öğr. /st 10-11). “Zaman yeterli değil, birçok konunun pratik ve hızlı işlenmesi gerekiyor.” (Ö. P. D. A., 14.öğr. /st 27-32).
Öğretmen yeterlilikleri (f=3)	Öğretmenin donanımı (f=3)	“Konuya hâkim olamamak ve nasıl bir öğretim yöntem ve tekniğinin daha uygun olduğunu bilememek. Bunlara ek olarak dijital dünyada yaşarken dijital yeterliliklere sahip olamamak.” (Ö. P. D. A., 6.öğr. /st 15-17). “Öğretmenin donanımı.” (Ö. P. D. A., 39.öğr. /st 93).

Tablo 21'e göre katılımcılar görsel sanatlar dersi kazanımlarını neden veremediklerini açıklamış ve beş temel gerekçe göstermişlerdir. Bu gerekçeler içerisinde ilk sırada **“Öğrenci Tutumları” (f=41)** teması yer almaktadır. Hazır bulunuşluk, motivasyon, ilgisizlik, önemsememek, yeteneksizlik faktörleri bu tema içinde yer almaktadır. İkinci sırada **“Fiziksel Sorunlar (f=36)** teması bulgulanmıştır. Atölye, Materyal (Araç-gereç, malzeme vb.), Sınıf mevcudu gibi konular fiziksel sorunlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Üçüncü sırada yer alan **“Uygulama zorlukları” (f=26)** teması; TYT/AYT, 12. sınıflarda derslerin işlenememesi, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın teorik ve pratikte zorlayıcı olması, yıl sonu sergi zorunlulukları ve dersin itibarsızlaştırılması konularını kapsamaktadır. Dördüncü sırada yer alan **“Ders saatlerinin yetersizliği” (f=13)** teması hem teorik hem de uygulama konularını içeren öğretim programını tam olarak uygulayamamanın nedeni olarak gösterilmiştir. Son sırada **“Öğretmen yeterlilikleri” (f=3)** teması yer almaktadır. Bu tema öğretmenlerin uzmanlık alanları ile ilgili eleştirileri içermektedir.

Tartışma ve Sonuç

1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 1. alt problemi olan “Anadolu liselerinde görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenleri, dersin öğretim programında yer alan kazanımlardan hangilerini işlemekte zorlanmakta veya işleyememektedir?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Katılımcılar Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nın daha geniş kapsamlı olması gerektiğini düşünmektedir (Tablo 3 ve 4). Sınıflar bazında en çok **“Sanat Eleştirisi ve Estetik”** öğrenme alanında yani teorik öğretimin yapıldığı alanda zorlukların yaşandığı sonucuna varılmıştır. 9., 10. ve 12. sınıflarda en çok sorun yaşanan öğrenme alanı **“Sanat Eleştirisi ve Estetik”** iken; 11. sınıflarda **“Görsel Sanatlarda Biçimlendirme”** öğrenme alanında sorun yaşandığı görülmüştür (bkz. Tablo 17). Bulgulara göre her sınıf düzeyinde en az üç kazanımın işlenemediği veya işlenmekte zorlanıldığı görülmüştür (bkz. Tablo 5-17).

Tüm sınıflar bazında ve tüm öğrenme alanlarında en çok verilemeyen kazanımın, 9. sınıf "**Sanat Eleştirisi ve Estetik**" öğrenme alanında "*İncelediği sanat eseri hakkında estetik yargıya varır. (Öğrencilerin sanat eseri inceleme aşamalarından dördüncüsü olan "yargı" aşamasına göre eserin hangi kurama (yansıtmacı, dışa vurumcu, biçimci, işlevsel) girdiğini belirtmeleri sağlanır).*" kazanımının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 9. sınıf öğrencileri için sanat eserlerini inceleme yönteminin "yargı" aşamasında karar vermelerinin zorlayıcı olduğunu sonucuna varılmaktadır (bkz. Tablo 18).

Katılımcıların, "**Kültürel Miras**" öğrenme alanında 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda, müze gezileri ve müzede sanatsal çalışmalar yapılması veya sınıf ortamında sanal müze ziyaretleri gerçekleştirme konusunda sorun yaşadığı görülmüştür. Katılımcıların en çok zorlandığı kazanımın 11. sınıf kültürel miras öğrenme alanında "*Müzelerin eğitimsel işlevlerini analiz eder (a) Müze eğitimin yalnızca müze ziyaretinden ibaret olmadığı vurgulanarak ziyaret öncesinde müze ve müzede sergilenen eserler/koleksiyonlar hakkında bilgi edinmeyi, ziyaret sırasında nesne, eser ve koleksiyonların dikkatle incelenmesini, onlara has özelliklerin belirlenmesini ve benzer nitelikte nesne veya eserlerin üretimine yönelik çalışmaları içeren çeşitli etkinlikler ile ziyaret sonrasında müzede kazanılan bilgi ve tecrübelerin derslerle ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik faaliyetleri kapsadığı belirtilir. b) Çevresel imkânlar dâhilinde müze eğitim faaliyetleri düzenlenir ya da sınıf ortamında sanal müze ziyareti yapmaları sağlanır.*" olduğu görülmektedir. Kasım ve Öztürk (2023), kılavuz kitapta yer alan kültürel miras konularından müze ve ören yeri gibi yerlere düzenlenmesi gereken etkinliklere ders saati açısından uygun olmadığını, müze ziyaretlerinin ders saatleri içinde değil bir güne sığdırarak proje kapsamında yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca okul idarelerinin gezilere sıcak bakmaması sorumluluk almak istememeleri de müze ziyaretleri konusunda görsel sanatlar öğretmenlerinin işini güçleştiren nedenler arasındadır (Kasım ve Öztürk, 2023). Dolayısıyla katılımcıların en çok 11. sınıf kültürel miras öğrenme alanında müze ziyaretlerinin yapılması konusunda zorlandıkları sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo 19).

Katılımcıların "**Görsel Sanatlarda Biçimlendirme**" öğrenme alanında en çok zorlandığı kazanımın "*Özgün baskı resim tekniklerini çalışmalarında uygular (Okulun imkânları doğrultusunda ağaç baskı gibi geleneksel baskı tekniklerinin yanı sıra kolay biçimlendirilen çeşitli hazır malzemeler de kullanılabilir).*" olduğu görülmektedir. 11. sınıf kazanımlarından özgün baskı resim tekniklerini uygulama, katılımcıların en fazla sorun yaşadığı kazanım olmaktadır. Bu durumun araç-gereç, güvenlik önlemleri, malzeme ve ortam ile ilgili yetersizliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 2. alt problemi olan "Anadolu liselerinde görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenleri ders öğretim programında yer alan kazanımların işlenememesini veya eksik işlenmesinin sebebi olarak neyi görmektedir?" sorusuna verilen yanıtların analizine göre katılımcılar görsel sanatlar dersi kazanımlarını neden veremediklerini beş temel gerekçe ile açıklamıştır. Bu gerekçeler içerisinde

“Öğrenci Tutumları”nın en etkili faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin olumsuz tutumları (hazır bulunuşluğun olmayışı, motivasyon eksikliği, ilgisizlik, önemsememek, yeteneksizlik) tüm öğrenme alanlarında kazanımların işlenişini etkileyebilecek önemli sorunlardandır. Yazar, Aslan ve Şener (2014), sanat eğitimine duyulan ilgisizliğin nedenlerini araştırmış, %84 oranında öğrenci kaynaklı sebepler olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç araştırmamızı desteklemektedir. Müzik ve görsel sanatlar gibi sanat derslerinden merkezi sınavlarda soru çıkmamasının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin körelmesine neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca üniversiteye giriş sınavlarında sanatla ilgili soru olmayışı %96, eğitim sistemindeki eksiklikler %92, ailelerin dersi önemsememesi %96, “Sanat dersleri olmasa da olur” mantığı %92 ve sosyo-kültürel sebepler %88 oranında ilgisizliğin nedenleri olarak gösterilmiştir (Yazar vd., 2014). Katılımcılar **görsel sanatlar dersinin önemsenmemesini** %20 oranında kazanımları işlemede engel olarak görmektedir. Dersin yeterince önemsenmediği ve ders saatinin yetersiz olduğu (Aslan, 2016; Balkaş, 2020; Kahraman, 2007; Kırıçoğlu, 2019) konusundaki çalışmalara alanyazında rastlanmaktadır. Balkaş’ın (2020) araştırmasına göre sınav sistemine dayalı eğitim sisteminde sayısal ve sözel derslerden dolayı sanat eğitiminin önemsiz görülmesinin, müfredatın yoğunluğuna kıyasla sanat derslerinin ders saati sayısının azlığı gibi etkenlerin Görsel sanatlar dersine bakışını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. **Görsel sanatlar dersinin yetenek dersi olduğunun düşünülmesi** katılımcıların %2,9’u tarafından kazanımların işlenememe sebebi olarak görülmektedir. Görsel sanatlar eğitiminin bir hobi ve sadece yeteneği olanlara yönelik bir eğitim olduğu algısı yerleşmiştir (Aslan, 2016). Sanatı ikinci plana atan, kalıtsal olarak varlığına inanılan “yetenek” kavramının fen ya da matematik dersi için de söz konusu olabileceği hiç düşünülmemektedir. Sanat görme, anlama, deneyim ve yaratma süreci olarak bu alanda yeteneği sınırlı olan öğrenciler için de önemli bir derstir (Kırıçoğlu, 2019). Görsel sanatlar eğitime yönelik geçmişten günümüze aktarılan yanlış algılar ve buna yönelik oluşturulan kültür ülkemiz açısından zamanın çok gerisinde kalmıştır (Aslan, 2016). Dolayısıyla öğrencilerdeki yetenek dersi algısının iyileştirilmesi ve görsel sanatlar dersinin bilişsel boyutunun da son derece önemli olduğunun farkındalığının artırılması önemli görülmektedir.

Görsel sanatlar dersi kazanımlarının verilememesinin en önemli ikinci nedeninin; atölye, materyal (araç-gereç, malzeme vb.), sınıf mevcudu gibi konuların irdelendiği “**Fiziksel Sorunlar**” olduğu sonucuna varılmıştır. “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme” öğrenme alanında işlenemeyen veya işlenmekte zorlanan kazanımlar sınıf bazında incelendiğinde (Tablo 20) “Özgün baskı resim teknikleri” konusunun işlenemeyen konular içerisinde ilk sırada olduğu görülmüştür. Katılımcıların atölye ve materyal konusundaki yetersizliklerden dolayı uygulama ağırlıklı konuları işleyemedikleri düşünülmekte dolayısıyla bulgular örtüşmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın dışsal etmenler nedeniyle farklı koşullardaki okul ve öğrenci profilinde

uygulanmasının zor olduğunu belirterek süre yetersizliği, atölye yokluğu, materyal eksikliği ve öğrenci güdülenmişlik seviyesinin düşüklüğü gibi nedenlere dikkat çekmiştir (Göktaş, 2023). Çakmak ve Türkcan'ın (2019) araştırmasına göre katılımcı öğretmenler sanat derslerinde araç-gereçlerin temininde zorlandıklarını, atölye ortamı ve ders saati gibi nedenlerden dolayı farklı araç-gereçlerden yararlanamadıklarını ifade etmiştir. Güvenç (2005), Ertürk (2011), Adıgüzel ve Tomsur (2010), Aşılıoğlu (2012), Tan (2016), Aslan (2016) ve Balkaş'ın (2020) araştırmalarında sanat eğitiminde fiziki mekân veya atölye/derslik sorunu ve malzeme eksikliği öne çıkmaktadır. Ayrıca araç-gereç yetersizliği %96, atölyelerin olmayışı %100, ailelerin ekonomik durumunun yetersizliği %88 oranında sanat derslerine olan ilgisizliğin nedenleri arasında gösterilmektedir (Yazar vd., 2014). Bu araştırmaların sonuçları bulgularımızı destekler niteliktedir. Yapılan araştırmaların zaman dilimine dikkat edildiğinde bu sorunun kronik bir hale geldiğini söylemek mümkün görünmektedir.

Kazanımların işlenememesinin nedenlerinden üçüncüsünün **“Uygulama zorlukları”** olduğu sonucuna varılmıştır. **“Uygulama zorlukları”** Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan zorlukları; TYT/AYT, 12. sınıflarda derslerin işlenememesi, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın teorik ve pratikte zorlayıcı olması, yıl sonu sergi zorunlulukları ve dersin itibarsızlaştırılması çerçevesinde ele almaktadır. Katılımcıların %7,4'ü 12. sınıflarda ders işleyemediklerini ifade etmiştir. Ancak bu tema ile öğretim programından bağımsız olarak kazanımların işlenememesi dikkat çekmektedir. **“Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın teorik ve pratikte zorlayıcı olması”** katılımcıların %16,4'ü tarafından kazanımların işlenememe sebebi olarak görülmektedir. Katılımcılar hem öğrencilerin bazı kazanımları teorik ve pratikte uygulamada zorlandıklarını hem de Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nın daha geniş kapsamlı olması gerektiği ifade etmiştir (Tablo 3 ve 4). Bu durum öğrenciyi zorlayıcı kazanımların tespit edilmesi gerektiğini ve bu kazanımların uygulanabilirliğin artırılması konusunda kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir. **Dersin itibarsızlaştırılması”** %4,4 konusu katılımcıların ifade ettiği bir başka sorundur. Sanat dersleri; öğrenci tarafından hiçbir görev yerine getirilmese bile tam not alınabilen dersler olarak kabullenilebilmektedir (Aslan, 2016). Balkaş (2020), okulun başarısı adına idarecilerin öğretmenlere sanatsal içerikli derslerde bol not verilmesini telkin etmesi, öğrenci ve velilerin de bu yönde beklenti içerisinde olmaları öğretmenlerin bu derslere yönelik itibarsızlaştırma eyleminin bir parçası oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Sanat eğitimi bir disiplin alanı olmaktan çok bir boş zaman uğraşı ve çocukların rahatlayabileceği bir etkinlikler bütünü olarak düşünülmektedir. Çevrenin sanat eğitimine yaklaşımındaki dar görüşlülük dersin konumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Kırışoğlu, 2019). Oysaki sanat eğitimi süreç odaklı olduğu için uzak hedefleri kapsayan bir alandır. Uzun vadede bireyde kalıcı davranış değişikliği sağlanmaktadır. Ders ile ilgili öğrencinin, velinin ve idarenin bu olumsuz yaklaşımı sebebiyle öğretim programının uygulanamadığı düşünülmektedir. Bu

durum sanat yoluyla eğitim konusunda daha ciddi eğitim politikaların güdülmesi gerektiğini düşündürmektedir. Daha kalıcı çözümler sağlanması halinde, estetik algısı güçlü bireylerin toplumsal iyileşmeye ve kalkınmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hem teorik hem de uygulama konularını içeren öğretim programını tam olarak uygulayamamanın önündeki bir diğer engelin “**Ders saatlerinin yetersizliği**” olduğu sonucuna varılmıştır. Görsel sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda sınıflar bazında en çok verilmeyen/ verilmekte zorlanılan kazanımlar Tablo 17’de verilmiştir. Buna göre 9, 10 ve 12. sınıfların en çok verilmekte zorlanılan kazanımlarının teorik konuları kapsadığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların ders saatlerinin yetersiz olmasından kaynaklı olarak uygulama konularına ağırlık verdiğini ve teorik konuları ise işleyemediklerini düşündürmektedir. Alanyazında ders saatlerinin yetersizliği ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır (Aslan, 2016; Bahadır ve Berkant, 2022; Kasım ve Öztürk, 2023; Yazar vd., 2014). Bahadır ve Berkant’ın (2022) araştırmasına göre görsel sanatlar öğretmenlerinin bazıları ders süresinin ortaokullarda bir saat ve liselerde iki saat ile sınırlandırılması nedeniyle; öğretmenlerden bazıları MEB’in sınav odaklı bir politika izlemesi nedeniyle; bazıları ise meslek liselerinde yeni düzenleme ile görsel sanatlar dersini seçme yetkisinin öğrencilere bırakılması nedeniyle MEB’in bu derse yönelik stratejilerini olumsuz bulduklarını belirtmişlerdir. Seçmeli ders kapsamına giren görsel sanatlar dersi atölye imkânlarının sınırlılığı, malzeme temini gibi ekonomik sebeplerle öğrenci tarafından seçilmemektedir. Ayrıca ders saatinin yetersizliği %100, okul idaresi kaynaklı sebepler %76 oranında sanat derslerine ilgisizliğin de nedenleri arasındadır (Yazar vd., 2014). Öğretim programlarının ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı gereğince uygulanamaması görsel sanatlar eğitimi sürecini aksatan durumlar yaratabileceği düşünülmektedir.

Öğretim programını uygularken karşılaştıkları zorlukların nedenlerinden sonuncusunun “**Öğretmen yeterlilikleri**” olduğu sonucuna varılmıştır. İngiliz sanatçı Reynolds sanat eğitimcilerini şöyle tanımlamıştır; “Sanatın herhangi bir dalında öğretim yapanlar, sanatı düşündürerek öğretmekten sorumludurlar. Sanatın el becerisi kadar us işlemlerini içerdiğinin bilincinde olarak bu öğretimi yapmalıdırlar.” Görsel sanatlar eğitimi tam anlamıyla verebilmek için bu alanda iyi yetişmiş uzman öğretmenlerin yerini tutabilecek herhangi bir faktörün olmadığı düşünülmektedir (Kırıñoğlu, 2019). Balkaş’ın (2020) araştırmasına göre öğretmenlerin akademik bilgi eksikliği, teknolojiyi kullanmamaları, yenilikleri takip etmeme ve öğrencilere aktar(a)mama gibi sorunlar bulunmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi ile ilgili olarak öğretmenlerden kaynaklanan bir başka sorun ise, tavizkar tutum ve dersin önemini azaltmaya dönük davranışların bulunmasıdır. Dolayısıyla öğretim programının en önemli bileşeni sanat eğitimcilerinin çok iyi yetiştirilmesi, alanına hâkim, pedagojik yöntem ve yaklaşımları gereğince uygulayabilen ve yeni gelişmelere açık olması gerekmektedir.

Öneriler

Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nın alan öğretmenleri tarafından uygulanabilirliğinin incelendiği bu araştırmada bulgular göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Fiziksel ortamların düzenlenerek her okulda en az bir görsel sanatlar eğitimi dersliğinin olmasının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir.
- Çağın gereklerinden biri olan teknolojinin sanat derslerinde bir araç olarak kullanılması ve sürdürülebilirlik, üretken yapay zekânın kullanımı gibi güncel yaklaşım ve yöntemlerin programa dâhil edilmesi önerilmektedir.
- Sanat alanında kullanılan temel sanat malzemelerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi, sanat malzemelerinin okullara indirimli satılması ve asgari düzeyde bile olsa sağlanması gerektiği önerilmektedir.
- Alan öğretmenlerinin mesleki yenilikleri takip edebilmesi için hizmet içi eğitime alınması ve gelişmelerin paylaşıldığı bilimsel ortamlara yüz yüze ya da çevrim içi katılımlarının sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.
- Teorik ve uygulama konularını içeren öğretim programını tam olarak uygulayabilmek için ders saatlerinin arttırılması önerilmektedir.
- Müze ziyaretlerinin bir takvime bağlı olarak düzenli ve zorunlu olarak yapılması önerilmektedir. Sanal müze ziyaretlerinin daha ulaşılabilir olması nedeniyle okullarda gerekli donanımın sağlanması önerilmektedir.
- Öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci ders kitabının güncel bir nitelikte yazılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. & Tosmur, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Education Sciences*, 5(4), 1677-1689.
- Akşahin, N. (2022). *2006 yılı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8) ile 2018 yılı Görsel Sanatlar Dersi (1-8) Programı'nın karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, H. (2016). Sanat eğitiminde kamusal algı, kamusal diyalektik. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 190-207.
- Aşlıoğlu, E. (2012). İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar dersi programının sanat eğitimi ilkelerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 231-240.
- Bahadır, S. & Berkant, H. G. (2022). Yaratıcılığı keşfediyor ya da öldürüyor muyuz? Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin bakışından bir değerlendirme. *Eğitim Yansımaları*, 6(2), 107-129.

- Balkaş, G. (2020). *Çocuk ve sanat ilişkisi üzerine bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlayan, E. & Kıratlı, A. D. (2017). Resim bölümlerinde uygulanan eğitim programları hakkında öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 780-793.
- Çakmak, N. & Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: Öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilköğretim görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 768-791. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.13m>
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(7), 1-15.
- Çoban, A. & Erkuzu, D. (2018). Türk eğitim sisteminde görsel sanatlar dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Social Sciences*, 25(25), 275-294.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2012). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Denzin, N. K. (1978). Problems in analyzing elements of mass culture: Notes on the popular song and other artistic productions. *American Journal of Sociology*, 75(6), 1035-1038. <https://doi.org/10.1086/224853>
- Eisner, E. W. (1994). *Conception and representation*. New York: Teachers College.
- Ertürk, M. (2011). *İlköğretim II. kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Göktaş, İ. (2023). *Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nda estetik duyarlılık alan becerisinin kazandırılma sürecinin öğretmen görüşleri temelinde değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güvenç, E. (2005). *İlköğretim birinci basamağı çocuk resimlerinde renk kullanımında okul, aile ve kültürel etkilerin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, A. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karıp, F. (2019). Görsel sanatlar dersi ortaöğretim kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 185-206. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.581301>

- Kasım, K. & Öztürk, M. S. (2023). Görsel sanatlar dersinde kültürel miras eğitiminin verilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 143-176.
- Kırıçoğlu, O. T. (2015). *Sanat, kültür ve yaratıcılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırıçoğlu, O. T. (2019). *Sanatta eğitim- görmek, anlamak, yaratmak*. Ankara: Ütopya.
- Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum*. London and Washington, DC: The Falmer.
- MEB. (2018). *Görsel Sanatlar Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=339> sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, V. (2015) *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Su, S. W. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 153-158.
- Şener, M., Odabaş, M., Işık, M., Güzel-Akputat, A., Kuzeyhan, H., Yiğit, M., & Uğurlu, T. (2023). Ortaokul 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 13-29.
- Tan, A. (2006). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal, İ. & Bakar, E. (2022). Fen bilimleri dersi öğretim programı ve fen bilimleri ders kitaplarında STEM eğitim yaklaşımının yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 623-647.
- Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Yazar, T., Aslan, T., & Şener, S., (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 593-605. <https://doi.org/10.7822/omuefd.33.2.18>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yurdakal, I. H. (2019). 2018 Görsel Sanatlar Öğretim Programı'ndaki kazanımların uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 231-244.

Extended Summary

In this research, it was tried to determine the applicability of the Visual Arts Course Curriculum (learning outcomes that are difficult to implement) implemented in Anatolian high schools. With the Visual Arts Course Curriculum, it is aimed to raise students as individuals who have learned, produced and watched art in line with the universal values, adopted the cultural values of their own society, respected the cultural values of different societies, and understood and given meaning to art in their

future lives. The perspective of the curriculum is to provide an initiative that is up-to-date, open to development, and capable of providing life skills. The sum of the principles that form the perspective of the curriculum has been determined as values. In this regard, the basis is to raise individuals who are spiritually, physically and cognitively developed. With the Visual Arts Course High School Curriculum updated in 2018, a new structure has been created. Three learning areas have been determined for 9th, 10th, 11th and 12th grade learning outcomes: Art Criticism and Aesthetics, Cultural Heritage and Formation in Visual Arts. Theoretical information and practical studies are included based on three learning areas. While preparing the annual plan within the scope of learning areas, it is aimed to use each learning outcome at least once at each grade level in the curriculum and to provide richness of learning outcomes by combining learning areas. In order to support creative personality traits, it is beneficial for each learning step to complement the next and to consider the outcomes within this framework. A qualified art education follows a process parallel to the adequacy of the curriculum. Art education is a lifelong process that covers the individual in all its aspects, enables them to think originatively and critically, and develops their creativity. Especially in school age, students' aesthetic taste and perception levels develop rapidly. It is known that young people who are on their way to becoming individuals in high school need visual arts teachers who are conscious and follow the times, who apply the curriculum in every aspect. Since art is a concept and phenomenon that cannot be isolated from social life, and since the culture and civilization level of societies is measured by the artists and works of art they produce, art education should not be formalized. It is necessary to question in education. Therefore, in this research, the applicability of the Visual Arts course curriculum was examined based on the opinions of branch teachers. In the research, the learning outcomes of the Visual Arts Course Curriculum that can and cannot be transferred to the students and which makes the implementation of the curriculum difficult are evaluated by branch teachers. The study group of this research consisted of 67 Visual Arts teachers working in secondary education institutions. Criterion sampling method, one of the accessible, purposeful sampling methods, was used in the research. The data collection tool of this research was the "Visual Arts Education Course Curriculum Evaluation Survey" organized online. This research was conducted using an online data collection tool consisting of 9th, 10th, 11th and 12th grade learning outcomes and including open-ended questions. This study, which investigates the applicability of the Visual Arts course curriculum implemented in Anatolian high schools by branch teachers, seeks answers to two research questions. 1. Which of the learning outcomes in the Visual Arts course curriculum do Visual Arts teachers working in Anatolian High Schools have difficulty in implementing or cannot handle? 2. What do Visual Arts teachers working in Anatolian High Schools see as the reason why the learning outcomes in the Visual Arts course curriculum cannot be covered or are covered incompletely? Answers to questions regarding these two sub-problems were

sought. The data obtained from the survey was interpreted in terms of percentages. Open-ended questions were analyzed with content analysis. Participants considered that the Visual Arts Education curriculum should be more comprehensive (Tables 3 and 4). On the basis of classes, it was seen that the most difficulties were experienced in the field of learning "Art Criticism and Aesthetics", that is, in the field where theoretical teaching was carried out (see Table 17). The most common learning outcome that cannot be given in all classes and in all learning areas was the 9th Grade Art Criticism and Aesthetics outcome, which was "Makes an aesthetic judgment about the work of art he examines." (According to the "judgment" stage, which is the fourth stage of examining a work of art, students are asked to indicate which theory (reflective, expressionist, formalist, functional) the work falls into.). When the findings were examined, it was thought that it was challenging for 9th grade students to make decisions at the "judgment" stage of the method of examining works of art (see Table 18). When the findings were examined, it was found that the participants in the 9th, 10th and 11th grades had problems with museum trips and artistic works in the museum or virtual museum visits in the classroom environment. Therefore, it can be said that they have difficulty in making museum visits in the Cultural Heritage Learning Area (see Table 19). It was observed that the participants had problems in applying original printmaking techniques, one of the 11th Grade "Formatting in Visual Arts" achievements. It is thought that this situation is due to inadequacies in equipment, materials and environment. When the most difficult learning outcomes in the 9th, 10th and 12th grades in the same learning field were examined, it was seen that the material need was minimal (see Table 20). Visual Arts teachers working in Anatolian High Schools explained why the learning outcomes in the Visual Arts course curriculum cannot be covered or were covered incompletely. What do they see? The results regarding the question were as follows. According to Table 21, the participants explained why they could not achieve the outcomes of the Visual arts course and gave five main reasons. Among these reasons, it was concluded that "Student Attitudes" was the most effective factor. Negative attitudes of students (lack of readiness, lack of motivation, indifference, disregard, incompetence) were seen important problems that could affect the covering of learning outcomes in all learning areas. For the second most important reason why visual arts course learning outcomes cannot be given, it was concluded that there were "Physical Problems" in which issues such as workshop, materials (tools, equipment, etc.), class size were examined. When the outcomes that could not be covered or had difficulty in being covered in the "Formatting in Visual Arts" learning area were examined on a class basis (Table 20), it was seen that the subject of "Original printmaking techniques" was in the first place among the subjects that could not be covered. It was concluded that the third reason why the learning outcomes could not be covered was "Implementation difficulties". "Implementation difficulties" referred to the difficulties encountered in the implementation of the Visual Arts Course Curriculum such as TYT/AYT making difficult to teach courses in 12th grades,

the Visual Arts Course Curriculum being challenging in theory and practice, end-of-year exhibition obligations, and the discrediting of the course. It was concluded that another obstacle to fully implementing the curriculum, which included both theoretical and practical subjects, was "insufficient course hours". When the learning outcomes that were most not covered/difficult to be covered on a grade basis in the visual arts course curriculum (Table 17) were examined, it was seen that the prominent learning outcomes of the 9th, 10th and 12th grades were theoretical subjects. It was concluded that the last reason for the difficulties they encountered while implementing the curriculum was "Teacher competencies". Another problem arising from teachers regarding art education was the presence of compromising attitudes and behaviors aimed at reducing the importance of the lesson. Therefore, art educators, who are the most important component of the curriculum must be trained very well. It is thought that the findings and results of this research will help branch experts in improving the Visual Arts Course Curriculum.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada ortaöğretimde görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerine desteklerinden dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 26.05.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-663184 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Okul Yöneticilerinin Gösterdikleri Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışı İlişkisi

The Relationship Between School Principals' Distributed Leadership Behaviors and Teachers' Innovative Work Behaviors

Birsel Özkan, Yener Akman

Yazar Bilgileri

Birsel Özkan 
Öğretmen, Isparta Millî Eğitim
Müdürlüğü,
birselozkan@gmail.com

Yener Akman 
Doç. Dr., Süleyman Demirel
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
yenerakman@sdu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışma, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın evrenini Isparta'da bulunan devlet okullarında 2023-2024 eğitim-öğretim yılında görev yapan 6367 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 370 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla "Dağıtımçı Liderlik Envanteri" ve "Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadaki betimsel istatistikler, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri SPSS 29 ve doğrulayıcı faktör analizi de AMOS 22 programları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algıları görece orta düzeyde iken yenilikçi iş davranışı algıları görece yüksek düzeydedir. Ayrıca okul müdürlerinin gösterdikleri dağıtımçı liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ek olarak dağıtımçı liderliğin okul müdürü ve liderlik ekibi uyumunun birlikte yenilikçi iş davranışının toplam varyansının %26'sını açıkladıkları ve liderlik ekibi uyumunun yenilikçi iş davranışı üzerinde yordayıcılığı en yüksek değişken olduğu görülmüştür.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Dağıtımçı liderlik
Yenilikçi iş davranışı
Öğretmen

Keywords
Distributed leadership
Innovation work behavior
Teacher

Makale Geçmişi
Geliş: 11.03.2024
Kabul: 12.07.2024

ABSTRACT

This study was conducted to determine the relationship between school principals' distributed leadership behaviors and teachers' innovative work behaviors. The population of the study, which was designed in the relational survey model, consisted of 6367 teachers working in public schools in Isparta in the 2023-2024 academic year. The sample consisted of 370 teachers determined using random sampling method. "Distributed Leadership Scale" and "Innovative Work Behavior Scale" were used to collect the research data. Descriptive statistics, correlation and multiple linear regression analyses were performed with SPSS 29 and confirmatory factor analysis with AMOS 22 software. According to the results of the study, while teachers' perceptions of distributed leadership were relatively moderate, their perceptions of innovative work behavior were relatively high. In addition, a moderate positive significant relationship was found between principals' distributed leadership behaviors and teachers' innovative work behaviors. In addition, it was seen that the school principal and leadership team cohesion of distributed leadership together explained 26% of the total variance of innovative work behavior and leadership team cohesion was the variable with the highest predictive power on innovative work behavior.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Özkan, B. & Akman, Y. (2024). Okul yöneticilerinin gösterdikleri dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı ilişkisi. *TEBD*, 22(2), 1384-1405. <https://doi.org/10.37217/tebd.1450813>

Giriş

Son yıllarda okul yönetimlerinde anlayış değişiklikleri meydana gelmiş ve okulların çok yönlü, dinamik ve karmaşık yapısı tek kişinin yönetimini neredeyse imkânsız hale getirmiştir (Burke, Fiore ve Salas, 2003). Eğitim kurumlarında liderlik çalışmalarının çoğunluğu incelendiğinde liderlik davranışlarının odağında okul müdürünün olduğu görülmektedir. Bu durum okul müdürünün yönetimde başat bir unsur olduğunu işaret etmektedir. Günümüzde tek bir liderin her şeye yetebileceği teorisi geçerliliğini yitirirken (Harris, Leithwood, Day ve Sammons, 2007) yönetim sorumluluğunun paylaşılarak ortak bir yönetim anlayışının hâkim olduğu dağıtımçı liderlik önem kazanmıştır (Ritchie ve Woods, 2007, s. 364). Araştırmalar, başarılı bir liderlik için, rol ve statüden bağımsız olarak paydaşlar arası etkileşime bağlı liderliği gerekli görmektedir (Harris, 2003). Dağıtımçı liderlikte çalışanlar ve liderleri arasındaki bağ önemlidir. Liderlik bireysel olarak değil grubun hepsinin görev aldığı bir liderlik türüdür (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004). Dağıtımçı liderliğin yaygınlaşması ile artık geleneksel tek adam anlayışı kaybolmaya başlamıştır (Hallinger ve Kantamara, 2000). Lideri bir “kahraman” gibi gösteren geleneksel tek adam liderliği yerini, liderliği örgütün tamamına yayılan bir süreç olarak gören *dağıtımçı liderlik* almaktadır (Özdemir, 2012). Tek kişi yönetiminde okul müdürlerinin karşılaştığı talepler ve sorunlar o kadar artmıştır ki en başarılı müdürler bile okulu yalnız olarak etkili bir şekilde yönetemez duruma gelmişlerdir (Hartley, 2007). Dolayısıyla dağıtımçı liderlik yaklaşımında liderliğin örgüt üyeleri arasında paylaşılması gerekmektedir (Baloğlu, 2016).

Dağıtımçı liderler, liderliği okul örgütünün tüm kademelerine dağıtarak okulun etkililiğini artırmaktadırlar. Böylece okul öğrenmeni ve yöneticileri uzmanı oldukları alanlarda öne çıkararak okul yönetiminin işleyişini kolaylaştırmakta, isabetli kararlar alınmasını sağlamaktadırlar (Leithwood vd., 2007). Dağıtımçı liderlik sayesinde alınan kararların, üretilen çözümlerin daha çabuk ve etkili olacağı düşünülebilir. Harris'e (2012) göre dağıtımçı liderlik modelinde müdürler, mutlak otorite rolünden ziyade diğer paydaşlarının da liderlik edebilmesi için ortam yaratmaktadırlar. Görevleri ve sorumluluğu paylaştıran dağıtımçı liderler sayesinde sorumluluk hisseden çalışanlar kendilerine duyulan güveni boşa çıkarmamak için daha özverili çalışacaktır. Duyulan güven ve üstlenilen sorumluluğun motivasyonu ile çalışanların farklı, yeni fikirler üretme konusunda daha istekli ve gayretli davranacakları düşünülmektedir. Dağıtımçı liderlik ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram da yenilikçi iş davranışıdır. Eğitimde yenilikçi (inovatif) iş davranışı yeni pedagojik yaklaşımlar, öğretim yöntemleri ve örgütsel yapılar gibi alanlarda ortaya çıkmakta ve eğitim çıktılarında önemli değişiklikler yaratmayı amaçlamaktadır (Serdyukov, 2017). Tüm canlılarda olduğu gibi örgütlerin de hayatta kalabilmeleri için inovasyon zorunlu bir süreçtir. Öyle ki, Hoffman ve Holzhter (2012) inovasyonu; türlerin hayatta kalabilmeleri ve daha iyi rekabet edebilmeleri için

evrimlerini sağlayan biyolojik bir süreç olan mutasyona benzetmiştir (aktaran Serdyukov, 2017). Her geçen gün değişen, gelişen ve karmaşıklaşan bir yapı olan eğitimde de yenilikçilik zorunlu hale gelmiştir. Eğitim sistemlerinin etkili, verimli ve kaynakların en iyi şekilde kullanılarak belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için yenilikçi davranışlara olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır (Serdyukov, 2017). Eğitim alanındaki rolleri nedeniyle de öğretmenlerin yenilikçi davranışları da günümüzde büyük önem taşımaktadır (Özdemir, Büyükgöze, Akman, Topaloğlu ve Çiftçi, 2023). Çünkü kurumlar çalışanlarının yetenek, beceri ve düşünsel yetenekleri ölçüsünde yenilik yapabilirler (Gebert, Boerner ve Kearney, 2006). Janssen (2000) yenilikçi iş davranışını, grup veya kurum içinde pragmatik bir amaçla ve kasıtlı bir şekilde ilk kez karşılaşılan problemlerin çözülmesi, yeni fikirlerin üretilmesi, uygulaması ve tanıtılması olarak tanımlamıştır. Turgut ve Beğenirbaş (2013) ise yenilikçi iş davranışını problemin tanımlanması, çözüm üretilmesi ve bu çözümün kurum içinde kullanılması olarak ifade etmiştir. Thurlings, Evers ve Vermeulen (2015) de yeni fikirlerin üretilmesi, yaratılması, geliştirilmesi, uygulanması, teşvik edilmesi, fark edilmesi ve tanımlanması süreci olarak değerlendirmektedir. Yeni fikirlerin geliştirilmesi örgütlerin rekabet gücü açısından son derece önemli olduğundan, yenilikçilik kurumsal başarının güvence altına alınmasında kilit bir rol oynamaktadır (Gebert vd., 2006).

Okullarda, farklı öğrenci popülasyonlarının artması, sürekli genişleyen bilgi alanları, yeni sorumluluklar ve beklentilerin çoğalması nedeniyle hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişime ayak uydurabilmek için de yenilikçi davranışlar önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını önemli kılan üç önemli nokta bulunmaktadır: Birincisi, yenilikçi davranış hızla değişen topluma uyum sağlamayı kolaylaştırır. İkincisi eğitim-öğretimle ilgili yeni teknolojiler ve farklı bakış açıları yenilikçi davranış zorunlu kılmaktadır. Son olarak ise başka toplumlarla rekabet edebilmek için öğretmenler, yenilikçi davranış anlamında vatandaşlar için bir örnek teşkil etmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları, okulların yanında mesleki ve bilgi toplumu gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Bu nedenle yenilikçi iş davranış öğretmenlik mesleğinin merkezine yerleştirilmelidir. Bununla birlikte öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını geliştirmek için okullarda yenilikçi davranışlarını hangi faktörlerin geliştirdiğinin ve etkilediğinin bilinmesi gerekmektedir (Thurlings vd., 2015). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışını etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri de okul liderlerinin yaklaşımıdır. Öğretmenlerin davranışlarını kontrol etmek yerine onlara sorumluk veren, güvenen, maddi ve manevi imkânlar sağlayan liderlik tarzının eğitim ve öğretim kurumlarında yenilikçi davranışların ortaya çıkabilmesi için önemi büyüktür. Bu nedenle liderler, yenilik ve yaratıcılık kavramlarını destekleyen bir rol model olmalıdır.

Okullarda hedef yeniliklerin uygulanmasını kolaylaştırmak için de dağıtımcı liderlik ciddi bir öneme sahiptir (Brown, MacGregor ve Flood, 2020). Liderler çalıştıkları kurumlarda yenilik ve

değişimin tek öznesi olmak yerine, mümkün olan en fazla kişinin değişimde rol almasına imkân sunarlar. Kurum çalışanlarının süreçte etkin katılımı, kurumlardaki yenilikçi uygulamaların başarı şansını artırır (Birasnav, Gantasala ve Gantasala, 2022). Dağıtımçı liderlik tarzı yüksek düzeyde öğretmen katılımı ve çok çeşitli uzmanlık ve beceriyi kapsadığı için liderliğin sınırları genişlemektedir. Dağıtımçı liderliğin özü, öğretmenlerin aktif olmaları ve okul çapında karar süreçlerine katılmaları konusunda güçlenmeleri olduğundan (Harris, 2005) liderlik okullarda dağıtıldığında ve öğretmenlere karar alma süreçlerinde söz hakkı verildiğinde, bu durum liderlik pozisyonunda bulunan öğretmenlerin yeni fikirler üretme, uygulama noktasında kendilerini özgür hissetmelerine yardımcı olabilir. Bu bağlamda dağıtımçı liderlerin okul ortamında yenilikçi iş davranışlarının açığa çıkarılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Özellikle son 40 yıllık süreçte liderlik araştırmalarındaki yoğun çaba, liderlik davranışlarının okul, öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamamıza hizmet etmiştir. Buna rağmen alanyazında doldurulması gereken bazı boşluklar bulunduğu düşünülmektedir. İlk olarak, dağıtımçı liderliğin ağırlıklı olarak özel sektör alanında çalışanların yenilikçi davranışları etkilediği çalışmalar saptanmıştır. Ancak eğitim alanında az sayıda çalışmada dağıtımçı liderliğin çıktıları ile karşılaşılmıştır. İkincisi dağıtımçı liderlik çalışmaları büyük oranda merkeziyetçi olmayan eğitim sistemlerinde gerçekleştirilmiştir (Simmons ve Yawson, 2022). Ancak Türkiye gibi hiyerarşik-merkeziyetçi bir yönetim anlayışının hâkim olduğu bir ülkede yetki dağılımına vurgu yapan dağıtımçı liderlik davranışlarının nasıl bir etki oluşturacağı dikkate değerdir. Bu boşlukların cevabını aramak amacıyla okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ve öğretmen yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ve yenilikçi iş davranışı algıları nasıldır?
2. Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı üzerinde anlamlı bir ilişkisi var mıdır?
3. Dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenlerin yenilikçi iş davranışının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Çalışmanın Bağlamı

Türk Eğitim Sistemi ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 20 milyonu aşkın öğrenci ve yaklaşık 1,2 milyon öğretmenin görev yaptığı büyük bir sistemdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Yüksek düzeyde hiyerarşik bir anlayışın hâkim olduğu yapıda MEB yetkilidir. MEB'in, eğitim sisteminin yönlendirilmesinde büyük oranda ağırlığı bulunmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler merkezden gelen emirleri yerine getirirken yönetsel süreçlerde inisiyatif alabilmeleri oldukça kısıtlıdır. Ancak son yıllarda MEB, taşra örgütlenmesinde merkezi yapıyı hafifleterek, işleyişi daha

esnek bir hale getirmek için çeşitli reformlar uygulamaya koymaktadır. Bu reformların amaçlarından biri de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmektir. Bu doğrultuda 2023 *Eğitim Vizyonu* belgesinde okullardaki hiyerarşik yapının esnetilmesine ilişkin ifadeler konulmuştur. Buna göre okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin okuldaki karar mekanizmasının bir parçası olarak daha özerk davranabilmesine yönelik tedbirler alınması önerilmiştir. Ancak reformların ne derecede gerçekleştiğine ilişkin araştırmalar halen sınırlıdır (Bellibaş ve Gümüş, 2021). Bu çalışmada okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ve öğretmen yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkiler çözümlenecektir. Diğer bir ifadeyle Türkiye'deki son reformların uygulama sahasında etkililiğine de vurgu yapılacaktır. Son olarak bu çalışmanın Türkiye ve benzer merkezîyetçi yapıya sahip ülkelerin eğitim politikalarına katkıda bulunacağını düşünülebilir.

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmada dağıtımcı liderliğin öğretmen yenilikçi iş davranışı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu savunulmaktadır. Öğretmen yenilikçi iş davranışı okul müdürünün liderlik davranışları ile ilişkilendirilebilir bir değişkendir. Esasen liderlik davranışlarının hem bireysel hem de örgütsel önemli çıktılara neden olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada değişkenler arası ilişkilerin çözümlenmesinde İş Talep-Kaynak (İT-K) ve Sosyal Takas Teorisinden (STT) yararlanılmıştır. Bu teorilere göre daha iyi yenilikçi iş davranışı ancak karşılıklı beklenti uyumu ve yöneticiler ile çalışanlar arasındaki sosyal takasın adil ve eşit olduğunda elde edilebilir (Abu Nasra ve Arar, 2019). İT-K teorisi, öğretmenlerin işe ve örgüte yönelik davranışlarının yönünü ve etkisini belirleyen iş kaynaklarını işaret etmektedir. Özellikle öğretmen yenilikçi iş davranışının öncülleri bu çerçevede incelenebilir. Bu teoriye göre iş kaynaklarının varlığı ya da yokluğu çalışanların çeşitli davranış çıktılarını farklılaştırmaktadır. Çalışmamızda en önemli iş kaynağı olarak dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmen yenilikçi iş davranışını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca STT lider-üye etkileşiminde karşılıklı bir mübadelenin (Blau, 1964) olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle çalışanlar istek duydukları ödüle ulaşmak için lider ile gönüllü bir mübadele sürecine girmektedir. STT bağlamında okul yöneticilerinin öğretmenlerinin gelişimini teşvik etmesi, onlara güven duyması ve karar mekanizmasının bir parçası haline getirmesi öğretmenler açısından faydalı iş kaynakları olarak düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları olarak sergilediği güven ve destek öğretmenlerin daha yenilikçi iş davranışlarını artırmalarında dikkate değer bir iş kaynağıdır.

Kavramsal Çerçeve

Dağıtımçı Liderlik

Bir teori olarak dağıtımçı bakış açısı, liderliğin hiyerarşik yapısını eleştirir ve tüm çalışanların karar süreçlerine katılım ve iş birliğini, işleri etkili bir şekilde koordine etmenin ve sorunlara çözüm bulmanın yolları olarak görür. Dağıtımçı liderlikle ilgili son yıllarda çok sayıda akademik çalışma yapılmıştır. Alanyazında dağıtımçı liderlik genellikle "paylaşılan liderlik", "işbirlikçi liderlik", "yetkilendirilmiş liderlik" ve "dağınık liderlik" gibi diğer terimlerle birbirinin yerine kullanılmaktadır (Spillane, 2005'den aktaran Gümüş, Bellibaş, Esen ve Gümüş, 2018). Dağıtımçı liderlikte tek lider yerine birden çok lider söz konusudur. Bu liderlerden bir kısmı resmi olarak da bir liderlik pozisyonundayken bir kısmı değildir. Yani dağıtımçı liderlikte liderlik makamında olmayan kişiler de liderlik görevlerinde rol almaktadır. Fakat bu durum resmi liderlerin etkisinin azaltılması değildir. Bu durum dağıtımçı liderlik anlayışında insanların sahip olduğu güçten çok insanlar ve olaylar arasındaki etkileşimin öneminden kaynaklanmaktadır (Yıldırım, 2017).

Dağıtımçı liderlik kavramı ilk defa 1954'te Sosyal Psikolojinin El Kitabı adlı eserinde Gibb tarafından kullanılmıştır (Gronn, 2002). Dağıtımçı bir bakış açısı liderliği liderlerin, takipçilerin ve içinde buldukları durumun etkileşimlerinin bir sonucu olarak görür ve insanların pozisyonlarından bağımsız olarak gerektiğinde liderlik rollerine girip gerektiğinde çıkabileceklerini vurgular (Diamond ve Spillane, 2016). Dağıtımçı liderlik anlayışında, katı bir hiyerarşik yapı içerisindeki tek bir liderin okullardaki karmaşık problemleri başarılı bir şekilde çözemeyeceğini (Harris, 2007); dolayısıyla bu süreçte paydaşları ile iş birliğinin daha etkili olabileceğini ileri sürmektedir. Gronn (2002) dağıtımçı liderliği iş birliği halinde çalışan grupların bir özelliği olarak değerlendirmektedir. Okullarda dağıtımçı liderlik anlayışı, okul paydaşlarının ortak hedeflere ulaşmak için liderlik faaliyetlerine katılmaları gerektiği düşüncesine dayanmaktadır (Gronn, 2002). Çalışanlar arasında iş bölümü ve ekibin kendi kendini yönetebilmesi dağıtımçı liderliğin bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2021).

Dağıtımçı liderlik yaygın olarak "post-kahraman" olarak tanımlanmaktadır, bu da bir kurumdaki liderlik işlevinin sadece tepe liderlerin özellikleri veya davranışları değil, kurumdaki ilgili bilgi ve sorumluluğa sahip diğer liderler ve üyelerin davranışları olduğunu göstermektedir (Liao, Liu, Fu ve Ye, 2019). Kurumsal bağlamda dağıtımçı liderlik, çok sayıda örgüt üyesinin etkileşimiyle ortaya çıkan, çok sayıda bireye yayılmış ve görevlerin çok sayıda lider ve çalışanın iş birliğiyle gerçekleştirildiği kolektif bir faaliyet olarak değerlendirilmektedir (Kondakçı, Zaim, Beycioğlu, Sincar ve Uğurlu, 2016). Dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin öğretimdeki uygulamaları, hisleri ve günlük işleri üzerindeki tesiri nedeniyle öğretmen yenilikçiliğinin teşvik edilmesi noktasında önemli bir etken olabilir. Dağıtımçı liderlik, iş birliği halinde hareket imkânı sağlayarak örgüt üyelerinin bilgi ve

tecrübelerini birleştirerek etkileşimli bir şekilde çalışmalarına olanak sağlayabilir. Öğretmenlerin okuldaki konumlarından ayrı karar alma sürecine katılarak, liderlik özellikleri gösterebilecekleri bir iklim yaratarak öğretmenlerin iş memnuniyetini güçlendirir ve öğretmenlerin iş birliği deneyimi yaşamaları için bir ortam sağlar. Bu tür etkenler, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışını desteklemede önemli rol oynayabilir (Büyüköze, Çalışkan ve Gümüş, 2022). Bu çerçevede *H₁: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını yüksek olarak algılayacakları varsayılmaktadır.*

Yenilikçi İş Davranışı

Sosyal, kültürel ve siyasi ortamlarda yeni tekniklerin kullanılmaya başlaması anlamını taşıyan yenilik; Latince “innovatus” kelimesinden türetilmiştir. İngilizcede “innovation” olarak kullanılan yeniliğin, Türkçede “inovasyon” şeklinde kullanıldığı görülmektedir (Elçi, 2007). Yenilikçilik, olası risklerin üstlenilerek, yeni fikirlerin uygulanması ve sürdürülmesi sonucunda sağlanan örgütsel verimlilik artışıdır. Dünyanın ve çevrenin değişen koşullarına ayak uydurabilen kurumlar, yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımlar gösterebilenlerdir. Dünya genelinde gelişim ve değişimin yanında farklılaşmanın da en belirgin motivasyonlarından birinin yenilikçilik olduğu büyük oranda kabul görmüştür. Ayrıca kurumlararası ve toplumsal yarışta da başarının en temel belirleyicilerinden biri de yenilikçilik (Turgut, 2014). Sürdürülebilir başarı için de sürekli gelişim ve yenilikçilik kritik bir öneme sahiptir (Bligh, Kohles ve Yan, 2018). Yaratıcılık ve yenilikçilik terimleri genellikle birbirlerinin yerine kullanılır. Yaratıcılık yeni ve faydalı fikirlerin üretilmesiyle, inovasyon ise yeni teknolojilerin üretilmesi ve kullanılması ile ilgilidir (Scott ve Bruce, 1994).

Örgütlerin kendilerini keşfetmeleri ve değişen koşullara ayak uydurmaları bakımından yenilikçilik ve yeniliğe uyum yetkinlikleri önemlidir (Akman, 2023, s. 67). Bu bağlamda örgütlerin dünyada yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için yaratıcılık ve hayal gücüne önem vermeleri ve farklı, yenilikçi fikirleri daha çok benimseyerek uygulamaları gerekmektedir (Hancıoğlu ve Yeşilaydın, 2016, s. 106). Janssen (2000) yenilikçi iş davranışını; bir görev gereği olarak, kurum veya grup içinde fayda sağlamak amacıyla bilinçli bir şekilde, daha önce denenmemiş problem çözme yöntemlerinin üretilmesi ve hayata geçirilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Sezgin ve Aksu (2020) yaptıkları araştırmada yenilikçi iş davranışına yatkın personellerin problemlerin ortadan kaldırılmasında daha etkin ve başarılı olduklarını, dolayısıyla örgütlerin başarısında da etkili olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında çalışanların yenilikçi iş davranışları sergilemelerinde yöneticilerin teşvik edici tutum ve davranışlarının da katkı sağladığı sonucuna varmışlardır. Liderlik, örgütlerdeki yapıyı, rol ve ilişkileri etkilediği için böyle bir süreçte önemli bir faktör olarak belirmektedir (Büyüköze vd., 2022). Bu çalışmada *H₂: Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı algılarının yüksek düzeyde olacağı varsayılmaktadır.*

Dağıtımçı Liderlik ve Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışı İlişkisi

Okul dinamikleri üzerine yapılan çalışmalarda okul liderlerinin okul gelişimi ve performansında kilit bir role sahip olduğu görülmektedir (Yakut-Özek ve Büyükgöze, 2023). Günümüzde örgütlerin en önemli ihtiyaçlarından biri sürekli değişen ve gelişen teknolojik değişimi ve yeniliği yakalayabilmenin yanında, her alanda yenilikçi bir bakış açısına sahip olabilmek ve bu bakış açısını örgütsel faaliyetlerin tümünde hayata geçirebilmektir. Örgütlerin bunu başarabilmesi mevcut insan kaynağı ile bağlantılıdır. Mevcut insan kaynağını yenilikçi davranış konusunda teşvik etmek ve cesaretlendirmek ise liderliğin önemli bir işlevidir. Liderlik, yenilikçi davranışları etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Özteber, 2021). Bireylerin düşüncelerini rahat ve samimi bir şekilde ifade edebileceği örgüt ortamı, çalışanların işini sevmesi, kurumuna bağlılığı gibi örgüt için önemli olan hususlar yenilikçi davranışların belirmesinde gözlenebilir bir şekilde etkilemektedir (Cindiloğlu-Demirer, 2020). Modern liderlik türlerinden biri olan dağıtımçı liderlikte çalışanlara hareket alanı ve sorumluluk alma imkânı sağladığından yenilikçi davranışların ortaya çıkması ile bağlantılı görünmektedir.

Spillane vd. (2004) okullardaki liderliğin dağıtılmasının yöneticiler, öğretmenler ve işleyiş arasında sinerjik bir etkileşim yaratabileceğini ve bunun da çalışanları yenilikçi davranışlara yönlendirebileceğini savunmaktadır. Bununla birlikte, araştırmacılar sorumluluğun dağıtılmasıyla öğretmenlere daha fazla hareket alanı sağlanmasının, öğretmenlerin uzmanlıklarını, yatkınlıklarını ve yaratıcılıklarını okul ortamının iyileştirilmesi için kullanmalarını (Seashore-Louis ve Lee, 2016) ve yenilikçi uygulamaları araştırıp uygulayarak benimsemelerini sağlayabileceğini vurgulamıştır (O'Shea, 2021). Bu bağlamda, liderler ve çalışanlar arasındaki etkileşim bireysel faaliyetlerden daha önemli bir hale gelmektedir. Bu çalışmalar, dağıtımçı liderliğin öğretmenler arasında yenilikçi davranışları teşvik eden iklim yaratabileceğini göstermektedir (Büyükgöze vd., 2022). Liderler örgütlerde yeniliği ve değişimi kendileri yapmaz ancak süreci yönetir ve mümkün olduğunca çok kişinin bu sürece katılımını sağlar (Yalçın, Çoban, Koçak ve İncedal, 2023). Başka bir ifadeyle dağıtımçı bakış açısı, paydaşların örgüte bağlılığını teşvik edebilir, öyle ki bir okulda liderlik ne kadar paylaştırılırsa, bireylerin yeteneklerini tam olarak kullanma şansı ve adanmışlığı o kadar artar. Tüm paydaşları kapsayan ve iş birliğini besleyen rol ve sorumluluklar kurumları geliştirecek, dönüştürecek süreçlerdir (Williams, 2009). Dolayısıyla, *H₃: Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olacağı varsayılmaktadır. H₄: Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi iş davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu varsayılmaktadır.*

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın desenini ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında Isparta İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 440 eğitim kurumu arasından tesadüfi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini kamuya ait okulöncesi, ilkököl, ortaokul, lise ve diğer eğitim (BİLSEM, yaygın eğitim) kurumlarında görev yapan 6367 öğretmen (IİMEM, 2024) arasından tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Hazırlanan anket "Google Formlar" aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Toplamda 370 öğretmenden geribildirim alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için örneklem büyüklüğü tabloları kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu tablolara göre %95 güven aralığında 6367 kişilik evren büyüklüğünün 363 örneklem büyüklüğü ile temsil edileceği anlaşılmaktadır (Cemaloğlu, 2021). Okullardaki dağıtımçı liderliğin, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarına etkisini belirlemek için yapılan bu çalışmada, geribildirim veren 370 kişiden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

İki bölümden meydana gelen anketin birinci kısmında demografik sorulara, ikincisinde ise dağıtımçı liderlik ve yenilikçi iş davranışı ölçeklerine yer verilmiştir.

Dağıtımçı liderliği ölçmek için Hulpia, Devos ve Van Keer (2011) tarafından geliştirilen ve Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLE) kullanılmıştır. DLE iki alt bölümden oluşmaktadır. İlk alt bölüm okul liderlerinin liderlik işlevlerini ölçerken, ikinci alt bölüm liderlik ekibinin üyeleri arasındaki uyuma odaklanmaktadır. DLE'nin ilk bölümünde 13 madde yer alırken, ikinci alt bölümde 10 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin ilk alt bölümündeki okul müdürleri ile ilgili alan kullanılmıştır. Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin "Liderlik Fonksiyonları Alt-Ölçeği" tek faktör yapısındadır. Yapılan analizlerde tek faktörden oluşan Liderlik Ekibi Uyumu Alt-Ölçeği'nin Cronbach's Alpha katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Liderlik Fonksiyonları Alt-Ölçeği'nin Cronbach's Alpha katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır (Özdemir, 2012). Ölçeğin geçerlik analizi için AMOS 22.0 programında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Modifikasyonlu uyum indeksleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ölçeğin geçerli bir veri toplama aracı olduğu görülmektedir ($\chi^2(df=225)=834,342$; RMSEA=.08; TLI=.93; CFI=.94; RMR=.05). Kline (2019) çok sayıda uyum iyiliği indekslerinin olduğunu belirterek, en azından model değerlendirmesinde χ^2 , df, RMSEA, RMR, TLI ve CFI uyum indekslerinin raporlanmasını

önermektedir. Araştırmada incelenen model genel olarak değerlendirildiğinde iyi uyumu işaret ettiği düşünülmektedir (CFI>.90; TLI> .90; RMR<.08; RMSEA<.08).

Yenilikçi iş davranışını ölçmek için ise Janssen (2000) tarafından geliştirilen ve Töre (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan, dokuz maddeden oluşan “Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali fikir üretme, fikri destekleme ve fikri uygulama olmak üzere üç alt boyuttan oluşturulmuştur ancak çalışanlar fikir üretme, araştırma, değerlendirme, uygulama gibi maddeleri bir faktör altında birleştirmişlerdir. Her ne kadar başlangıçta üç faktör olarak tasarlanırsa ve iki faktöre indirilse de “Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği”nde madde sayısı aynı kalmıştır. Altı maddeden (1, 2, 3, 7, 8, 9) oluşan birinci faktör “fikir üretme ve uygulama” şeklinde adlandırılmıştır. Bu boyutun Cronbach alfa değeri 0,84 şeklindedir. İkinci faktörse 3 maddeden (4, 5, 6) oluşmaktadır ve “fikri destekleme” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutun Cronbach alfa değeri ise .70 olarak belirlenmiştir. Anket çalışmasındaki ölçeklerde 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. İfadeler “Her Zaman”, “Sık Sık”, “Bazen”, “Ara sıra” ve “Hiçbir Zaman” ifadeleri ile ölçümlenmiştir. Mevcut çalışmada ölçeğin geçerliği DFA ile sınanmıştır. Modifikasyonlu uyum indeksleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ölçeğin geçerli bir veri toplama aracı olduğu görülmektedir ($\chi^2(df=22)=88,141$; RMSEA=.08; TLI=.97; CFI=.98; RMR=.02). Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarını Türkçeye uyarlayan akademisyenlerden kullanım izni alınmıştır.

Veriler çözümlenirken yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla “Her Zaman” için 5, “Sık sık” için 4, “Bazen” için 3, “Ara sıra” için 2, “Hiçbir zaman” için ise 1 puan verilmiştir. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği’nde bulunan maddelerin puanları; 1,00-1,79 arası “hiçbir zaman”; 1,80-2,59 arası “ara sıra”; 2,60-3,39 arası “bazen”; 3,40-4,19 arası “sık sık” ve 4,20-5,00 arası ise “her zaman” olarak belirlenip yorumlanmıştır.

Araştırmada mevcut veriler çerçevesinde ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirlik analizleri tekrar gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi

Ölçekler ve Boyutları	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Okul Müdürü	.967	13
Liderlik Ekibi	.974	10
Dağıtımcı Liderlik	.979	23
Fikir Üretme ve Uygulama	.953	6
Fikri Destekleme	.967	3
Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışı	.964	9

Her iki ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilir olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalara göre .70 veya üstünde orana sahip ölçekler güvenilir olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2023). Bu sonuçlara göre araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında betimsel istatistiklere ait veriler aşağıdaki Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgileri

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	262	70,8
	Erkek	108	29,2
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	54	14,6
	6-10 yıl	61	16,5
	11-15 yıl	61	16,5
	16 yıl ve üzeri	194	52,4
Toplam		370	100

Tabloda yer alan istatistiki değerlere göre, araştırmaya katılan katılımcıların %70,8’inin kadın, %29,2’sinin erkek olduğu, %52,4’ünün mesleki kıdeminin 16 yıl ve üzeri olduğu ve %48,1’inin lise öğretmeni olduğu görülmüştür. Tablo 3’te araştırmanın, aritmetik ortalama, standart sapma ve normallik varsayımı bulguları sunulmuştur.

Tablo 3. Tanımlayıcı İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>
Okul Yöneticilerinin Dağıtım Liderlik Özellikleri	370	3,29	1,08	-.796	-.292
Liderlik Ekibinin Dağıtım Liderlik Özellikleri	370	3,42	1,11	-.731	-.385
Dağıtım Liderlik (Genel)	370	3,34	1,05	-.717	-.330
Fikir Üretme ve Uygulama	370	3,56	1,05	-.284	-.670
Fikri Destekleme	370	3,86	1,27	-.191	-1,03
Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışı (Genel)	370	3,66	1,07	-.090	-.868

Analiz sonuçlarına göre, okul müdürlerinin dağıtım liderlik özellikleri ve öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı ölçek ve alt boyutları için basıklık ve çarpıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında olduğu görülmektedir. Araştırma ölçeği analizinde, basıklık ve çarpıklık değeri +1,5 ile -1,5 arasında olduğu takdirde parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bu bağlamda, okul müdürlerinin dağıtım liderlik ve öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı ve alt boyutları bu şartı sağladığı için normallik varsayımına göre uygun ve parametrik analizlerin yapılabileceği anlaşılmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde dağıtım liderlik özellikleri genel ortalaması (bazen), \bar{X} =3,34, okul müdürlerinin dağıtım liderlik özellikleri ortalaması (bazen), \bar{X} =3,29, liderlik ekibinin dağıtım liderlik özellikleri ortalaması \bar{X} =3,42 (sık sık), öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı genel ortalaması \bar{X} =3,66 (sık sık) ve alt boyutlardan olan fikir üretme ve uygulama boyutunun ortalaması \bar{X} =3,56 (sık sık), fikri destekleme boyutunun ortalaması ise \bar{X} =3,86, (sık sık) çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin dağıtım liderlik özellikleri ve öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı genel ve alt boyutları arasında Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi ile değişkenler

arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü belirlenmektedir. Değişkenler arasındaki bu ilişkiyi gösteren "r" ile ifade edilen korelasyon katsayısıdır. Bu da "-1" ile "1" aralığındadır. Büyüköztürk'e (2023) göre "0,00–0,30: Düşük düzeyde ilişki", "0,31–0,70: Orta düzeyde ilişki" ve "0,70–1,00: Yüksek düzeyde ilişki"yi işaret etmektedir. Korelasyon katsayısının 0'dan küçük olması iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki, 0 olması aralarında bir ilişki olmadığı, 0'dan büyük olması pozitif yönlü bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2023, s. 32).

Tablo 4. Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Bulguları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5	6
Dağıtımçı liderlik	3,35	1,05	1					
Okul Müdürü	3,29	1,09	.965	1				
Liderlik Ekibi	3,42	1,11	.942	.823	1			
Öğr. Yenilikçi İş Davranışı	3,67	1,08	.504	.474	.493	1		
Fikri Üretme ve Uygulama	3,57	1,05	.501	.473	.488	.973	1	
Fikri Destekleme	3,87	1,28	.447	.419	.439	.923	.809	1

p<.01

Korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı ile dağıtımçı liderlik özellikleri arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki söz konusudur ($r=.504$; $p<.01$). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı; fikir üretme ve uygulama alt boyutu ile dağıtımçı liderlik özellikleri; okul müdürü alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r=.473$; $p<.01$). Yine öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı; fikir üretme ve uygulama alt boyutu ile dağıtımçı liderlik özellikleri; liderlik ekibi alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r=.488$; $p<.01$). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı; fikri destekleme alt boyutu ile dağıtımçı liderlik özellikleri; okul müdürü alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r=.419$; $p<.01$). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı; fikri destekleme alt boyutu ile dağıtımçı liderlik özellikleri; liderlik ekibi alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r=.439$; $p<.01$). Her iki ölçeğin genel ve alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin algılarına göre dağıtımçı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının dağıtımçı liderlik algısı ile ilişkili olduğu, dağıtımçı liderlik algısı arttıkça yenilikçi iş davranışı düzeyinin de artacağı ya da dağıtımçı liderlik algısı azaldıkça yenilikçi iş davranışı düzeyinin de azalacağı sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin algılarına göre dağıtımçı liderlik özelliklerinin öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı üzerine ne gibi etkilerinin olduğunu incelemek için regresyon analizi yapılmıştır. Doğrusal regresyon analizi öncesinde çeşitli varsayımlar incelenmiştir. Bu doğrultuda Durbin-Watson, VIF ve TI değerlerine bakılmıştır. Durbin-Watson değerinin 2,25 (1,5-2,5) arasında, VIF değerinin 1,07 (<10) ve TI değerinin .93 (>.10) olduğu görülmüştür (Kline, 2019). Bu değerler bağlamında veri kümesinde doğrusal regresyon analizinin yapılabileceği görülmüştür.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışı Üzerindeki Regresyon Analizi Bulguları

<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>Bağımsız Değişken</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>F</i>
Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışı	Dağıtımçı Liderlik	.516	504	11,755	<.001	.508	.259	125,206
	Okul Müdürü	.469	474	10,339	<.001	.474	.225	106,886
	Liderlik Ekibi	.477	493	10,859	<.001	.493	.243	117,917

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi iş davranışını yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde dağıtımçı liderlik algısı ve öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı değişkenleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($R=.508$; $R^2=.259$); ayrıca bağımsız değişken durumundaki dağıtımçı liderlik algısı bağımlı değişken olan öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı değişkenine ait varyansı %26 oranında açıkladığı, diğer bir ifade ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeyinin %26'sının öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algısına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Dağıtımçı liderlik özellikleri ve yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkiye bakıldığında liderlik ekibinin yenilikçi davranışı daha fazla etkilediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlere göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve elde edilen bulgular bağlamında öneriler sunulmuştur.

Çalışmada okul yöneticilerinin genel dağıtımçı liderlik davranışı sergileme düzeyi "orta" düzeyde tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalarla karşılaştırılmıştır (Fan vd., 2023; Yalçın vd., 2023). Bu bulgu öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin görev ve yetkilerini öğretmenler arasında resmi ya da gayri resmi olarak orta seviyede dağıttığını işaret etmektedir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda dağıtımçı liderlik algılarının yüksek (Dağ ve Bozkurt, 2023; Ereş ve Akyürek, 2016; Kaplan ve Yüner, 2023) düzeyde olduğu da dikkat çekmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algı düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu durum çalışmaların yapıldığı yerleşim yerlerinden kaynaklı olabilir. Mevcut çalışma nispeten daha küçük bir ilde gerçekleştirilmiştir. Sınırlı sayıda öğretmen ve daha benzer alt yapıya sahip insanların bulunduğu bir ortamda gelenekselci bir yaklaşım içinde bulunmak daha olası olabilir. Diğer çalışmaların Ankara, Mersin gibi daha metropol yerleşim birimlerinde gerçekleştirilmesi yönetimde daha az merkeziyetçi bir anlayışın hâkim olmasını kolaylaştırmış olabilir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı algısı da "yüksek" düzeydedir. Bu bulgu bazı çalışma bulguları ile uyumludur (Ertürk, 2023; Sezgin ve Uçar, 2021). Yani okullarda öğretmen yenilikçiliğini destekleyen bir iklimin olduğu öngörülebilir. Bazı çalışmalarda da öğretmen yenilikçi iş davranışı algılarının yüksek olarak raporlandığı görülmüştür (Töre, 2019). Bu çalışmaların daha merkezi illerde gerçekleştirildiği dikkat

çekmiştir. Bu durumdan dolayı öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı algıları çok yüksek olmuş olabilir. Çünkü daha merkezi illerin hem eğitsel hem de fiziki imkânlarının daha yeterli olacağı düşünülmektedir. Böylece daha fazla etkin unsurun öğretmenlerin iş ortamında yer alması da yenilikçi fikirlerin artmasını sağlayabilir.

Ayrıca çalışmada dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yenilikçi iş davranışları arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r=.504$; $p<.01$) Ayrıca dağıtımçı liderlik öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını orta düzeyde pozitif yönde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin sergiledikleri dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını olumlu etkilemektedir. Yapılan analiz sonucuna göre okul müdürleri ve liderlik ekibi fazla dağıtımçı liderlik özellikleri gösterdiğinde okullardaki yenilikçi davranışları pozitif yönde etkiledikleri görülmüştür. Dağıtımçı liderlik özellikleri ve yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkiye bakıldığında liderlik ekibinin ($R=.493$) öğretmenlerin yenilikçi iş davranışını okul müdürlerine göre daha fazla ($R=.473$) etkilediği görülmektedir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin sergilediği dağıtımçı liderlik davranışlarının, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarının toplam varyansının %25'inin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile açıklanabileceği sonucuna varılmıştır. Bu bulguların Evers, Meesman ve Kreijns (2023) ve Fan vd.'nin (2023) çalışma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca alanyazında okul liderliğinin çok sayıda olumlu çıktıları olduğu da bilinmektedir. Bunlardan biri de yenilikçi iş davranışdır. Ayrıca Yalçın vd.'nin (2023) çalışması da dağıtımçı liderliğin örgütsel yenilikçiliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu işaret etmektedir. Sonuç itibarıyla, eğitim sisteminin dinamik ve karmaşık yapısı açısından bakıldığında, liderlik görevlerini yerine getirmek için ihtiyaç duyulan donanım ve yeteneklerin hepsine aynı anda vakıf olmak mümkün olmadığı için liderlik faaliyetlerini paydaşlar arasında dağıtılması gerekmektedir. Uçar'ın (2015) yaptığı çalışmada da ilkokul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Büyükgöze vd. (2022) yaptıkları çalışmada dağıtımçı liderliğin öğretmen yenilikçiliği ile orta düzeyde olumlu yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Finans sektörü ile ilgili yapılan bir araştırmada da paylaşılan liderliğin yenilikçilik ve yaratıcılığı geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır (Ayodele ve Kehinde, 2020).

Sınırlılıklar ve İlerleyen Araştırmalar

Bu çalışmada dikkat edilmesi gereken çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. Birincisi, çalışma verileri sadece öğretmenlerden toplanmıştır. Yani tek kaynaktan elde edilen veriler üzerinden çıkarımda bulunulmuştur. Bu durum öğretmenlerin daha olumlu cevaplar verme ihtimalini yükselteceği düşünüldüğünden potansiyel bir yanlılığa neden olabilir. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda liderlik algısının belirlenmesinde daha fazla kaynaktan (müdür, müdür yardımcısı,

öğretmen vb.) veri toplanabilir. İkincisi, bu çalışmada ilişkisel tarama deseninin kullanılması nedenselliğin belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkilerin çözümlenmesinde boylamsal desen kullanılabilir. Üçüncüsü, bu çalışma sadece resmi okullarda ve 370 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim reformlarının etkilerinin daha net belirlenmesi ve sonuçların daha genellenebilir olması için gelecekteki çalışmaların daha geniş bir örneklem üzerinde ve özel okulların da yer almasıyla gerçekleştirilmesinin uygun olacağı düşünülebilir. Son olarak, dağıtımçı liderlik ve öğretmen yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkilerin açığa çıkartılmasında farklı değişkenlerle yeni modeller oluşturularak daha etkili çözümler gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Abu Nasra, M. & Arar, K. (2019). Leadership style and teacher performance: Mediating role of occupational perception. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 186-202.
- Akman, Y. (2023). Kapsayıcı liderlik ve inovasyon. V. Batdı, & S. Ayaz (Ed.), *İnovasyon yönetimi ve inovatif metaverse devrimi* içinde (s. 47-67). Ankara: Anı.
- Ayodele, O. & Kehinde, M. (2020). Will shared leadership engenders innovative work behaviors among salesmen toward improved performance? *International Journal of Management and Economics*, 56(3), 218-229.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.
- Bellibaş, M. Ş. & Gümüş, S. (2021). The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: evidence from a centralised education system. *Professional Development in Education*, 49(5), 925-937. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879234>
- Birasnav, M., Gantasala, V., & Gantasala, S. (2022). Total quality leadership and organizational innovativeness: The role of social capital development in American schools. *Benchmarking: An International Journal*, 30(3), 811-833. <https://doi.org/10.1108/BIJ-08-2021-0470>
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Bligh, M. C., Kohles, J., & Yan, Q. (2018). Leading and learning to change: the role of leadership style and mindset in error learning and organizational change. *Journal of Change Management*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/14697017.2018.1446693>
- Brown, C., MacGregor, S., & Flood, J. (2020). Can models of distributed leadership be used to mobilise networked generated innovation in schools? A case study from England. *Teaching and Teacher Education*, 94, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103101>

- Burke, C. S., Fiore, S. M., & Salas, E. (2003). The role of shared cognition in enabling shared leadership and team adaptability. C. L. Pearce & J. A. Conger (Ed.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leader-ship* içinde (s. 103-121). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Büyükgöze, H., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2022). Linking distributed leadership with collective teacher innovativeness: The mediating roles of job satisfaction and professional collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, <https://doi.org/10.1177/17411432221130879>
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (30. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2021). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cindiloğlu-Demirer, M. (2020). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin kariyer tatmini ve yenilikçi iş davranışı üzerine etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(1), 165-184.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. b.). London and New York: Routledge Falmer.
- Dağ, A. & Bozkurt, B. (2023). Dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 289-307.
- Diamond, J. B. & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154.
- Elçi, Ş. (2007). *İnovasyon: Kalkınma ve rekabetin anahtarı* (2. b.). İstanbul: Tecnopolisgrup.
- Ereş, F. & Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 427-449.
- Ertürk, R. (2023). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ve yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(28), 227-247.
- Evers, A.T., Messmann, G. & Kreijns, K. (2023). Distributed leadership, leader-member exchange and innovative work behavior: the mediating role of basic psychological needs satisfaction. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05048-4>
- Fan, Z., Li, Y., Wu, Y., Peng, T., Li, S., & Xue, J. (2023). How does distributed leadership promote employees' innovation behavior: mediating role of idiosyncratic deals and moderating role of proactive personality. <https://assets-eu.researchsquare.com/files/rs-3200084/v1/1b332875-19a5-4048-8bc2-5e412b638101.pdf?c=1701160667> sayfasından erişilmiştir.
- Gebert, D., Boerner, S., & Kearney, E. (2006). Cross functionality and innovation in new product development teams: a dilemmatic structure and its consequences for the management of diversity. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 15, 431-458.

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423–451.
- Gümüş, S., Bellibaş, M., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Hallinger, P. & Kantamara, P. (2000). Educational change: Opening a window onto leadership as a cultural process. *School Leadership & Management*, 20(2), 189-205.
- Hancioğlu, Y. & Yeşilaydın, G. (2016). Stratejik yönetimde yeni bir rekabet yaklaşımı: Stratejik inovasyon. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(29), 105-124. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.20162922025>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., & Sammons, P. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337–347.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Hofman, A. & Holzhuter, J. (2012). The evolution of higher education: Innovation as natural selection. A. Hofman & S. Spangehl (Ed.), *Innovations in higher education: Igniting the spark for success* içinde (s. 3–15). Rowman & Littlefield.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.
- İİMEM. (2024). *İstatistikler*. <https://isparta.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- Kaplan, T. Y. & Yüner, B. (2023). Dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 594-612.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar ilkeler teknikler* (30. b.). Ankara: Nobel.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması* (S. Sen, Çev.). Ankara: Nobel.
- Kondakçı, Y., Zaim, M., Beycioğlu, K., Sincar, M., & Uğurlu, C. T. (2016). The mediating roles of internal context variables in the relationship between distributed leadership perceptions and continuous change behaviours of public school teachers. *Educational Studies*, 42(4), 410-426.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Liao, S., Liu, Z., Fu, L., & Ye, P. (2019). Investigate the role of distributed leadership and strategic flexibility in fostering business model innovation. *Chinese Management Studie*, 13(1), 98-112.
- MEB. (2023). *Resmi ulusal eğitim istatistikleri 2022/23*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf sayfasından erişilmiştir.
- O'Shea, C. (2021). How relationships impact teacher job satisfaction. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(2), 280-298.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin türkçe uyarlaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, M., Büyükgöze, H., Akman, Y., Topaloğlu, H., & Çiftçi, K. (2023). Shared leadership: reframing the hows and whys of leadership. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 405-422.
- Özdemir, N. (2021). Örgütlerin uzaktan yönetimi. N. Cemaloğlu & N. Gökyer (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 193-210). Ankara: Pegem Akademi.
- Özteber, A. G. (2021). *Dönüşümcü liderlik ve yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkide iş becerikliliğinin aracı rolü: Tekstil ve kimya sektörlerinde bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ritchie, R. & Woods, P. (2007). Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363-381.
- Scott, S. & Bruce, R. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *The Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.
- Seashore-Louis, K., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.

- Sezgin, O. B. & Aksu, S. G. (2020). Liderin destekleyici sesi ile yenilikçi iş davranışı ilişkisinde uzmanlık ikliminin aracılık rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 38(3), 561-584.
- Sezgin, O. B. & Uçar, Z. (2021). Psikolojik sözleşme ihlali ile yenilikçi iş davranışı ilişkisinde örgütsel sinizmin rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(39), 225-248.
- Simmons, S. V. & Yawson, R. M. (2022). Developing leaders for disruptive change: An inclusive leadership approach. *Advances in Developing Human Resources*, 24(4), 242-262.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Thurlings, M., Evers, A., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471.
- Töre, E. (2019). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1761-1773.
- Turgut, M. (2014). Algılanan örgütsel desteğin işletme performansına etkisinde iç girişimciliğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 29-62.
- Turgut, E. & Beğenirbaş, M. (2013). Çalışanların yenilikçi davranışları üzerinde sosyal sermaye ve yenilikçi iklimin rolü. *KHO Bilim Dergisi*, 23(2), 101-124.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Williams, H. S. (2009). Leadership capacity – A key to sustaining lasting improvement. *Education*, 130(1), 30-41.
- Yakut-Özek, B. & Büyükgöze, H. (2023). Dağıtımçı liderlik ve iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi: Öğretmen özyeterliliği ve işbirliğinin aracı rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 255-277.
- Yalçın, M. T., Çoban, Ö., Koçak, Ö. & İncedal, A. (2023). Dağıtımçı liderlik ve sosyal sermaye bağlamında örgütsel yenilikçilik. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(52), 687-705.
- Yıldırım, N. (2017). Distributed leadership: A conceptual framework. *International Journal of Field*, 3(2), 18-25.

Extended Summary

In recent years, there have been changes in the understanding of school management and the multifaceted, dynamic and complex structure of schools has made it almost impossible for a single

person to manage them. When the majority of leadership studies are examined, it is seen that the school principal is the focus of leadership behaviors. This situation indicates that the school principal is a dominant element in management. Today, while the theory that a single leader can do everything (Harris, Leithwood, Day, and Sammons, 2007) has lost its validity, distributed leadership, in which management responsibility is shared and a common management approach prevails, has gained importance. Research suggests that successful leadership requires leadership that depends on stakeholder interaction, regardless of role and status (Harris, 2003, p. 318). In distributed leadership, the bond between employees and their leaders is important and it is a type of leadership in which the whole group takes part rather than the individual. With the spread of distributed leadership, the traditional one-person mentality has started to disappear (Hallinger and Kantamara, 2000). The traditional one-person leadership that portrays the leader as a "hero" is replaced by distributed leadership that sees leadership as a process that extends throughout the organization (Özdemir, 2012). The demands and problems faced by school principals have increased to such an extent that even the most successful principals cannot effectively manage the school alone. Therefore, in the distributed leadership approach, leadership should be shared among the members of the organization. Another concept that is thought to be related to distributed leadership is innovative work behavior. Innovative work behavior in education emerges in areas such as new pedagogical approaches, instructional methods and organizational structures and aims to create significant changes in educational outcomes (Serdyukov, 2017).

Innovation has become a necessity in education, which is a structure that changes, develops and becomes more complex every day. The need for innovative behaviors is increasing day by day in order for education systems to be effective, efficient and to reach the goals determined by using the resources in the best way. Due to their role in the field of education, teachers' innovative behaviors are of great importance today. There are many factors affecting teachers' innovative work behaviors. One of them is the approach of school leaders. Instead of controlling teachers' behaviors, the leadership style that gives them responsibility, trusts them, and provides material and moral opportunities is of great importance for the emergence of innovative behaviors in education and training institutions. Therefore, leaders should be role models who support the concepts of innovation and creativity. Distributed leadership has significant importance to facilitate the implementation of targeted innovations in schools (Brown, MacGregor, and Flood, 2020). Instead of being the sole agents of innovation and change in the organizations where they work, leaders provide opportunities for as many people as possible to take part in the change. The active participation of employees in the process increases the chances of success of innovative practices in organizations.

The purpose of this study is to examine the relationship between school administrators' distributed leadership behaviors and teachers' innovative work behaviors. The design of the study is the relational survey model. The sample of this study consisted of 370 teachers working in Isparta in the 2023-2024 academic year. "Distributed Leadership Scale" and "Innovative Work Behavior Scale" were used in the study. Answers to the following questions were sought in the research:

1. How are teachers' perceptions of school principals' distributed leadership behaviors and innovative work behaviors?
2. Is there a significant relationship between distributed leadership behaviors and teachers' innovative work behaviors?
3. Are distributed leadership behaviors a significant predictor of teachers' innovative work behavior?

In the study, it was seen that teachers' perceptions of distributed leadership were relatively medium and their innovative work behaviors were relatively high. In addition, positive, moderate and significant relationships between the variables were observed. In addition, distributed leadership sub-dimensions together explained 26% of the total variance of innovative work behavior. This study focuses on the potential of distributed leadership behaviors, especially in school management, to create an environment of trust and collaboration by encouraging employee participation. The research suggests that this style of school leadership enables teachers to engage in innovative activities. In the study, the relationship between distributed leadership behaviors and teachers' innovative work behaviors was examined. The findings showed that school administrators generally exhibited moderate level of distributed leadership behaviors. This finding indicated that school administrators distributed their duties and authorities among teachers at a moderate level. However, some studies indicated that the perceptions of distributed leadership were high. This difference may be due to the settlements where the studies were conducted. Teachers' perception of innovative work behavior was also high. This predicted that there was a climate that supported teacher innovation in schools.

The analyses showed that distributed leadership behaviors positively affected teachers' innovative work behaviors. In addition, the study found that there was a moderately significant and positive relationship between distributed leadership behaviors and teachers' innovative work behaviors. This relationship showed that the distributed leadership behaviors exhibited by school administrators positively affected teachers' innovative work behaviors. Limitations include the fact that the data collection source was limited to only teachers and a correlational survey design was used. Larger sample groups and different data collection methods are recommended for future research. In conclusion, the study emphasizes that distributed leadership behaviors, especially in

school management, encourage teachers' innovative work behaviors and that this management style can contribute to success in educational institutions.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.




Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Etik Kurulunun 14.11.2023 tarih ve 142/18 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Kriz Durumlarında Eğitim Programının Rolü ve İşlevi Üzerine Teorik Bir Çözümleme

A Theoretical Analysis on the Role and Function of Curriculum in Crisis Situations

Etem Yeşilyurt, Mehmet Yılmaz Keskin, Mehmet Okur

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Etem Yeşilyurt  Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, etemesilyurt@akdeniz.edu.tr</p>	<p>Anne karnından başlayıp yaşam boyu süreklilik arz eden eğitim, bireylerin ve toplumların temel ihtiyaçlarından biridir. Eğitim sistemleri, paydaşları ve programları bu ihtiyacın karşılanması amacıyla taşımaktadır. Ancak eğitim programları normal şartlar altında dahi çeşitli sebeplerden dolayı uzak, genel hatta özel amacına istendik seviyede ulaşamamaktadır. Bu durum, özellikle kriz durumlarında kendini daha net ve somut olarak göstermektedir. Dolayısıyla eğitim programlarının ihtiyaç, hedef, içerik, eğitim durumları, sınama durumları, dönüt ve düzeltme öğeleri ile işlevliliği, işevurukluğu, esnekliği, uygulanabilirliği, önceliği, paydaş sorumluluğu gibi birçok faktörüne normal ve kriz durumu şartlarına göre biraz farklı bakmak veya yaklaşmak gerekmektedir. Doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen bu çalışma, kriz durumlarında eğitim programının rolü ve işlevi üzerine teorik bir çözümleme amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikli olarak krizin ne olduğuna ve türlerine değinilmiş, krizin etkilediği temel alanlara ve eğitimde kriz etkisi oluşturan olgu ve olaylara yer verilmiştir. Daha sonra kriz durumlarında eğitim programının ihtiyaç, hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları öğeleri, olan ve olması gereken bağlamında ele alınmıştır. Çalışmanın sonuç ve tartışma bölümündeyse uygulama açısından kriz durumlarında eğitim programının nasıl olması gerektiği izah edilmiş ve çeşitli önerilere yer verilmiştir. Çalışmanın alanyazına, eğitim sistemi ve paydaşlarına katkı sunması umulmaktadır.</p>
<p>Mehmet Yılmaz Keskin  Öğretmen, EPÖ Bilim Uzmanı, mehmetyilmazkeskin@gmail.com</p>	
<p>Mehmet Okur  EPÖ Bilim Uzmanı, Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, memet.okurr@gmail.com</p>	

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler Kriz Kriz durumu Eğitim programı Eğitim programının rolü</p>	<p>Education, which starts from the womb and continues throughout life, is one of the most fundamental requirements of individuals and societies. This is the goal of education systems, stakeholders, and curricula. However, the curricula are unable to achieve their broad, general, or even specific goals even in usual circumstances for several reasons. This situation is more obvious especially in crisis situations. As a result, many factors such as needs, learning outcomes, content, teaching-learning process, assessment and evaluation process, feedback and correction elements of curricula, and many factors such as functionality, efficiency, flexibility, applicability, priority, stakeholder responsibility must be considered or approached in a slightly different manner depending on usual or crisis situations. This study was carried out to undertake a theoretical analysis of the role and function of the curriculum in crisis situations. To that end, the definition and forms of crises were discussed, as well as the primary areas affected by the crisis and the facts and events that caused a crisis effect in education. The needs, learning outcomes, content, teaching-learning process, and assessment and evaluation process, the parts of the curriculum, were then explored in the context of what was and what should be in crisis situations. The conclusion and discussion part of the study explained how the curriculum should be in crisis situations, particularly in terms of practice, and many suggestions were made in this regard.</p>
<p>Keywords Crisis Crisis situation Curriculum Role of curriculum</p>	
<p>Makale Geçmişi Geliş: 27.04.2023 Kabul: 12.08.2024</p>	

Makale Türü	Derleme
Önerilen Atıf	Yeşilyurt, E., Keskin, M. Y. & Okur, M. (2024). Kriz durumlarında eğitim programının rolü ve işlevi üzerine teorik bir çözümleme. <i>TEBD</i> , 22(2), 1406-1437. https://doi.org/10.37217/tebd.1288744

Giriş

Toplumlar sürekli değişim içinde bulunmakta ve bu değişim sadece gelişim ile sınırlı kalmamaktadır. Gelişimin yanında olumsuz değişimler de meydana gelmekte ve olumsuz değişimler belli sorunları da beraberinde getirmektedir. Eğitim, eğitim sistemi ve bu iki değişkenin ana noktasını oluşturan eğitim programları, karşı karşıya kalınan bu sorunlara direnç göstermek ve bu sorunları çözmek için önemli işlev üstlenmektedir. Bireyin topluma dâhil olması süreci eğitim programlarının bir bakıma uygulamada karşılığını bulan eğitim faaliyetleri ile sağlanmakta ve eğitim, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını hem yansıtmalı hem de karşılamalıdır. Eğitim, toplumu oluşturan bireylerin farklılıklarını dikkate alarak ve ihtiyaçlarına cevap verici bir şekilde uygun bir felsefe veya felsefelerle işlemektedir. Toplum ile eğitimi buluşturan okullar veya eğitim odaklı örgütler, toplumun yapısına uygun bir şekilde vizyon ve misyonunu oluşturmaktadır. Eğitim odaklı örgütler belirledikleri stratejilerle amacına ulaşmalı ve bir kriz durumu niteliği taşıyan çıkabilecek öngörülen veya öngörülemeyen olası sorunları belirleyip çözümler geliştirmelidir. Özellikle öngörülemeyen sorunlar halinde her an çıkabilecek bir kriz durumu söz konusu olmaktadır. Beşerî, doğal veya başka sebeplerden oluşabilecek bu kriz durumlarına karşı hâlihazırda olan çözümler yeterli kalmayabilir ve yeni düzenlemelere yönelmek gerekebilir. Düzenlemeleri etkin kılmak, öğrenme ve öğretme sürecinin amacına uygun gerçekleşmesi için oluşturulması veya sentezlenmesi gereken bir eğitim programı ışığında ilerlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla kriz duruma uygun olan bir eğitim programı; kriz durumunun olumsuz durumlarını soğurma, önleme veya öğrenme ve öğretme sürecini en az kayıpla sürdürme kabiliyetini kazandıracaktır.

Krizler, temel alınan ölçüte göre farklı başlıklar altında sınıflandırılabilir. Örneğin Herman'a (1994'ten aktaran Aksoy ve Aksoy, 2003) göre krizler; birey, grup, ekonomi, yönetim ve öngörülemeyen felaket kaynaklı krizler şeklinde gruplandırılmaktadır. Her kriz durumu; ekonomik, sosyal, çevresel, psikolojik, iş gücü, ticaret, tedarik zinciri, sağlık, tarım, hizmet, üretim, tüketim, beslenme, barınma, yönetim, iletişim vb. değişkenler bakımından yerel ve evrensel anlamda bireyin, ailenin, toplumun, kurum ve kuruluşların, ülkenin ve bazı durumlarda dünya genelinde birçok dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Ülke genelinde 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler, dünya genelinde ise Aralık 2019 tarihinde Çin'de ortaya çıkıp dünyaya yayılan Covid-19 salgını bu durumun güncel iki acı örneğini yansıtmaktadır. Bunların yanı sıra kriz durumlarının eğitim üzerinde de önemli etkileri görülmektedir. Örneğin 2023 Kahramanmaraş merkezli depremde hayatını kaybeden öğrencilerin aileleri ve yakın çevresi ile arkadaşlarını kaybeden öğrencilerin yaşadıkları travmaların yanı sıra binlerce okul yıkılmış veya ağır hasar almıştır. Eğitimi kesintiye uğratmamak için esnek kayıt/devam süreçleri işletilmiş okul öncesinden üniversite öğretim kademesine kadar yüz binlerce öğrenci afet bölgesi dışında diğer illerdeki eğitim kurumlarına yerleştirilmiştir (Marangoz ve İzci,

2023). Burada üzerinde durulması gereken soru veya konular şunlardır: “Kriz durumlarında eğitim programları nasıl olmalıdır?”, “Eğitim programının rolü ve işlevi ne olmalıdır?” Normal şartlar altında eğitim süreci, eğitim programlarının rolü ve işlevi ile kriz durumlarında eğitim süreci, eğitim programlarının rolü ve işlevi aynı olamaz, olmamalıdır. Alanyazın incelendiğine normal şartlar altında eğitim programı, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, eğitim programlarının rolü ve işlevi üzerine olması gerektiği gibi oldukça fazla sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Öte yandan kriz yönetimi (Demirtaş, 2000), kriz zamanlarında eğitim yönetimi (Gezer, 2020; Sarı ve Sarı, 2020), kriz zamanlarında öğretmenlerin mesleki iyi oluşu (Karaferiye, 2022), krizin eğitime etkileri (Balcı, 2020) üzerine de birçok çalışma yürütülmüştür. Ancak kriz durumlarında eğitim süreci, kriz durumlarında eğitim programlarının rolü ve işlevi üzerine herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Birey, grup, ekonomi, yönetim ve özellikle öngörülemeyen felaket (deprem, sel, fırtına, yangın, salgın hastalık, savaş, kıtlık vb.) kaynaklı kriz durumlarında eğitim ve öğretim programları başta olmak üzere eğitim paydaşlarının niteliklerinin ve görevlerinin ne olduğu ve bunların nasıl yerine getirilmesi gerektiği konusu alanyazında yeterince tartışılmamıştır. Kriz durumlarında eğitim sisteminin ve paydaşlarının karşılaştığı sorunlar ve yerine getirilmesi gereken çözümler, bilimsel ve eğitimsel bir bakış açısından ziyade genellikle pansuman tedbirlerle, genel kaidelerle ve günü kurtarmaya yönelik çabalarla çözüme kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Örneğin Covid-19 salgını döneminde eğitim sürecinin iletişim araç ve kanallarıyla uzaktan yapılmasında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bulmaya çalıştıkları çözüm önerileri (Şahin, 2021) ile 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli deprem sonrasında okul müdürlerinin okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri (Arslan, 2023) bu duruma somut örnek verilebilir. Çalışma kapsamında eğitimde kriz etkisi oluşturan olgu ve olayların ele alınması, kriz durumlarında eğitim programının rolü ve işlevinin nasıl olmasına cevap bulunması ve eğitim programının uygulamasının nasıl olmasına yönelik yol haritası çizilmesi çalışmanın önemini, alanyazına ve eğitim paydaşlarına katkısını ortaya koymaktadır. Çalışma kriz durumlarında eğitim programının ihtiyaç, hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları öğelerinin rolü ve işlevi ile bu öğelerin ne ve nasıl olması gerektiği üzerine odaklanan, açıklanan ve tartışılan kuramsal temelle sınırlıdır. Çalışmanın eğitimde program geliştirme alanı başta olmak üzere eğitim sistemine ve paydaşlarına katkı sunacağı umulmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, kriz durumlarında eğitim programının rolü ve işlevi üzerine teorik bir çözümleme yapmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- ✓ Eğitimde kriz etkisi oluşturan olgu ve olaylar nelerdir?
- ✓ Kriz durumlarında eğitim programının;

- İhtiyaç,
- Hedef,
- İçerik,
- Eğitim durumları ve
- Sınama durumları öğelerinin rolü ve işlevi ne ve nasıl olmalıdır?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer bulan doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi, bir araştırma verilerinin basılı veya elektronik materyallerinin sorgulanması, incelenmesi ve değerlendirilmesi süreci şeklinde tanımlanabilir (Bowen, 2009). Genel alanyazın taraması süreçlerini de içeren doküman incelemesi yöntemi (Özkan, 2019), çalışma kapsamında ele alınan konunun başlıklarına öncelik veren veya odaklanan derleme çalışmasına (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017) öncülük etmekte, Herdman'a (2006) göre alanyazında yer alan çalışmaların fikir ve yaklaşımların özetlenmesine veya bu çalışmalar ışığında araştırmanın amacına uygun sentez oluşturulmasına imkân tanımaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, genel olarak "derleme" niteliği taşımaktadır. Araştırma problemine değil de araştırma konusunun başlıklarına odaklanıyor ve önceliği konu başlıklarını ele almaya veriyorsa bu durumda yapılan çalışma bir derleme çalışması olarak değerlendirilebilir (Aydoğdu vd., 2017).

Kriz

Türkçe "kriz" ve İngilizce "crisis" kelimelerinin kökeni Fransızca crise "buhran" kelimesine dayanmaktadır. Eski Yunanca "krisis" (1. hüküm, yargı, 2. hastalığın dönüm noktası) sözcüğünden alıntı olan kelime "krínō κρίνω" (yargılamak, hüküm vermek) fiilinden türetilmiştir. Arapça "bhṛ" kökünden gelen buhrān "hastalığın dönüm noktası, kriz" sözcüğünden alıntıdır (Etimoloji Türkçe, 2021; Online Etymology Dictionary, 2021). TDK'ye (2021a) göre kriz, "bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem, bunalım, buhran" olarak tanımlanmaktadır. Kriz kelimesi terim anlamında ise "bir durumun doğal gidişi sırasında birdenbire ortaya çıkan aykırılık, buhran, sonucu kötü olabilecek gerginlik, insanın canını sıkan, insanı tedirgin eden sonucu ruhsal yönden kötü olabilecek durum, yoğun tasa" şeklinde tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012, s. 153-154). Eğitim alanyazınında ise Sayın (2008) krizi "ansızın gelişen olumsuz olay veya olaylar ile oluşan gerilime karşı normal şartlarda kullanılan çözümlerin etkili olmaması sonucu maruz kalınan durum" olarak açıklamıştır. Tanımlardan yola çıkarak kriz; doğal ya da beşerî kaynaklı olarak meydana gelen, etkileri itibari ile insanları sosyal, psikolojik, fizyolojik, ekonomik, eğitim vb. yönlerden etkileyen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kriz Türleri

Krizler ortaya çıkış nedenlerine veya kaynağına göre çeşitli sınıflamalara tabi tutulmaktadır. Alanyazında kriz türleri ile ilgili sınıflama Can, Azizoğlu ve Aydın (2011) tarafından örgütsel ve çevresel olarak iki ayrı bağlamda ele alınmaktadır. Aksoy ve Aksoy (2003) ise krizi; birey kaynaklı, doğal afet kaynaklı ve ekonomi kaynaklı krizler olarak üç başlık altında ele almıştır. Öte yandan ABD Kriz Yönetim Enstitüsüne (ICM) göre krizler dört başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; doğal afetler, mekanik problemler, insan hataları, yönetim kararı/kararsızlığı şeklinde ele alınmaktadır (Tutar, 2000). Ancak alanyazında eğitimi etkileme bağlamında kriz türleri açısından en fazla kabul gören sınıflamalardan biri Herman (1994'ten aktaran Aksoy ve Aksoy, 2003) tarafından yapılmıştır. Onun yaptığı sınıflamaya göre eğitimi etkileyen krizler şöyle ele alınabilir:

- ✓ *Birey kaynaklı krizler:* Öğrenci, öğretmen ya da okul içinde yer alan herhangi bir kişinin başına gelen olay (taciz, istismar, rehin vb.), kişinin davranışı veya psikolojik durumu kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır.
- ✓ *Grup kaynaklı krizler:* Sınıf, şube ve arkadaş grupları arasında gerçekleşebilecek olumsuz durumlardır.
- ✓ *Ekonomi kaynaklı krizler:* Öğrencilerin genel ekonomik seviyesi de dâhil kurumun aldığı ödenekler ve maddi imkân yetersizlikleri sonucu ortaya çıkabilecek durumlardır.
- ✓ *Yönetim kaynaklı krizler:* Okul idarecilerinin, öğretmenlerin kişisel, mesleki beceri ve tutumlarına dayalı olarak ortaya çıkabilecek durumlardır.
- ✓ *Öngörülemez felaket kaynaklı krizler:* Deprem, sel, fırtına, yangın gibi doğal afetler ve meydana gelebilecek yaralanmalı veya ölümlü sonuçlanan kazalar, salgın hastalık gibi unsurlar okullarda yaşanan krizlerin kaynağı olarak gösterilmektedir.

Krizin Etkilediği Temel Alanlar

İnsan yaşamı boyunca çeşitli krizlerle karşı karşıya kalmaktadır. Krizin doğrudan veya dolaylı etkileri toplumun ihtiyaç duyduğu başta sağlık, ekonomi ve eğitim gibi temel alanlarda gözlenebilmekte dolayısıyla bu etkiler toplumun gelişimi için önem arz etmektedir (Maya, 2014). Sağlık alanında 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020a) tarafından salgın olarak ilan edilen Covid-19, toplumları doğrudan etkileyerek sosyal bozulmalara, mevcut yoksulluğun artışına ve eğitimin belli bir zaman duraklamasına sebebiyet vermiştir. Ekonomi alanında da 2008 yılında yaşanan küresel ekonomik kriz ile birlikte işsiz sayısında artış, özel sektör alanlarında yaşanan daralmalar ve ekonomik büyüme oranlarında gerçekleşen düşüşler yaşanmıştır (Yıldırım, 2010). Yaşanan bu gelişmelerin etkileri ile işsiz kalan bireylerin çocukları eğitim olanaklarından mahrum kalmıştır (Altınışik, 2007). Turizm, sanayi ve gıda gibi ekonomiye bağlı ilerleyen alanlar da ekonomik

krizin olumsuz sonuçlarının etkisi altında kalmaktadır (Aymanıuy, 2001; Büyükşalvarcı ve Abdioğlu, 2010; Gürlük ve Turan, 2008). Yukarıda bahsedildiği gibi sağlık ve ekonomi alanlarında yaşanılan kriz durumları toplumların eğitim sistemlerini ortak bir payda içerisinde ve olumsuz yönde etkilemiştir. Alanyazında kabul edildiği ve Sağ'ın da (2003) ifade ettiği gibi "Eğitim toplumsal bir süreçtir." Bu noktadan yola çıkılarak toplum ve eğitim arasında dinamik bir ilişki bulunduğu ve birbirlerinden etkilendikleri ifade edilebilir. Bu etkileşim göz önünde bulundurularak eğitim ve krizi ayrı bir başlıkta ele almanın daha uygun olduğu söylenebilir.

Eğitimde Kriz Etkisi Oluşturan Olgu ve Olaylar

Kaynağının yönetim, organizasyon gibi örgütsel ya da doğal afet, salgın hastalık, siyasi, ekonomik gibi çevresel olması fark etmeksizin okullar faaliyet gösterdiği toplumun içinde bulunduğu kriz durumundan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir (Ulutaş, 2010). Açık bir sistem olarak okulun ana girdisini, davranışı istendik yönde değişmesi amaçlanan ğrenci, çıktısını ise davranışı istendik yönde değişmiş ğrenci oluşturmaktadır (Ertürk, 2017, s. 13). Toplumla i içe geçen, bireyin ve toplumun şekillenmesinde hayati öneme sahip olan eğitim, kriz durumlarında en çok etkilenen alanlardan biridir. Eğitimi etkileyen krizlerin başında birey, grup, ekonomi, yönetim ve öngörülemez felaket kaynaklı krizler gelmektedir (Herman, 1994'ten aktaran Aksoy ve Aksoy, 2003).

Okulların ve eğitim sürecinin ülkenin belli bir bölgesinde veya genelinde kriz durumlarından etkilenmesine sebep olan etkenlerin başında salgın hastalıklar, siyasi olağanüstü hller, ekonomik krizler ve doğal afetler gelmektedir. Kurum içi ve örgüt kaynaklı krizler daha çok meydana geldiği ortam, kurum ve kişiler ile sınırlıdır. Krizin, ülkenin belli bir bölgesindeki eğitimi etkilemesine Türkiye'nin Van ilinde yaşanan deprem örnek verilebilir. Ülkemiz için depremler, eğitim sürecini aksatan önemli krizler olarak karşımıza çıkmaktadır. AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2014) raporuna göre 23 Ekim 2011 tarihinde Van ilinde gerçekleşen deprem, eğitim ve öğretime yaklaşık olarak iki ay ara verilmesine sebep olmuştur. Depremi ardından Van ilinde eğitim, ğretim gören öğrencilerin yaklaşık %22'si eğitimlerini nakil ve misafir ğrenci olarak diğer illerde srdrmştir. Depremden sekiz ay sonra ise il dışına giden öğrencilerin sadece %45'i geri dnmştir.

Öte yandan sel felaketleri de eğitim sürecini aksatan önemli bir kriz durumunu oluşturmaktadır. Türkiye'de yılda ortalama 200 civarı sel felaketi meydana gelmekte ve etkilediği alan itibariyle özellikle ulaşımda aksamalara neden olması sebebiyle meydana geldiği bölge bazında eğitim sürecini etkilemektedir (Kahraman, 2020). Örneğin 11 Ağustos 2021 tarihinde, lkemizin Batı Karadeniz bölgesinde yaşanan sel, su baskını ve heyelanlar sonucunda AFAD, Kastamonu'da 71, Sinop'ta 10, Bartın'da da bir kişinin hayatını kaybettiğini, 228 kişinin ise yaralandığını duyurmuştur (AFAD, 2021a). Felaketin yaz döneminde gerçekleşmiş olması sebebiyle okulların kapalı olması

sonucu eğitim-öğretimde aksamalar yaşanmamış ve zarar gören okulların temizlik ve onarım çalışmalarına öncelik verilmiştir (Hürriyet, 2021).

Eğitim sürecini aksatan önemli bir kriz durumu da geniş çaplı yangın ve hava kirliliğidir. Yangınlar, kontrol altına alınma sürelerine bağlı olarak eğitim faaliyetlerini aksatmaktadır. 28 Temmuz 2021 tarihinde Antalya ili Manavgat ilçesinde dört farklı noktada çıkan orman yangını 10 gün sürmüş ve üç kişi hayatını kaybetmiş, 271 kişi de yangından etkilenmiştir. 56 bin 663 hektarlık alanın yandığı felaket 56 mahalleyi etkilemiştir. Özellikle ekonomik yönden zarar gören kişiler için barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçların önceliği söz konusudur (AFAD, 2021b). Bahsi geçen felaketin yaz döneminde olması eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilememiştir. Ancak aksi senaryoda bölgesel olarak yangından etkilenen öğrencilerin eğitimlerinin kısa süreli de olsa aksayacağı söylenebilir. Hava kirliliği de eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatabilmektedir. Örneğin BBC News-Türkçe'nin 17 Kasım 2021 tarihli haberine göre Hindistan'ın başkenti Delhi'de hava kirliliği boyutu ciddi seviyelere yükselmiş bunun sonucunda hükümet okulları ve üniversiteleri ikinci bir emre kadar süresiz olarak kapatmış ve uzaktan eğitim ile öğretimin sürdürülmesi kararı alınmıştır (BBC News-Türkçe, 2021).

Eğitim sürecini aksatacak unsurlardan bir diğeri de savaşlardır. Türkiye Cumhuriyeti kurulurken verilen bağımsızlık mücadelesi; özellikle Çanakkale Harbi sırasında, eli silah tutabilecek tüm gençler cepheye gitmiş ve bu dönemde okullarda öğrenci neredeyse kalmamıştır. Çanakkale Savaşı'na gönüllü olarak katılan İstanbul, Galatasaray, Vefa, Bursa, Edirne, Kastamonu, Ankara, Kayseri, Sivas, Konya, İzmir, Bilecik, Bolu, Kütahya, Denizli, Trabzon, Çanakkale liselerinin öğrencilerinin de çoğu cepheden geri dönememiştir (Kılıç, 2015). Bu durum tarihsel süreçte hemen hemen bütün savaşlar için geçerli olmuş ve savaşlar eğitim sürecini etkileyen önemli bir kriz durumunu oluşturmuştur. Ancak eğitimin yaşamsal öneminden dolayı savaş dönemlerinde de eğitimin sürdürülmesi için çaba sarf edilmiştir. Örneğin Kurtuluş Savaşı'nın en bunalımlı günlerinde 1921 yılında toplanan I. Maarif Kongresi, diğer eğitim kurultayları gibi danışma mahiyetindedir. İlk ve ortaöğretimin içeriği ve öğretim sürelerini tartışmıştır. Bir bakıma kriz durumunda da eğitim vazgeçilmez nitelik taşımaktadır. Nitekim Atatürk'e göre millî eğitim, bağımsızlık savaşı kadar önemlidir (Kapluhan, 2014). Savaş ve terör unsurları da bir kriz olarak ele alındığında genel olarak kriz sonrasında müdahaleler ile telafiye yönelik düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Bunların yanı sıra salgın hastalıklar ve bunlara bağlı gelişen durumlar da eğitim sürecini aksatan bir kriz durumudur. 1 Aralık 2019 tarihinde Çin'de ortaya çıkan ve dünya çapında yayılım gösteren, Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın olarak ilan edilen Covid-19 salgını ülkemizde varlığını gösterdiği 11 Mart 2020 tarihinden bu yana hayatın birçok alanını etkilediği gibi eğitim sürecini de etkilemiştir (WHO, 2020b). Covid-19 salgını sebebiyle belirli tarihlerde (salgın öncesi,

salgının ilk ayları ve salgın kontrol altına alındıktan sonra) dünya çapında okulların kapalılık durumu değişmektedir (UNESCO, 2021). Küresel çapta etki gösteren Covid-19 salgınıyla birlikte vakaların hızla arttığı ülkeler kriz durumuna geçmiştir. 2020 Mart ayının ikinci haftasında okulların kısa süreli kapatılmasıyla beraber başlayan önlemler, salgının boyutu ve ciddiyeti sebebiyle okulların süresiz olarak kapatılıp uzaktan eğitim uygulamasına geçilmesine kadar ilerlemiştir. Bu durum öğrencilerin okuldan uzak kalmasıyla birlikte oluşacak öğrenme kayıplarını da gündeme getirmiştir (TEDMEM, 2020). 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi uzaktan eğitim faaliyetleri ile tamamlanmış ve telafi eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği İkinci Kısım; Üçüncü Bölüm, Madde 15-(2)'de "Eğitim ve öğretimi aksatacak nitelikte olağanüstü durum, sel, deprem, hastalık, havanın aşırı sıcak ve soğuk olması gibi nedenlerle il veya ilçe hıfzıssıhha kurulunun kararı ile gerekli gördüğü ve mahalli mülkî idare amirinin onayladığı durumlarda okullarda öğretime ara verilir. Bu gibi durumlarda öğrencilerin derslerinde eksik kalan konularda yetiştirilmesi için okul yönetimleri ve millî eğitim müdürlüklerince gerekli önlemler alınır." ifadesiyle telafi eğitimlerinin düzenlenmesine ilişkin sorumlu ve yetkililere değinilmiş, ayrıca İkinci Kısım; Dördüncü Bölüm, Madde 61-(1)'de hangi durumlarda ve ne zaman gerçekleştirileceğine dair hükümlere yer verilmiştir (MEB, 2013). Çeşitli ülkelerin salgına yönelik tedavi ve aşular geliştirilmesi sonucu toplum bağışıklığının oluşturulması aracılığıyla 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi karma eğitim modeliyle başlatılmıştır. Karma eğitim, bir kısım öğrencinin belli okullarda fiziki olarak derslere katılması ve bir kısım öğrencinin de uzaktan eğitim ile çevrim içi olarak öğrenim görmesi durumu olarak açıklanmaktadır. Fiziki koşulları dikkate alınarak yetkililer tarafından belirlenen kapasiteler ile okullarda yüz yüze eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Ülkemizde meydana gelen doğal afetler yaşandığı bölgeye göre eğitimi birçok kez aksatmış ancak kamu kurumları ve devlet yetkilileri eliyle kısa sürede çözümler üretilip eğitim süreci normal seyrine döndürülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982) 42. Maddesi'nde yer alan "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." görüşü, eğitim sürecinin öğrenciler için devlet güvencesinde olduğunun göstergesidir.

Eğitim odaklı örgütlerin kriz durumlarına ilişkin seçecekleri stratejiler ve oluşabilecek durumları göz önüne alarak yapılacak planlamalar krizin seyrini belirlemede etkin olmaktadır. Sayın (2008), bu durumu kriz sonucunda yaşanan değişimin bunalım durumunu getirebileceği gibi gelişimi de barındırdığını ele alarak değerlendirmenin gerekliliğini vurgulamıştır. Alanyazında eğitim "bireyde kalıcı izli davranış değişikliği oluşturma süreci" olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015, s. 6). Tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitim süreklilik arz eden, kriz durumlarında da devam etmesi gereken bir süreçtir. İster kriz durumu olsun isterse de normal şartlar altında olsun, bu süreç bir sistemliliği ve sistemde yer alan paydaşların görevlerinin belirginliğini gerektirmektedir. Eğitimde

planlama ve programlama, eğitim programlarını ön plana çıkarmaktadır. Bir kriz durumunda ilk olarak toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerinde değişim olmaktadır. Eğitim programının temelinde olan ihtiyaç analizi hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme ve öğretme süreci) ile sınama durumları (ölçme ve değerlendirme) öğelerini etkilediği için kriz durumlarında yapılacak olan düzenlemenin programın öğelerinin tümünü kapsamasını gerektirmektedir.

Kriz Durumlarında Eğitim Programına Bakış

Alanyazında farklı felsefeler temelinde eğitim programının çeşitli yönlerden ele alınmış tanımları yer almaktadır (Demirel, 2020, s. 3; Yeşilyurt, 2021, s. 13). Ancak öncelikle eğitimin tanımının ele alınması eğitim programının ne olduğunu daha kolay anlaşılır hâle getirecektir. Eğitim TDK'ye (2021b) göre "çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" olarak ifade edilmektedir. Ertürk (2017, s. 13) eğitimi "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamaktadır. Program TDK'ye (2021c) göre "yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetiçek" olarak tanımlanmaktadır. Eğitim programını Ertürk (2017, s. 14), "belli öğrencileri belli zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" şeklinde ele alırken Demirel (2020, s. 6) ise "öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim programının dört temel ögesini hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları oluşturmaktadır. Temel öğelerin yanında ihtiyaç belirleme programdaki hedeflerin tutarlılığı açısından destekleyici niteliktedir (Demirel, 2020, s. 85; Yeşilyurt, 2021, s. 15). Temel öğelerin arasındaki dinamik ilişkiden (Demirel, 2020, s. 5) dolayı olası bir kriz durumunda eğitim programı krizin yarattığı olgular doğrultusunda yeniden şekillenmek durumunda kalabilir. Mevcut yani normal şartlarda uygulanan eğitim programının (resmî/yasal eğitim programı) ihtiyaçları karşılayamaması sonucunda program geliştirme bir bakıma programı güncelleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Yakar, 2016). Dolayısıyla kriz durumlarında eğitim programının öğelerine değinmek gerekmektedir.

İhtiyaç

TDK (2021d) tanımına göre ihtiyaç "güçlü istek, gereksinim, yokluk ve yoksulluk" anlamlarına gelmektedir. İhtiyaç sözcüğü, ilk anlamda bireydeki belli bir gerilim hâli ile denge hâli arasındaki fark; diğer anlamda ise bireyin var olan davranışları ile istendik davranışları arasındaki fark olarak ifade edilir (Ertürk, 2017, s. 40). İnsanların davranışları, ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir (Maslow, 1943'te aktaran Yıldız, 2021). Abraham Maslow "A Theory of Human Motivation" (1943) adlı eserinde bireyin ihtiyaçlarını beş basamakta ele almış ve alt basamaktaki ihtiyacın

karşılanmasını bir üst basamaktaki ihtiyacın karşılanmasının ön koşulu olarak belirtmiştir (aktaran Yıldız, 2021, s. 150). Bireyin ve toplumun ihtiyaçları zamanla ve içinde bulunulan koşula göre sürekli değişim göstermektedir (Sarıpek, 2017). Öyle ki bir kriz durumunda da bireyin ihtiyaçlarının başka bir deyişle öncelikli ihtiyaçlarının değişmesi söz konusudur. Örneğin içinde bulunulan korona virüs salgını ile birlikte eğitim alanında Maslow'un (1943) ifade ettiği fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacının sağlanması öncelik kazanmış, bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlar ikinci planda kalmıştır (aktaran Bozkurt, 2020). Bir kriz durumunda bireyin ihtiyaçlarının karşılanması açısından eğitim ihtiyaçlarının da içinde bulunulan kriz şartlarına uygun olarak düzenlenmesi veya ele alınması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Dünyada "eğitimde program geliştirme" alanında temel ve yaygın bir model olarak kabul edilen Ralph Tyler Modeli (1949) ile Hilda Taba Modeli'nin (1962) bir sentezi şeklinde oluşturulan Taba-Tyler Modeli (1963), program geliştirmenin ilk ögesi/aşaması olarak "ihtiyaçların belirlenmesini" göstermektedir (Batdı, 2021, s. 300). Bu nedenle başta hedefler olmak üzere içerik, eğitim durumları (öğrenme ve öğretme süreci), sınav durumları (ölçme ve değerlendirme), dönüt ve düzeltme öğelerinin yani bir bütün olarak eğitim programının, amacına istendik düzeyde ulaşması için öncelikle kuramsal temelleri doğrultusunda ihtiyaç ögesinin gerekleri yerine getirilmelidir (Yeşilyurt, 2021; 15-16). Eğitim programın ihtiyaçları belirlenirken toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçları dikkate alınmaktadır (Demirel, 2020, s. 85). Öte yandan doğanın, mesleklerin ve kalkınmanın ihtiyaçlarının belirlenmesi de önemli görülmektedir (Eroğlu, 2021, s. 336). Ancak yukarıda da bahsedildiği üzere bu ihtiyaçların önceliği bazı olağanüstü hâllerde yani bir bakıma kriz durumlarında değişiklik gösterebilir. Kriz durumunda başta okullar, eğitim paydaşları ve eğitim programları, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) öğrenme alanlarında elde ettiği kazanımları korumaya öncelik verebilir. Çünkü kriz durumlarında mevcut durumdan geriye gitmeme de önemli bir kazanım olarak görülebilir. Öte yandan kriz durumunun bireyde meydana getirdiği psikolojik, sosyolojik, fizyolojik, sağlık, ekonomik vb. yönlerden de geriye gitmeme yani mevcut durumu muhafaza etme bir ihtiyaç olarak kabul edilebilir. Bunların yanı sıra kriz durumlarında, normal şartlar altında uygulanan eğitim programlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarına ilişkin ihtiyaç olarak dikkate aldığı ihtiyaçlar: hayatilik, ulaşılabilirlik, fizyolojik, psikolojik vb. faktörler dikkate alınarak öncelik, aciliyetlik, temel şart, asgari ölçüt, olmazsa olmaz vb. bakımlardan kriz şartlarına uygun bir şekilde güncellenebilir.

Hedef / Kazanım

Eğitim programının temel öğelerinden biri olan hedef "planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özellik" olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2017, s. 26). Eğitim sisteminin ve programının

hedefleri, ihtiyaçların karşılanmasına yöneliktir. Varış (1996, s. 95-97) eğitimin amacını bireyin kendini gerçekleştirme zeminini hazırlamak; insan ilişkilerini, ekonomik etkinliğini ve vatandaşlık bilincini geliştirmek şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle Türk millî eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında da her bakımdan sağlıklı, demokratik ve verimli etkin bir vatandaş yetiştirme; bireyi ilgi ve yetenekleri kapsamında yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamanın amaçlandığı görülmekte ve “Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.” ifadesi göze çarpmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973). Eğitimin amacı; bir yandan bireyin ihtiyaçlarının karşılanması diğer yandan da bireye ihtiyaçlarını kendisinin karşılamasını sağlayacak nitelikleri kazandırmaktır. Kriz durumlarında ise bireyin ihtiyaçlarında oluşan değişim, hedeflerin de yeniden düzenlenmesi veya kriz durumundaki değişikliğe uygun olarak güncellenmesini gerektirmektedir. Örneğin, Bozkurt (2020) çalışmasında Covid-19 salgınının getirdiği kısıtlamalar sebebi ile gerçekleştirilen uzaktan eğitim kapsamında bilişsel hedefler belli oranda kazandırılabilirken dijital ortamda, sosyal çevreden uzak bir eğitim süreci yaşanması sebebiyle duyuşsal hedeflerin kazandırılmasında eksiklik yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonuç eğitim programının hedeflerine ulaşılmasında kriz durumunun etkisini göstermektedir. Öte yandan planlanmamış durumların meydana gelmesi ya da bir kriz durumunun ortaya çıkması hedefin gerçekleşmesini de engelleyebilir. Yıldız ve Vural (2020), okul öncesi dönemdeki yoksul aile çocuklarının büyük bir çoğunluğunun salgın döneminde okul öncesi eğitiminden yararlanamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum Türk millî eğitiminin okul öncesi öğretim kademesine ait olan “Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak” hedefinin istendik düzeyde gerçekleşmediğinin bir göstergesidir. Buradan hareketle ihtiyaç ögesinde olduğu gibi kriz durumlarında eğitim programının hedefleri, ihtiyaç ögesine uygun olarak yeniden şekillendirilmeli veya güncellenmelidir. Diğer bir deyişle kriz durumlarında eğitim programlarının hedef ögesinde, ihtiyaç ögesindeki güncellemeler ışığında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarına ilişkin öncelik, aciliyetlik, temel şart, asgari ölçüt, olmazsa olmaz vb. hedeflere/kazanımlara öncelik verilmelidir

İçerik

Eğitim programının temel öğelerinden olan içeriğin terim anlamı “programın hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğü” (Cevizci, 2010) şeklinde tanımlanmaktadır. Varış (1994, s. 156-157), içeriği kavram, olay ve olguların ezber bilgi toplamı olarak değil, söz konusu disiplin kapsamında anlamlı bir bütün olarak düzenlenmesi şeklinde ifade etmiş; bireysel, toplumsal fayda, öğrenme-öğretme ölçütü ve bilgi yapısında kapladığı yere göre içeriğin seçilmesi gerekliliğini

belirtmiştir. Demirel (2020, s.138) ise eğitim programının içerik ögesini “Bir şekilde sunulabilecek olan, gösterilmiş, tanımlanmış ve açıklanmış kavramlar, olgular, ilişkiler ve işlemler nelerdir?” sorusunun cevabı niteliğinde olan bir kavram olarak tanımlamaktadır. İhtiyaçlara göre belirlenen hedefler, içeriğe yön vermektedir. Hedeflere ulaşmak için öğretmen açısından “Ne öğretilim?” öğrenci açısından “Ne öğrenelim?” sorusuna cevap arayan içerik ögesi, içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak düzenlenmelidir (Erdem, 1992; Kaya ve Gül, 2020; Nas, 2006, s. 50; Özkan, 2009; Yakar, 2016; Yeşilyurt, 2021, s. 15). Öte yandan Sönmez’e (2007, s. 359) göre içerik, hedef ve istendik davranışların kazandırılmasına yönelik olarak hedeflerle tutarlı, bilimsel bilgiye dayalı, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişim düzeyine ve öğrenme alanlarına uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Program geliştirme dinamik/güncellenebilir bir yapıda olduğundan programın içerik ögesi de güncellenebilir özellik taşımaktadır.

İçerik seçimine etki eden unsurların başında öğretim programının merkeze aldığı program tasarımı yaklaşımı gelmektedir (Bilen, 2006, s. 18-20). Konu merkezli program tasarımı yaklaşımına göre içerik planlaması oldukça önemlidir ve öğrenciler öğretmen kontrolünde temel ilkelere ulaşır. Kavramlar, olgular, yasalar, ilgiler, gereksinimler ve devinişsel beceriler konu alanını oluşturur. Öğrenen merkezli program tasarım yaklaşımına göre ise sosyalleşme ve Rousseau’nun fikirleri temelinde öğrenenin sadece bilişsel yönleri değil ilgi, istek ve ihtiyaçları da önemsenmektedir. Sorun merkezli program tasarım yaklaşımı ise bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının toplumun ihtiyaçları doğrultusunda karşılanmasını ve toplumun sorunlarını çözüme kavuşturacak nitelikte bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Bakır, 2007; Korkmaz ve Öktem, 2014; Kozikoğlu ve Uygun, 2018; Türkan, 2021, s. 275-279).

Kriz durumlarında bireyin öznel olarak değişimlere maruz kalması bireyi merkeze alan öğrenen merkezli program tasarımı, krizin başlı başına bir sorun olması ve bu sorunun birey-toplum iş birliğiyle giderilmesi gerçeği ise sorun merkezli program tasarımı ön plana çıkarmaktadır. Öğrenen merkezli program tasarımı çocuk merkezli, yaşantı merkezli, romantik (radikal) ve hümanistik olmak üzere dört türe ayrılmaktadır (Demirel, 2020, s. 49). Çocuk merkezli tasarım bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyerek yaşantılar yoluyla öğrenmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Yaşantı merkezli tasarım çocuk merkezli tasarımdan farklı olarak ihtiyaçların önceden değil süreç içerisinde belirlenmesi ve programında sürece dayalı şekillenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Romantik tasarımda ise özgürlüğü kısıtlayıcı olarak görülen okullara karşı çıkılmakta ve bireyin kendi doğasında eğitilmesi gerektiğini savunulmaktadır. Hümanistik tasarım bireyi duygusal ve bilişsel yönden geliştirecek, ihtiyaç, değer ve ilgilere yönelik içerik seçimini işe koşmaktadır (Baş, 2013; Bilen, 2006, s. 18-20; Demirel, 2020, s. 49; Kozikoğlu ve Uygun, 2018). Sorun merkezli program tasarımlarında da öğrenen merkezli tasarımlarda olduğu gibi bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının

temele alınması gerekmekte, bireylerin toplumsal sorumlulukları da ön plana çıkarılmaktadır. Bireyler toplumun birer ferdi olmalarından dolayı toplumun ilgi, istek ve ihtiyaçlarının karşılanması bireylerin genel anlamda ihtiyaçlarının karşılanması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda toplumsal sorunların ve ihtiyaçların öncelikli hâle getirilmesi gerekmektedir. İlgili tasarımlara göre, öğrenenlerin ihtiyaçlarını dikkate alırken toplumsal sorunlar ve ihtiyaçların göz ardı edilmemesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Türkan, 2021, s. 279). Ornstein ve Hunkins'a (2014, s. 274) göre, sorun merkezli program tasarımlarında hem içerik hem de öğrenenlerin gelişimine vurgu yapılması noktalarında diğer tasarımlardan farklılaşmaktadır. Bu tasarımların bir kısmı bireylerin yaşam koşullarını, bir kısmı toplumun yaşadığı güncel sorunları, bir kısmı da toplumsal reformları temele almaktadır. Dolayısıyla kriz durumlarında güncellenen eğitim programının ihtiyaç hedef öğeleri doğrultusunda içerik ögesi de konu merkezli program tasarım yaklaşımından ziyade öğrenen ve sorun merkezli program tasarım yaklaşımlarına öncelik verilerek oluşturulmalıdır.

Kriz durumunda içerik belirlenen öncelikli ihtiyaç ve hedeflere göre seçilmeli ve düzenlenmelidir. İçerik düzenlenirken mantıksal içerik düzenlemesi kadar psikolojik düzenleme de işe koşulmalıdır. Nitekim Covid-19 salgını ile hayatımıza giren fiziksel mesafe duygusal mesafeyi de beraberinde getirmiştir. Öğrenenlerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin sürdürülebilmesi için içerik olgu, olay ve kavramlardan fazlasını kapsamalıdır. Konuyla ilgili olarak Diker-Coşkun (2020), eğitim programı tasarlanırken sadece akademik değil, sosyal ve duygusal iyi olma halinin de göz önünde bulundurulmasını önermiş ve salgın süreciyle birlikte eğitim programlarında "psikolojik sağlamlık" kavramına yer verilmesi ihtiyacından da bahsetmiştir.

Eğitim Durumları

Uygulamaya ve sürece dayalı olması, etkileyen ve etkilenen paydaş sayısı ve çeşidi bakımından eğitim durumları ögesinin eğitim programının diğer öğelerinden daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Eğitim durumları ögesi, içerik ve işlevi aynı olmasına rağmen bazı kaynaklarda öğrenme ve öğretme süreci olarak da adlandırılmakta (Ellez, 2021, s. 435), bir bakıma eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Öğrencilere, programın kazanımlarının kazandırılması ve içeriğin öğretilmesi süreci olarak ifade edilebilir. Ertürk (2017, s. 89) eğitim durumlarını, planlanmış eğitim etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları ile istedik davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim durumlarının öğrenciye kazandırılacak davranışlar çerçevesinde, öğrenene yönelik düzenlenmesiyle öğrenme yaşantıları ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2020, s. 151). Eğitim durumları, kazanımlara göre düzenlenmiş içeriğin öğretmen açısından "Nasıl öğretebiliriz?", öğrenci açısından ise "Nasıl öğrenebiliriz?" sorularını yanıtlamaktadır. Buradan hareketle öğrenme, en yalın haliyle yaşantı ürünü ve kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015, s. 10). Bir davranışın öğrenme olarak değerlendirilebilmesi için gözlenebilirlik, süreklilik/kalıcılık, yaşantı ve

deneyim ürünü olma, sadece fiziksel büyüme ve olgunlaşma kaynaklı gerçekleşmemesi, davranış değişikliğinin çevresel etkenlerden bağımsız olarak kalıcı olması özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2018, s. 95).

Öğrenme süreci bakımından öğrencilerin akademik konuları öğrenebilmesi veya öz-öğretimli öğrenciler oluşturmak için bilişsel ve yürütücü biliş becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. İlgili becerilerin kazandırılması için öğrenme stratejileri işe koşulmalıdır (Senemoğlu, 2018, s. 576). Öğrenme stratejileri, öğrenen bireyin çevresindeki uyarıcıları kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımını sağlayan ve öğrenmenin kalıcılığını sağlayan işlemler olarak da adlandırılabilir (Demirel, 2020, s. 155). Öğrenme stratejileri, bilişsel stratejiler ve biliş yönlendirici stratejiler olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Öte yandan öğrenme stratejileri yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak da gruplandırılmaktadır (Özer, 2002; Yeşilyurt, 2019a). Bu alanda yapılan araştırmalarda araştırmacılar genel olarak stratejileri bilişsel, yürütücü biliş ve duyuşsal stratejiler olarak incelemişlerdir (Orkun ve Bayırlı, 2019). Bilişsel stratejiler öğrencinin neyi, nasıl öğrenmesi gerektiğini, üstbiliş (yürütücü biliş) ise ne zaman ve neden öğrenilmesi gerektiğini kapsar (Levin, 1986'dan aktaran Orkun ve Bayırlı, 2019). Öğrenme için güdülenme, olumlu tutum geliştirme ve dikkati artırma temel duyuşsal stratejilerdir ve öğrenenin öğrenmeye duyuşsal açıdan kendini hazırlaması olarak açıklanmaktadır (Erdem, 2005). Eğitim programının eğitim durumları ögesi içerisinde yer alan önemli içerik başlıklarına kısa da olsa yer vermek çalışmanın bütünlüğü ve anlamlılığı açısından önemlidir.

Genel öğretim ilkeleri: Öğretme süreci olarak ele alındığında, eğitim durumlarının öğretmenler tarafından hedefe ulaştırıcı ve içeriği uygulamaya/gerçek hayata yansıtıcı biçimde planlanması gerekmektedir. Eğitim durumları; hedefe yönelik, öğrencinin düzeyi ve hazırbulunuşluk seviyesine uygun, ekonomik, tutarlı, diğer yaşantılarla kaynaşık olacak biçimde (Demirel, 2020, s. 151; Ellez, 2021, s. 435-438) ve Yeşilyurt (2020a) tarafından bir bütün olarak ortaya konulan genel öğretim ilkelerine uygun olarak düzenlenmelidir.

Öğretim stratejileri: Öğrenmenin nasıl ortaya çıktığı ve öğretimin nasıl olması gerektiği hakkında çalışmalar yapan Bruner (1966), Ausubel (1968) ve Gagne (1970) üç temel öğretim stratejisi önermişlerdir (aktaran Senemoğlu, 2018, s. 464). Bunların yanında eğitim kuramcılarında biri olan J. Dewey problem çözmeye dayalı araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini öne sürmüştür (Yeşilyurt, 2019b). Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayanan ve bu bağlamda oluşturulan sunuş yoluyla öğretim kavram, olgu ve genellemelerin öğretilmesine uygun; öğretilecek konuların tamamının öğretmen tarafından öğrenciye verilmesiyle gerçekleşen; bilgiye ulaşmak için tümdengelim yöntemini kullanan bir öğretim stratejisidir (Baran, 2013, s. 2; Ellez, 2021, s. 448). Sunuş yoluyla öğretim stratejisi daha çok kalabalık sınıflarda uygulanmaktadır (Yeşilyurt, 2019b). Zaman

açısından ekonomik olması gibi birtakım üstün yönleri sahip olan sunuş yoluyla öğretim, sınırlı yönlerini giderici faktörler dikkate alınmazsa öğrenciyi aktif kılma ve üst düzey bilişsel davranışları kazandırmada yetersiz kalabilir. Bruner tarafından oluşturulan buluş yoluyla öğretim bir diğer ifadeyle “keşfederek öğrenme” öğrencinin bilgiye kendi deneyimleriyle ulaşmasını amaçlamaktadır (Özer, 2005; Yeşilyurt, 2019b). Buluş yoluyla öğretim öğrencinin aktif katılımını sağlaması gibi avantajlarının yanında kalabalık sınıflarda uygulanması, materyal ihtiyaçları bakımından maliyetli olması gibi sınırlı yönleri de bulunmaktadır (Teker, Kurt ve Karamustafaoğlu, 2017; Yeşilyurt, 2019b). Dewey tarafından oluşturulan araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi öğrencilerin problem çözme becerilerini kullanarak bilimsel sonuçlar elde etmesini amaçlamaktadır. Bilimsel araştırma basamakları ile probleme yaklaşan öğrenciler etkin katılım sağlamakta ve öğretmen rehber konumunda yer almaktadır (Ellez, 2021, s. 449).

Öğretim model ve yaklaşımları: Gagne tarafından oluşturulan öğretim durumları modeli Gagne'nin “bilgiyi işleme modeline” dayanmaktadır. Öğretim durumları modelinde öğrencinin içsel süreçleri dikkate alınarak öğretmen tarafından hedefler doğrultusunda dışsal etkinliklerin planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2018, s. 479-480). Öğretmenin dışsal etkinlikleri düzenleyemediği durumlarda öğrencilerin öğrenmelerinde sorunlar çıkabilir. Bu sorunlar öğretmenin planladığı dışsal etkinliklerden çıkabileceği gibi öğrenciler arasındaki farklılaşma kaynaklı da olabilir. Farklılaşma, Bloom'un tam öğrenme yaklaşımında öğrenme ortamlarının öğrenci farklılıklarına göre düzenlenmesi ile giderilebileceğini ortaya koymaktadır. Tam öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak uygun zaman ve imkân verildiğinde öğrencilerin bireysel öğrenmeleri yüksek düzeyde gerçekleşir (Yeşilyurt, 2020b). Eğitim programlarını etkileyen yapılandırmacı öğrenme kuramı ile Türk Milli Eğitim Sisteminde yeni yönelimlere adım atılmıştır (MEB, 2009). Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiş olan bu evre beraberinde öğretim yöntem ve teknikleri anlamında da çeşitli yenilikler meydana getirmiştir. Öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi amaçlayan eğitim programları beraberinde uygun stratejilerle öğrenciyi etkin kılacak öğretim yöntem ve teknikler kullanmaya teşvik etmiştir (Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012). Yöntem ve teknikleri belirlemeden önce öğrenme üzerinde etki yaratabilecek her türlü durum gözden geçirilmeli ve şartların oluşturduğu ortama göre seçilmelidir. Diğer bir deyişle yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler dikkate alınıp ilgili faktörlere sayıca en fazla uyan öğretim yöntemi veya tekniğinin kullanılmasına öncelik verilmelidir (Şahin ve Uslu, 2017; Yeşilyurt, 2019c). Şartlar sağlandıktan sonra etkili yöntem ve teknik belirlenerek öğretimi meydana getirir.

Eğitim-öğretim teknolojisi, ortam ve imkân: Eğitim teknolojisi eğitim sorunlarının analiz edilmesi, yönetilmesi, değerlendirme ve uygulanması, eğitim bileşenlerinin organize edilmesi sürecinde işe

koşulmasına karşın öğretim teknolojisi öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılmaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan her türlü araç gereç ve teknoloji, eğitim durumları kapsamında değerlendirilmektedir. Bu açıdan öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için öğrenme ve öğretme sürecinde görsel, işitsel, yazılı materyal vb. araç-gereç ve teknoloji kullanımı ile birden çok duyu organına hitap edilmelidir (Ellez, 2021, s. 454). Eğitim durumlarını etkileyen unsurlardan biri olan okul, derslik, laboratuvar, kütüphane vb. öğeleri içerisinde barındıran fiziksel/mekânsal ortam, eğitim programının amacına ulaşması açısından önemlidir. Öğrencinin fiziksel olarak öğretim ortamında bulunması, okulun veya sınıfın fiziksel imkânları, sınıf mevcudu gibi unsurlar öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşime etki etmektedir (Yakar, 2016). İletişim ve etkileşimin düzeyi, çeşidi, etkisi vb. öğretmen ve öğrencinin aynı mekânı paylaştığı okul içerisi ile farklı mekânlarda bulunduğu okul dışına göre farklılık gösterebilir. Örneğin; an itibarıyla etkileri devam eden ve bir kriz durumu olan Covid-19 salgınıyla birlikte uzaktan eğitim uygulamasına geçilmesi öğrenme-öğretme ortamının fiziksel olarak, okuldan ev ortamına taşınmasının ve sanal sınıfların kullanılması başta olmak üzere öğrenme ve öğretme sürecinin iletişim teknolojileri aracılığıyla uzaktan eğitim uygulamasıyla gerçekleşmesinin önünü açmıştır. Ülkemizde Covid-19 salgını süreciyle birlikte eğitimde aksamalara yol açan kriz durumu sonucu uzaktan eğitim EBA-TV ve EBA web gibi kanallar ve Zoom, Google Meets, Teams gibi sanal sınıf/çevrim içi toplantı uygulamaları ile gerçekleşmiştir (TEDMEM, 2020). Hâlihazırda uygulanan eğitim programları kapsamında yüz yüze gerçekleştirilmek üzere düzenlenen eğitim durumları, öğrenme-öğretme sürecinin dijital platformlara taşınmasıyla birlikte yüz yüze gerçekleştirilmesi beklenen eğitimin amacına ulaşmasını güçlendirmektedir (Bozkurt, 2020). Yukarıda bahsedildiği üzere krizle birlikte değişen şartlara uyum sağlayabilmek için öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmen bu duruma adapte olabilir (Ulutaş, 2010). Öğretmenin ve eğitim yöneticilerinin yaşanan ani değişimlere uyum gösterebilmesi için dönüşümcü liderlik (yenilikçi, rol model, vizyoner) özelliklerinin yanı sıra program liderliğini (öğretimsel liderlik) de üstlenmiş olması ve şartların gerektirdiği birtakım yeterliliklere sahip olması gereklidir. Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte ortaya çıkan söz konusu yeterlikler; dijital okuryazarlık, alternatif öğretim durumları oluşturabilme, eğitim programını sürece uyarlayabilme vb. olarak sayılabilir (Çelik, 1998; Demirtaş ve Şama, 2016; Yeşilyurt, 2007, 2019d). Bu noktada uzaktan eğitime yönelik eğitim durumları düzenlenirken teknik altyapı, öğrenen ve öğretenlerin dijital cihazlara, internete, dijital platformlara erişim imkânları ve dijital becerileri göz önünde bulundurulmalıdır (Ergün ve Arık, 2020).

Sınama Durumları

Sınama durumları, eğitim programının dört temel ögesinden biridir. Hedefler doğrultusunda oluşturulan içeriğin eğitim durumları sonucu ne derece kazandırıldığını ve eğitim durumları

basamağında oluşan mevcut durumu, sorun ve eksikleri tespit etme amacına hizmet etmektedir (Ertürk, 2017, s. 113; Demirel, 2020, s. 189; Polat ve Yeşilyurt, 2021, s. 471). Program değerlendirme/sınama durumları ögesi, içerisinde bir yandan eğitim durumları açısından öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları bir yandan da ilgili öğretim programının ölçme ve değerlendirmesi yapılmaktadır (Demirel, 2020, s. 189). Erden'e (1998, s. 33-34) göre eğitim durumlarının değerlendirilmesinde yanıtlanması gereken sorular; "Hangi davranışların ve kapsamın öğrenilmesinde güçlükler var?", "Kullanılan yöntem etkili mi?", "Öğretim programı, günlük ders planlarıyla uygulama tutarlı mı?", "Öğretmenler öğretim ilkelerini dikkate alıyor mu?", "Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?", "Öğrenciler görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor mu?" şeklindedir.

Değerlendirme türleri: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilecek etkinlikleri etkilemektedir. Bundan dolayı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme türleri; tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olarak üç gruba ayrılmaktadır. Kriz durumlarında tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme ön plana çıkmaktadır. Yıldız ve Vural (2020) Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitimde öğrencilerin belli düzeyde hazırbulunuşluğa, ön bilgilere/öğrenmelere sahip olduğu varsayılarak düzenlemeler yapılmasının akademik, sosyal ve duyuşsal yetersizliğe sahip öğrencilerin varsayılan hazırbulunuşluğa sahip olmadıklarından dolayı öğrenme düzeylerinde eşitsizliğin yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada değerlendirme çeşitlerinden Bloom ve arkadaşlarının ortaya attığı tanılayıcı değerlendirme işe koşulmaktadır (Ertürk, 2017, s. 119). Tanılayıcı değerlendirme öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyerek buna göre kazandırılması hedeflenen nitelikler için uygulamaların şekillendirilmesini sağlamaktadır (Demirel, 2020, s. 189). Biçimlendirici değerlendirme ise öğrencilerin tanılayıcı değerlendirme ile tespit edilen giriş davranışları doğrultusunda süreç içerisindeki öğrencilerin durumuna ilişkin bilgilere ulaşmak ve gerekli düzenlemeleri belirlemek için kullanılmaktadır (Ertürk, 2017, s. 119). Bu değerlendirme türünde temel amaç öğrencilerin hangi kazanımları öğrenmekte güçlük çektiği, öğrenme eksikleri, öğretim etkinliklerinin amaca hizmet edip etmediği vb. sorunları tespit edip giderilmesini sağlamaktır. Düzey belirleyici değerlendirme ise ağırlıklı olarak öğrencinin başarı düzeyi ve programın başarısının değerlendirilmesi noktasında iş görmektedir. Eğitim programının öğrencilere hedeflenen bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel davranışları kazandırmada ne kadar başarılı olduğunu saptamak temel amaçtır (Polat ve Yeşilyurt, 2021, s. 477). Kriz durumunun öğretim sürecinin başında, ortasında veya sonunda başka bir deyişle ortaya çıktığı zamana göre tanılayıcı, biçimlendirici veya toplam değerlendirme işe koşulmalıdır. Kriz durumunda öğrenme-öğretme

sürecinin etkilenmesi ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve bunların geçerlik, güvenilirlik durumlarını da etkileyecektir.

Değerlendirme yöntemleri: Değerlendirmelerin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, geleneksel ve tamamlayıcı olarak gruplanmaktadır. Geleneksel yöntemler: Doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli testler, yazılı yoklama vb. yöntemlerle sonuç odaklı ilerlerken tamamlayıcı yöntemler ise proje, portfolyo, problem çözme ve kavram haritaları vb. yöntemlerin kullanıldığı zihinsel süreçleri geliştiren öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ifade etmektedir. Öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde değerlendirirken süreç ve sonuç tek başına değil birlikte ele alındığında öğrenci durumu hakkında daha geçerli ve güvenilir bilgilere ulaşılmasına yardımcı olur (Demirel, 2020; Göçer, Aslan ve Çaylı, 2017; Polat ve Yeşilyurt, 2021, s. 479). Değerlendirmeyle elde edilen öğrenci durumu öğretmen için rehber niteliğindedir. Öğretmen değerlendirme yöntemlerinden edindiği bilgilerle gerekli düzenlemelerde bulunabilir. Fakat bir kriz durumunda öğrenme-öğretme sürecinde değişen koşullar öğretmenin öğrenci durumuna ilişkin bilgi edinmesini zorlaştırmaktadır. Bu durumda geleneksel değerlendirme yöntemlerinden ziyade süreç odaklı değerlendirme yöntemleri olan “tamamlayıcı/alternatif değerlendirmenin” ağırlıklı olarak kullanılması gerekmektedir (Ertürk, 2017, s. 116-117).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim programı; “Belli öğrencileri belli zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik geçerli öğrenme yaşantıları düzeneğidir.” (Ertürk, 2017). Öğrencileri “belli zaman süresi içinde” yetiştirmek ve “öğrenme yaşantıları” oluşturmak başta kriz durumları olmak üzere her koşulda mümkün olmayabilir. Covid-19 salgını gibi gündelik hayatı kısıtlayan kriz durumlarında; öğrenme ve öğretme ortamları, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeleri etkilenmektedir. Yakar’a (2016) göre, öğrencinin fiziksel olarak öğrenme ve öğretme ortamında bulunması, okulun veya sınıfın fiziksel imkânları, sınıf mevcudu gibi unsurlar, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime ve etkileşime etki etmektedir. Bozkurt (2020), çalışmasında Covid-19 salgınıyla birlikte ortaya çıkan sınırlılıklar sonucunda yüz yüze eğitime alternatif olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim kapsamında bilişsel hedefler belli oranda kazandırılabilirken dijital ortamda, sosyal çevreden uzak bir eğitim süreci yaşanması sebebiyle duyuşsal hedeflerin kazandırılmasında eksiklik yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda Diker-Coşkun (2020), salgın süreciyle birlikte eğitim programlarında “psikolojik sağlamlık” kavramına yer verilmesi ihtiyacından bahsetmiştir. Covid-19 salgını ile hayatımıza giren fiziksel mesafe, duygusal mesafeyi de beraberinde getirmesiyle öğrenenlerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin sürdürülebilmesi için içerik; olgu, olay ve kavramlardan fazlasını kapsamalıdır. Krizle birlikte değişen şartlara uyum sağlayabilmek için öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Ulutaş, 2010). Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte bilgisayar destekli öğretim

becerisi, dijital okuryazarlık, alternatif öğretim durumları oluşturabilme, eğitim programını sürece uyarlayabilme vb. olarak birtakım yeterliklerin gerekliliği ortaya çıkmıştır (Çelik, 1998; Demirtaş ve Şama, 2016; Yeşilyurt, 2019d). Ayrıca uzaktan eğitime yönelik eğitim durumları düzenlenirken teknik altyapı, öğrenen ve öğretmenlerin elektronik cihazlara, internete, dijital platformlara erişim imkânları ve dijital becerileri göz önüne alınmalıdır (Ergün ve Arık, 2020). Konuyla ilgili olarak Yıldız ve Vural (2020), Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitimde öğrencilerin belli düzeyde hazırbulunuşluğa, ön bilgilere/öğrenmelere sahip olduğu varsayılarak düzenlemeler yapılmasının akademik, sosyal ve duygusal yetersizliğe sahip öğrencilerin varsayılan hazırbulunuşluğa sahip olmamaları sebebiyle değerlendirme sonuçlarında ve öğrenme düzeylerinde eşitsizliğin yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Özdoğan ve Berkant (2020), Covid-19 salgın krizi sonucu uygulanmakta olan uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik paydaş görüşlerinden yola çıkarak yürüttükleri çalışmada öğrenme düzeylerini ölçme ve değerlendirme noktasında yaşanan eksiklikler, güdülenme ve motivasyon eksikliği, uzaktan eğitim için gerekli araç-gereç, altyapı eksikliği, etkisi büyüyen eğitimde fırsat eşitsizliği, etkileşim yetersizliği ve sosyalleşme açısından görülen eksiklikler olarak sıralamışlardır.

Çalışma kapsamında, alanyazında ulaşılan bilgilerden hareketle, bir kriz olarak ortaya çıkan Covid-19 salgını ile birlikte geçilen uzaktan eğitim sürecinde temelde yüz yüze eğitime yönelik geliştirilen eğitim programının uygulanmasında önemli eksiklerin yaşandığı görülmektedir. Bu süreçte meydana gelen eksikliklerin başında öğrencilerde meydana gelen öğrenme kayıpları, uzaktan eğitimin kısıtlılığı sebebiyle ortaya çıkan duyuşsal ve devinişsel kazanımların edinilmesindeki eksikler, tutum ve becerilerin ölçülmesinde yaşanan güçlükler olarak sayılabilir. Eğitim programının öğelerine genel olarak bakıldığında yaşanan güçlüklerin daha çok eğitim programının eğitim durumları/öğrenme-öğretme süreci ile sınama durumları/ölçme ve değerlendirme öğelerinde görüldüğü söylenebilir. Kriz durumlarında öğretmen öğrenme-öğretme süreci için alternatif eğitim durumları oluşturabilmeli, öğrenci ise kendi öğrenme sorumluluklarının bilincine varabilmeli ve üstbilis özellikleri sergileyerek “öğrenmeyi öğrenmelidir (Meydan, 2010; Ünal, 1999).

Öte yandan Covid-19 salgını gibi uzun soluklu etki gösteren kriz durumları, yüz yüze eğitim sürecinde aksamalara sebep olmuştur. Aksamalara çözüm olarak uygulanan acil uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin bilişsel düzeylerinin geliştirilmesinden öte bireyin öğrenme kayıplarının önüne geçilmesi ve geçmiş öğrenmelerin korunması önemlidir. Kriz durumlarında öğretmen tarafından yürütülen öğrenme-öğretme sürecinde genellikle pozitif ve sosyal disiplinlerin bilişsel boyutlarının öğretiminin ön planda olduğu görülmektedir. Çünkü kriz durumlarının bireylerde meydana getireceği travma ve stres sonucu psikolojik ve sosyal bozulmalar, öğrencinin öğrenme motivasyonuna ve hazırbulunuşluk seviyesine etki etmektedir. Öğretim sürecinin etkilendiği depresyon, sel, yangın, hava olayları, salgınlar, ekonomik çöküntüler gibi kriz durumlarında öğrencinin öğrenme

etkinliklerini ve düzeyini yakından takip edip, düzenleme sorumluluğunu alacak kişilerden biri de öğrenci velisidir. Ayrıca öğrencilerin akademik gelişmelerinin yanında sosyal ve entelektüel becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler veli-öğretmen ve okul rehber öğretmeni iş birliği içinde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu noktada veliler de öğrencinin bilişsel öğrenmelerini desteklemenin yanında duyuşsal ve devinişsel öğrenmeleri konusunda da sorumluluk almalı ve rehberlik etmelidir.

Eğitim programının kriz durumlarından en fazla etkilenen ögesi eğitim durumlarıdır. Eğitim durumlarının bir bakıma bileşkesini oluşturan eğitim ve öğretim teknolojileri, fiziksel ortam ve imkân ile öğrenme ve öğretme yaklaşımları, stilleri, modelleri, kuramları, stratejileri, ilkeleri, yöntem ve teknikleri kriz durumuna göre esnek bir şekilde yeniden organize edilmelidir. Eğitim programının eğitim durumları ögesi, açık bir sistem özelliği taşıyan eğitim sisteminin bir bakıma "işlem-süreç" boyutuyla örtüşmektedir. Dolayısıyla kriz durumlarında eğitim sisteminin işlem süreci ile eğitim programının eğitim durumları, değişen kriz şartlara göre yeniden kurgulanmalıdır.

Covid-19 salgını sonucu eğitim hayatının dijitale taşınması, teknolojik araçların ve internetin kullanımının artmasına yol açmış, sosyal hayatın kısıtlanması, günlük yaşam düzeni ve rutin olarak gerçekleşen faaliyetlerde yaşanan değişimler çeşitli ruh sağlığı problemlerine yol açmıştır (Sahu, 2020; Sun vd., 2021'den aktaran Mançe-Çalışır ve Can, 2021). Bu durum okulların psikolojik danışma ve rehberlik servisleri (PDR) ve bölge Rehabilitasyon ve Araştırma Merkezlerinin (RAM) öncelikle özel gereksinimli bireyler olmak üzere tüm öğrenciler için psikolojik destek etkinlikleri planlama ve uygulama yükümlülüğünü gündeme getirmektedir. Bahsedilen destek planlamaları okullar, öğretmenler ve veliler ile iş birliği gerektirmekte öğrencilerin kriz durumunun etkilerinden en az hasarla kurtulması için azımsanmayacak düzeyde önemlidir.

Öğrenme-öğretme sürecinin etkilenmesi dolayısıyla sınav durumlarına ve ölçme değerlendirme etkinliklerini de etkilemektedir. Bu noktada öğrenme ve öğretme sürecinde olduğu gibi öğrencinin öğrenme düzeyinin ölçülmesinde de veli-öğretmen iş birliği ve ortak gözlem önemli olup süreç odaklı değerlendirme yöntemleri işe koşulmalıdır. Öte yandan kriz durumlarında sadece öğrencilerin bilişsel/akademik davranışları/başarıları üzerinde odaklanmanın yanında krizin durumlarında öğrencilerin duyuşsal ve devinişsel davranışlarının da dikkate alınması, bu davranışların ihmal veya göz ardı edilememesi gerekmektedir. Hatta bazı kriz durularında duyuşsal davranışlar bilişsel davranışlardan daha ön plana da çıkabilir. Nitekim bir kriz durumu olan Covid-19 salgın döneminde bireysel ve toplumsal sorumluklar, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, öz bakım, temizlik, empati vb. duyuşsal davranışlar daha ön plana çıkmış durumdadır. Çünkü salgının sona ermesinde bahsedilen davranışların sergilenmesi daha da önem kazanmıştır. Dolayısıyla kriz durumuna uygun olarak belirlenen ihtiyaçların, bu ihtiyaçlara uygun oluşturulan hedef ve içeriğin,

organize edilen eğitim durumlarının yine kriz durumlarına uygun olan sınav durumlarıyla tamamlanmasını gerektirmektedir.

Bir süreç olan eğitim formal ve informal eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Formal eğitim, yapılandırılmış ortamlarda belli bir program altında gerçekleştirilen planlı faaliyetlerdir. Okul ve üniversiteler içerisinde okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde gerçekleştirilen eğitime örgün eğitim, örgün eğitiminin dışında kalan, bir kademedede bulunmuş olan veya bulunan bireylerin ihtiyaç ve ilgilerine yönelik gerçekleştirilen eğitim yaygın eğitim olarak adlandırılmaktadır. Kriz durumlarında formal eğitim kriz şartları uyarınca planlanabilir ve geliştirilebilir olup bu durum zaman gerektirmektedir. Ancak informal eğitim, formal eğitimin aksine amaçlı olmayan yapılandırılmamış ortamlarda plansız bir şekilde kendiliğinden gerçekleşmesi dolayısıyla kriz şartlarında öğrencilerin öğrenmelerine katkısının artacağı söylenebilir (Fidan, 2012, s. 5; Taymaz, 1978; Yeşilyurt, 2021, s. 9). Bu noktada okul dışı ortamlarda öğrenci öğrenmelerinin formal eğitim amaçlarını destekleyecek nitelikte çocuğun çevresi tarafından oluşturulmalıdır. Öte yandan öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, öğrenme stillerini bilmeleri, öğrenme stratejilerini aktif kullanmaları ve öğrenmeyi öğrenmeleri, bilgisayar destekli öğrenme, teknoloji okuryazarlığı gibi birtakım becerileri edinmeleri gerekmektedir.

Eğitim programının ihtiyaç belirleme aşamasında mevcut ihtiyaçların kriz durumu sonrası değişikliklere uğraması hedefleri ve beraberinde gelen içerik, eğitim durumları ve sınav durumları temel öğelerini etkilediği söylenebilir. Bundan dolayı kriz durumunun ihtiyaçları belirleme aşamasından önce veya sonra ortaya çıkması programın işlevini ve uygulanmasını etkilemektedir. İhtiyaçlar belirlendikten sonra kriz durumu ortaya çıkmışsa tekrardan ihtiyaçların belirlenebileceği veri toplama araçları işe koşulabilir. Cousins ve Whitmore'un katılımcı değerlendirmesine dayanan katılımcı odaklı değerlendirme; değerlendirilen hedef grup ve program içerisinde yer alan paydaşlarla iş birlikli olarak çalışan, değerlendirme uzmanlarını kapsamaktadır. Katılımcı değerlendirmenin problemlere anlık çözüm önerileri sağlaması, değerlendirmeye dâhil olan paydaşların ihtiyaçlarına yönelik olması ve yerel odaklı ihtiyaçları da dikkate alabilmesi kriz durumlarında uygulanacak eğitim programının değerlendirilmesi için uygun olduğu söylenebilir (Cousins ve Whitmore, 1995, s. 9; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004'ten aktaran Kandemir, 2016, s. 29-32).

Kuramsal olarak ele alınan bu çalışmadan elde edilen bilgi ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Kriz durumlarında eğitim programlarının öğeleri (ihtiyaç, hedef-kazanım, içerik, eğitim durumları, sınav durumları, dönüt ve düzeltme), makale içerisinde bu öğelere yönelik verilen bilgi, nitelik, özellik, işlev vb. dikkate alınarak güncellenmelidir.

- ✓ Ya akademik yılın tamamı dikkate alınarak uzun süreli kriz durumuna uygun alternatif eğitim programları ya da akademik yılın her hafta veya ayı dikkate alınarak kısa süreli kriz durumuna özgü eğitim programları geliştirilmelidir.
- ✓ Öğretmen, öğrenci ve eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken “program okuryazarlığı”, “dijital okuryazarlık” ve “teknoloji okuryazarlığı” yeterliklerine asgari düzeyde velilerin de sahip olması sağlanmalıdır.
- ✓ Program geliştirme sürecinde oluşturulan gruplar gibi “kriz durumu eğitim programı danışma/uzman gurubu” oluşturulmalı ve bu grup içerisinde eğitimin tüm paydaşlarına yer verilmelidir.
- ✓ Bakanlık, il milli eğitim müdürlükleri ve okul yönetimi birimleri tarafından “kriz durumu eğitimi eylem planı” oluşturulmalı, bu planda eğitimin tüm paydaşlarının rol ve sorumlulukları belirtilmelidir.
- ✓ Kriz durumlarında öğrencilerin bilişsel/akademik davranışlarını geliştirmekten yani daha ileri düzeye çıkarmaktan ziyade bu davranışları korumaya; genel kültür ve genel yeteneklerini geliştirmeye; sosyal, psikolojik, fizyolojik, ruhsal vb. yönlerden dengeli bir kişiliğe sahip olmasına öncelik verilmelidir.

Kaynaklar

- AFAD. (2014). *Müdahale iyileştirme ve sosyoekonomik açıdan 2011 Van depremi*. <https://www.yumpu.com/tr/document/read/30615389/78-20140529153416mudahaleiyilestirme-vesosyoekonomik-acidan-2011-van-depremi-raporu/63> sayfasından erişilmiştir.
- AFAD. (2021a). *Bartın, Kastamonu ve Sinop'ta meydana gelen yağışlar hakkında* - 21.00. <https://www.afad.gov.tr/bartın-kastamonu-ve-sinopta-meydana-gelen-yagislarhakkında-2100> sayfasından erişilmiştir.
- AFAD. (2021b). *Ülke genelinde devam eden orman yangınları hakkında*. <https://www.afad.gov.tr/ulke-genelinde-devam-eden-orman-yanginlari-hk> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, H. H. & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)*, 36(1), 37-49. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000076
- Altınışık, S. (2007). Ekonomik krizlerin eğitim politikalarına etkileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 268-290.
- Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri, *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(97), 1550-1559. <https://orcid.org/0000-0001-9673-3687>

- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulamalı doküman analizi örneği. *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 556-565.
- Aymankuy, Ş. Y. (2001). Turizm sektöründe kriz yönetimi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 105-118.
- Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(15), 103-122.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Baran, T. (2013). *Probleme dayalı öğrenme ile sunuş yoluyla öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeyleri açısından karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 965-992.
- Batdı, V. (2021). Eğitimde program geliştirme modelleri. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 291-322). Ankara: Vizetek.
- BBC News-Türkçe. (2021). *Delhi'de hava kirliliği: Hindistan'ın başkentinde, artan kirlilik nedeniyle okullar süresiz kapatıldı*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-59319207> sayfasından erişilmiştir.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. b.). Ankara: Anı.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Büyükşalvarcı, A. & Abdioğlu, H. (2010). Kriz öncesi ve kriz dönemlerinde işletmelerde çalışma sermayesi gereksiniminin belirleyicileri: İMKB imalat sanayi şirketleri üzerine ampirik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2), 47-71.
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A. & Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim* (8. b.). Ankara: Siyasal.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.

- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğrenme sanatı* (34. b.). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (28. b.). Ankara: Pegem.
- Demirtaş, E. & Şama, E. (2016). Okullarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(10), 275-298.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(23), 353-373.
- Diker-Coşkun, Y. (2020). Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitimin İçeriği. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ellez, A. M. (2021). Eğitim programının temel ögesi: Eğitim durumları. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 431-466). Ankara: Vizetek.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.
- Erdem, M. (1992). İlköğretimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin içeriklerinin düzenlenişindeki ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 335-338.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. b.). Ankara: Anı.
- Ergün, M. & Arık, B. M. (2020). Eğitim İzleme Raporu 2020: Öğrenciler ve Eğitime Erişim. Eğitim Reformu Girişimi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020ogrenciler-veegitime-erisim/> sayfasından erişilmiştir.
- Eroğlu, M. (2021). Eğitimde program geliştirmenin planlanması ve ihtiyaç belirleme. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 323-355). Ankara: Vizetek.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (2. b.). Ankara: Edge Akademi.
- Etimoloji Türkçe. (2021). *Türkçe etimoloji sözlüğü*. <https://www.etimolojiturkce.com> sayfasından erişilmiştir.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gezer, Y. (2020). Kriz yönetim becerilerine (kriz öncesi, dönemi ve sonrası) ilişkin olarak okul müdürlerinin sergilemiş oldukları davranışlar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 282-298.
- Göçer, A., Arslan, S. & Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenci gelişim durumunun belirlenmesinde süreç temelli tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(3), 263-292.
- Gürlük, S. & Turan, Ö. (2008). Dünya gıda krizi: Nedenleri ve etkileri. *Uludağ Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 63-74.

- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler (Z. Dörtbudak, Çev.). *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Hürriyet. (2021). *Gündem haberleri*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/son-dakika-sel-bolgesinde-okul-seferberligi-tamamen-camurla-kapliydi-calismalar-hiz-kazandi-41874853> sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56. <https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737>
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 123-134.
- Karaferye, F. (2022). Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemedeki rolüne bakış. *Alanyazın*, 3(1), 125-138.
- Kaya A. & Gül, O. (2020). 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(2), 220-247. <https://doi.org/10.38015/sbyy.820410>
- Kılıç, F. (2015). Çanakkale savaşlarında okullar ve öğrenciler. *Türk Yurdu*, 104(331), 44-46. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=196> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, M. & Öktem, G. (2014). Rousseau'nun eğitim anlayışı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 174-186.
- Kozikoğlu, İ. & Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.
- Mançe-Çalışır, Ö. & Can, N. (2021). Dijital ruh sağlığı hizmetlerinde güncel durum: Üniversite öğrencilerine sunulan hizmetlerle ilgili bir derleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2013-2033. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952666>
- Marangoz, M. & İzci, Ç. (2023). Doğal afetlerin ekonomik, sosyal ve çevresel etkilerinin 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler bağlamında girişimciler açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 24(52), 1-30.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.

- MEB. (2009). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2013). *T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- METK. (1973). *Resmî Gazete (14574)*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739> sayfasından erişilmiştir.
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf “yaşadığımız yer” ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(23), 149-157.
- Nas, R. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. b.). Bursa: Ezgi.
- Online Etymology Dictionary. (2021). *Online etymology dictionary*. <https://www.etymonline.com> sayfasından erişilmiştir.
- Orkun, M. A. & Bayırlı, A. (2019). Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 64-74.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev. Ed.), Konya: Eğitim.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilig*(35), 105-131.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 113-132.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem.
- Polat, Ü. & Yeşilyurt, E. (2021). Eğitim programının temel ögesi: Sınama durumu. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 467-486). Ankara: Vizetek.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.

- Sarıpek, D. B. (2017). "İhtiyaç" kavramı ekseninde sosyal koruma: temel ihtiyaçlar yaklaşımı. *İnsan ve İnsan*, 4(12), 43-65. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.313027>
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. b.). Ankara: Anı.
- Şahin, H. & Uslu, Ö. (2017). 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarıları ve demokratik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 184-201. <https://doi.org/10.21764/efd.74935>
- Şahin, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Journal of History School*, 14(52), 1734-1757. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50089>
- Şimşek, H., Hırça, N. & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Taymaz, H. (1978). Hizmet içi eğitim kavram ve kapsamı. *Eğitim ve Bilim*, 2(11), 35-40.
- TDK. (2021a). *Kriz*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2021b). *Eğitim*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2021c). *Program*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2021d). *İhtiyaç*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği: tedmem.org/covid-19-surecindeegitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri sayfasından erişilmiştir.
- Teker, S., Kurt, M. & Karamustafaoğlu, O. (2017). "Işığın ve sesin yayılması" ünitesini buluş yoluyla öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(27), 835-863. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.294931>
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. İstanbul: Hayat.
- Türkan, A. (2021). Eğitim programı tasarım yaklaşımları. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 263-289). Ankara: Vizetek.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). T.C. Anayasası Madde 42. https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42 sayfasından erişilmiştir.

- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2021). *COVID-19 impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(11), 373-378.
- Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler teknikler*. Ankara: Alkım.
- WHO. (2020a). *Past pandemics*. <http://www.euro.who.int/en/healthtopics/communicablediseases/influenza/pandemic-influenza/past-pandemics> sayfasından erişilmiştir.
- WHO. (2020b). *About pandemic phases*. <http://www.euro.who.int/en/healthtopics/communicablediseases/influenza/data-and-statistics/pandemic-influenza/aboutpandemic-phases> sayfasından erişilmiştir.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “Yaşamsal eğitim programları” ve “yaşamsal öğretim tasarımları”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-15.
- Yeşilyurt, E. (2007). Akademik ve yönetsel liderlik. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 76-80.
- Yeşilyurt, E. (2019a). Öğrenme stratejileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18[Eğitim Bilimleri Özel Sayısı], 5116-5139. <https://doi.org/10.26466/opus.901943>
- Yeşilyurt, E. (2019b). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.
- Yeşilyurt, E. (2019c). Eklemeli bir bakışla öğretim yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler. *TURAN-SAM*, 11(43), 57-64.
- Yeşilyurt, E. (2019d). Güncellenen öğretim programları bağlamında okul yöneticilerinin programı liderliğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1119-1142. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3124>
- Yeşilyurt, E. (2020a). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri, *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288. <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev1525>
- Yeşilyurt, E. (2020b). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1548-1580. <https://doi.org/10.15869/itobiad.695755>
- Yeşilyurt, E. (2021). Eğitim programının temel kavramları. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 1-37). Ankara: Vizetek.

- Yıldırım, S. (2010). 2008 yılı küresel ekonomi krizinin Dünya ve Türkiye ekonomisine etkileri. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 47-55.
- Yıldız, A. & Vural, R. A. (2020). TTB Covid-19 pandemisi altıncı ay değerlendirme raporu. Türk Tabipleri Birliği Merkez Konseyi (Ed.), *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri içinde* (s. 556-565). https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, S. (2021). Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 39-218). Ankara: Vizetek.

Extended Summary

The crisis is defined in the educational literature as "the situations that are exposed as a result of the ineffectiveness of the solutions used under normal settings against the strain that develops with a sudden negative occurrence or events." (Sayın, 2008). According to its definitions, a crisis is a natural or human-driven situation that impacts individuals in social, psychological, physiological, economic, educational, and other ways. Throughout their life, people confront a variety of crises. The direct or indirect impacts of the crisis can be seen in basic sectors such as health, economy, and education that the society needs, so these effects are crucial for the development of the society (Maya, 2014). Education, which is intertwined with society and plays a critical role in shaping the individual and society, is one of the most affected areas in crisis situations. Individual, group, economy, management, and unforeseeable disasters are at the forefront of crises affecting education (Herman, 1994; cited in Aksoy and Aksoy, 2003).

Based on the information obtained from the literature, it is clear that there were significant shortcomings in the implementation of the curriculum, which was primarily designed for face-to-face education, in the distance education process, which emerged as a crisis with the Covid-19 epidemic. Learning losses in students, deficiencies in acquiring affective and psychomotor skills due to distance education limitations, and difficulties in measuring attitudes and skills can be counted as the beginning of the deficiencies that occurred in this process. When the elements of the curriculum are examined in general, the difficulties encountered are mostly seen in educational experiences/teaching-learning process and assessment and evaluation process of the curriculum. In crisis situations, the teacher should be able to create alternative educational experiences for the teaching-learning process, while students should be able to become aware of their own learning responsibilities and "learn to learn" by displaying metacognitive characteristics (Meydan, 2010; Ünal, 1999).

Since the psychological and social deteriorations that occur due to the trauma and stress caused by the crisis situations affect the student's learning motivation and the level of readiness, it is seen that the teaching of positive and cognitive dimensions of social disciplines is generally at the forefront in the teaching-learning process carried out by the teacher in crisis situations. In crisis

situations such as earthquakes, floods, fires, weather events, epidemics, and economic collapses, where the teaching process is affected, one of the persons who will be responsible for closely monitoring and supervising the student's learning activities and level is the student's parent. Activities for the development of children's social and intellectual skills, in addition to academic growth, should be organized and conducted in cooperation with parents-teacher and school counsellors. At this point, parents should step up and guide their children's affective and psychomotor learning while also supporting their cognitive learning.

Educational experience is the most affected component of the curriculum when there is a crisis. Education and training technologies, physical environment and opportunity, as well as learning and teaching approaches, styles, models, theories, strategies, principles, methods, and techniques that are a result of educational contexts, should be reorganized flexibly in response to the crisis situation. This element of the curriculum overlaps with the "process" dimension of the education system, which has the characteristics of an open system. Therefore, in crisis situations, the process of the education system and the educational experiences of the curriculum should be reconstructed.

As a result of the Covid-19 epidemic, the transition of education life to digital has resulted in an increase in the use of technological tools and the internet, the restriction of social life, changes in daily life patterns and routine activities, and various mental health problems (Sahu, 2020; Sun et al., 2021; cited in Mañçe-Çalışır and Can, 2021). This situation highlights the responsibility of school-based psychological counselling and guidance services and regional Rehabilitation and Research Centres to develop and implement psychological support activities for all students, particularly those with special needs.

In crisis situations, in addition to focusing merely on students' cognitive/academic behaviours/learning outcomes, students' affective and psychomotor behaviours should be considered, and these behaviours should not be disregarded or neglected. Even in crisis situations, affective behaviours come to the fore more than cognitive ones. Indeed, during the Covid-19 outbreak, which was a crisis condition, affective behaviours like respect, tolerance, cooperation, self-care, cleanliness, empathy, and so on were more prominent because expressing these characteristics became increasingly important in the final stages of the epidemic.

In crisis situations, formal education can be organized and developed in response to crisis conditions, but this takes time. However, unlike formal education, informal education occurs spontaneously in an unplanned and unstructured environment with no aim, therefore its contribution to students' learning will grow in crisis conditions (Fidan, 2012, p. 5; Taymaz, 1978; Yeşilyurt, 2021, p. 9). At this point, the child's environment should be designed to support the formal educational aims of student learning in out-of-school settings. Students, on the other hand, must assume responsibility for

their own learning, understand their learning styles, actively apply learning strategies, learn to learn, and gain skills such as computer-assisted learning and technological literacy. It may be stated that during the needs analysis phase of the curriculum, changes in current needs following the crisis have an impact on the objectives and basic aspects of the accompanying content, educational experiences, and assessment and evaluation process. As a result, the introduction of a crisis scenario before or after the needs analysis phase has an impact on the curriculum's function and implementation. If a crisis occurs after the needs have been determined, data collection tools can be utilized to re-determine the needs. According to Cousins and Whitmore, the participant-focused assessment includes evaluation professionals who collaborate with curriculum stakeholders and the target group being assessed. It can be stated that participant-focused assessment is appropriate for the evaluation of a curriculum to be used in crisis situations because it provides immediate solution suggestions to problems, is oriented to the needs of the stakeholders involved in the evaluation, and takes into account local-oriented needs (Cousins and Whitmore, 1995, p. 9; Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004 cited in Kandemir, 2016, p. 29-32).

Based on the information and results gathered from this theoretical investigation, the following recommendations have been developed:

- ✓ In crisis situations, components of the curriculum (needs, objective-learning outcomes, content, teaching-learning process, assessment and evaluation process, feedback and correction) should be updated.
- ✓ Alternative curricula appropriate for the long-term crisis situations should be developed by considering the entire academic year, or short-term crisis-specific curricula should be developed considering every week or month of the academic year.
- ✓ It should be ensured that parents have the minimum level of "curriculum literacy", "digital literacy" and "technology literacy" competencies that teachers, students and education administrators should have.
- ✓ A "crisis situation curriculum advisory/expert group" should be formed like the groups formed during the curriculum development process, and all stakeholders of education should be involved in this group.
- ✓ The Ministry of National Education, Province National Education Directorates, and school management units should develop a "crisis education action plan," which should outline the duties and responsibilities of all education stakeholders.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya ilk yazar %50, ikinci yazar %25, üçüncü yazar %25 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.


Sosyal Bütünleşmeyi Teşvik Eden Öğretmenler: Mültecilerin Dâhil Edilmesi için Sanat Temelli Yaklaşım

Teachers Fostering Social Integration: Arts-based Approach for Refugee Inclusion

Pervin Oya Taneri, Özlem Yeşim Özbek

Yazar Bilgileri

Pervin Oya Taneri 
Doç. Dr., Orta Doğu Teknik
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
ptaneri@metu.edu.tr

Özlem Yeşim Özbek 
Doç. Dr., Çankırı Karatekin
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
ozacik@yahoo.com

ÖZ

Çağdaş toplumlarda göç, karmaşık bir küresel süreç olup siyasi, ekonomik ve sosyokültürel faktörlerin etkileşimi sonucu şekillenir. Mülteci ve göçmen hareketlilikleri, ev sahibi toplumlarda demografik, kültürel ve sosyo-mekânsal dönüşümlere yol açar. Bu çalışmada, sanat temelli eylem araştırması yöntemiyle mültecilere yönelik tutumlar incelenerek, göçün bu dinamikler üzerindeki etkileri daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Yaşları 19 ile 43 arasında değişen, %92'si öğretmen ve %7,7'si öğretmen adayı olan yirmi altı katılımcı, mülteci sorunlarına odaklanan çevrim içi bir drama atölyesine katılmıştır. Kelime ilişkilendirme, cümle tamamlama, sıralama ve yansıtıcı tekniklerin kullanıldığı atölye empati kurmayı kolaylaştırmıştır. Çeşitli sanatsal yöntemler kullanılarak toplanan veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bu analiz, verilerdeki örüntüleri, temaları ve anlamları belirginleştirmiştir. Bulgular, drama atölyesinin katılımcıların mültecilere yönelik empati ve özgeci tutumlarını nasıl geliştirdiğini açıkça göstermektedir. Katılımcılar zorunlu göçün önyargı, yoksulluk ve mülksüzleştirme gibi olumsuz etkilerinin farkına varmıştır. Araştırma, katılımcıların göçün bireylerin yaşamlarının çeşitli yönlerini etkileyen sosyal boyutlarının farkında olduklarını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sosyal bütünleşme, anlayış, önyargıların azaltılması ve mültecilere yönelik ayrımcılıkla mücadeleyi teşvik etmedeki hayati rolünün altını çizmektedir. Öğretmenler, sosyal uyumu savunarak mülteci nüfus ile ev sahibi toplumlar arasında barış içinde bir arada yaşamaya katkıda bulunabilirler.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sanat-temelli araştırma
Drama
Öğretmenlerin mülteci ve göç algısı
Yansıtıcı teknikler

Keywords

Arts-based research
Drama
Teachers' perception of refugees and migration
Reflective techniques

Makale Geçmişi

Geliş: 22.02.2024
Kabul: 20.06.2024

ABSTRACT

Migration in contemporary societies is a complex global process shaped by the interplay of political, economic, and sociocultural factors. Refugee and migrant movements lead to demographic, cultural, and socio-spatial transformations in host societies. This study, using an arts-based action research approach, examined attitudes towards refugees and aimed to better understand the impact of migration on these dynamics. Twenty-six participants, aged 19 to 43, of whom 92% were teachers and 7.7% were teacher candidates, participated in an online drama workshop focusing on refugee issues. The workshop, using techniques such as word association, sentence completion, ranking, and reflection, facilitated empathy. Data collected using various artistic methods, including drawing, frozen images, role-playing, and drama, were analyzed using content analysis. The findings clearly demonstrated how the drama workshop enhanced participants' empathy and altruistic attitudes towards refugees. Participants became aware of the negative impacts of forced migration, such as prejudice, poverty, and dispossession. The research highlights that participants recognized the social dimensions of migration affecting various aspects of individuals' lives. It underscores the crucial role of teachers in promoting social integration, understanding, reducing prejudice, and combating discrimination against refugees. By advocating for social cohesion, teachers can contribute to peaceful coexistence between refugee populations and host communities.

*Bu çalışma, 26-28 Ekim 2022 tarihlerinde düzenlenen XI. International Congress on Curriculum and Instruction'da özet bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Taneri, P. O. & Özbek, Ö. Y. (2024). Sosyal bütünleşmeyi teşvik eden öğretmenler: Mültecilerin dâhil edilmesi için sanat temelli yaklaşım. *TEBD*, 22(2), 1438-1472. <https://doi.org/10.37217/tebd.1441568>

Giriş

İklim değişikliği ve çevresel bozulma, ekonomik krizler, doğal afetler, salgın hastalıklar, terörizm, zulüm, savaş ve çatışmalar, insan hakları ihlalleri, siyasi istikrarsızlık, artan suç oranlarının yanı sıra daha iyi eğitim, iş olanakları ve yaşam koşulları arayışı insanları göçe zorlayan nedenler arasında yer almaktadır. Hem sanayi öncesi hem de günümüz toplumlarında önemli bir sosyal ve ekonomik olgu olan göçün nedenleri geçmişte daha çok çevresel koşullarla ilgiliyken (örneğin kuraklık, iklim, doğal afetler, azalan gıda ve su kaynakları vb.), günümüzde daha çok siyasi, kültürel ve ekonomik nedenlere dayanmaktadır.

Göç ve hareketlilik üzerine yapılan araştırmalar, göç ile daha geniş küresel ekonomik, siyasi, teknolojik ve sosyal dönüşümler arasındaki karmaşık ilişkiyi ortaya koymakta ve bu ilişkinin yüksek öncelikli politika alanları üzerinde geniş kapsamlı etkileri olduğunu göstermektedir (Castles, de Haas ve Miller, 2020; Goldin, Cameron ve Balarajan, 2011; Koser, 2016; Triandafyllidou, 2018). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğine (UNHCR) göre, 2024 yılında 2,4 milyondan fazla mültecinin yeniden yerleştirilmeye ihtiyacı olacaktır (UNHCR, 2024a). Türkiye yaklaşık 3,6 milyon kayıtlı Suriyeli mülteciye ve diğer milletlerden yaklaşık 320.000 kişiye ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR, 2024b). Göç ve beraberinde getirdiği etnik ve ırksal çeşitlilik, günümüz toplumların karşı karşıya kaldığı en hassas konulardan biridir (Castles vd., 2020).

Mülteci ve göçmenler, sığındıkları ve yeniden yerleştikleri ülkelerde, özellikle dil ve kültürel engellerle ilgili sayısız zorlukla karşılaşmaktadır. Aynı zamanda, ev sahibi toplumlar da bu yeni gerçekliğe uyum sağlama konusunda zorlanmaktadır. Göçmen grupların yerleşmesi ve ev sahibi toplumlarda etnik azınlıkların ortaya çıkması, özellikle uzun vadede sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanlarda derin değişikliklere yol açma potansiyeline sahiptir (Castles vd., 2020).

Göç Olgusu

Göç olgusu iki temel kuramsal yaklaşımla üzerinden açıklanmaktadır; bunlar yaygın olarak itme-çekme kuramı olarak bilinen neo-klasik ekonomik perspektif ve tarihsel-yapısal yaklaşımdır (Castles ve Miller, 2003). İtme-çekme kuramını benimseyen araştırmacılar bireylerin öngörülebilir eylemleri takip ettiğini varsayarak göçü ağırlıklı olarak gönüllü/iradi olarak kabul etmektedir. Bu kuram göçü tetikleyen ekonomik ve ekonomik olmayan faktörleri iki gruba ayırmaktadır: çekici (olumlu) faktörler ve itici (olumsuz) faktörler (Castles ve Miller, 2003; Ciarniene ve Kumpikaite, 2011; Kainth, 2009; Krishnakumar ve Indumathi, 2014). Diğer bir deyişle, itme etkenleri, insanların yaşadıkları yerden ayrılmalarına neden olan faktörleri, çekme etkenleri ise göçmenleri yeni bir yere gitmeye teşvik eden faktörleri ifade etmektedir.

Çekici faktörler arasında daha yüksek gelir, daha iyi istihdam olanakları, siyasi istikrar, eğitim ve sağlık olanakları, ulusal itibar, insanlar arasında daha iyi davranış, dini hoşgörü ve ailevi nedenler

yer almaktadır. Castles ve Miller (2003), Ciarniene ve Kumpikaite (2011), Kainth (2009), Krishnakumar ve Indumathi (2014) ve Martin, Weerasinghe ve Taylor (2014) gibi araştırmacılar, göçün çekici etkenleri üzerine çalışmalar yürütmüşlerdir. İtici etkenler arasında ise doğal kaynakların tükenmesi, savaş veya diğer silahlı çatışmalar, kıtlık veya kuraklık, diğer doğal afetler, siyasi yolsuzluk, siyasi anlaşmazlıklar, kötü ekonomik koşullar, yoksulluk, dini köktencilik veya dini hoşgörüsüzlük, düşük verimlilik, işsizlik, az gelişmişlik, istihdam fırsatlarının eksikliği, çeşitli hakların eksikliği, kendi kültürünü ve dinini yayma hedefi gibi insani krizler yer almaktadır (Castles ve Miller, 2003; Ciarniene ve Kumpikaite, 2011, Kainth, 2009; Krishnakumar ve Indumathi, 2014; Martin vd., 2014). Castles ve Miller (2003), göçün temel itici gücünün ekonomik faktörler olduğunu savunurken, Kainth (2009) göçün nedenleri arasında dini faktörlere de yer verir. Deprem, sel, kuraklık, tsunami, yangın ve volkanik patlamalar gibi doğal afetler, kitlesel yer değiştirmelerin itici güçlerinden olup, çoğu zaman uzun süreli göçlere yol açmaktadır (Ökten-Sipahioğlu, 2024).

Buna karşılık, kökleri Marksist politik ekonomi ve dünya sistemleri kuramına dayanan tarihsel-yapısal yaklaşım, göçü sermayenin ucuz işgücünü sömürmesi için bir araç olarak görmektedir. Yani göç, zengin ülkelerin daha az gelişmiş ülkelere gelen ucuz iş gücünü sömürmesine yardımcı olmaktadır. Bu bakış açısı, sermayenin birikimine olanak tanıyan sömürgecilik, silahlı çatışmalar ve bölgesel eşitsizlikler gibi tarihsel olayları da göz önünde bulundurur (Castles ve Miller, 2003). Dedeoğlu (2018) da, göçmenlerin işgücü piyasasında maruz kaldıkları sömürüyü ve eşitsizlikleri vurgulamakta, göçmenlerin ötekileştirilmesi ve ayrımcılığa uğraması konusuna dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Navarro-Gambín ve Jansen (2024) tarafından yapılan çalışma, göçmen işçilerin sömürüye maruz kaldıklarını ve işgücü piyasası içindeki güvensiz konumlarını ortaya koymaktadır.

Ancak her iki kuramsal çerçeveye de özellikle insani krizlere yanıt olarak ortaya çıkan karmaşık göç olgusunu kapsamlı bir şekilde açıklamakta yetersiz kalmaktadır. İlk kuram göç hareketinin tarihsel nedenlerini ihmal etmekte ve ikinci kuram ise bireysel göçmenlerin eylemlerine ve motivasyonlarına çok az önem vererek, sermayenin çıkarlarını baskın görmektedir (Castles ve Miller, 2003, s. 25–26).

İnsani krizler, yaşam, fiziksel güvenlik, sağlık veya temel geçim kaynaklarına yönelik yaygın bir tehdidin bireylerin ve topluluklarının başa çıkma kapasitelerini aştığı durumları ifade eder. Bu krizler kasırgalar, depremler, salgın hastalıklar, silahlı çatışmalar ve çevresel bozulma gibi doğal olaylar, insan kaynaklı faktörler, kazalar veya kasıtlı zararlardan kaynaklanabilir (Martin vd., 2014, s. 5).

İnsanî krizlerin ele alınması için en uygun yaklaşım Castles ve Miller'ın (2003) göç sistemleri kuramıdır. Bu kuram birbiriyle göçmen değişimi yapan iki veya daha fazla ülke arasındaki deneyimlere odaklanmaktadır. Bu kuram hem makro düzeydeki devlet sistemlerini hem de göçmenler arasındaki mikro düzeydeki gayri resmî sosyal ağları dikkate almaktadır. Göçü anlamak ve açıklamak için ilk

kuramın kapitalizm ve küresel eşitsizliklere dayanan boyutundan ve ikinci kuramın tarihsel boyutundan yararlanmaktadır (Castles ve Miller, 2003).

Mülteci, Sığınmacı ve Göçmen Kavramları

"Mülteci", "sığınmacı" ve "göçmen" kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakla birlikte, birbirinden farklı anlamlara sahip, hukuki ve politik kategorilerdir. Cenevre Sözleşmesi, mülteciyi "ırk, din, millet, belirli bir sosyal grup veya siyasi görüş nedeniyle zulüm korkusu taşıyan ve bu nedenle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan her kişi" olarak tanımlar (Cenevre Sözleşmesi, 1951). Bu kapsamlı tanım, uluslararası toplum tarafından mültecilere tanınması gereken hakların ve yükümlülüklerin belirlenmesinde temel bir referans noktasıdır. Türkiye gibi birçok ülke, bu uluslararası tanıma ek olarak kendi ulusal mevzuatında farklı göç hareketlerini düzenleyen özel tanımlar kullanmaktadır. Örneğin, Türkiye'de Avrupa Birliği ülkelerinden gelen sığınma başvuruları değerlendirilirken 'sığınmacı' terimi kullanılırken, Avrupa Birliği dışından gelenler için 'şartlı mülteci' veya 'geçici koruma' gibi farklı statüler belirlenmiştir. Suriye krizi sonrasında Türkiye'nin Suriyeli mültecilere 'geçici koruma' statüsü vermesi, bu farklılıkların somut bir örneğidir (Makovsky, 2019). Bu durum, göç olgusunun karmaşık ve çok boyutlu bir olgu olduğunu ve farklı coğrafyalarda ve tarihsel dönemlerde farklı politik ve hukuki düzenlemelerle ele alındığını göstermektedir.

"Göçmen" terimi ise hem ev sahibi ülkelerin algılarına hem de yasal düzenlemelerine göre değerlendirilebilir (Castles, de Haas ve Miller, 2014). Birleşmiş Milletler İktisadi ve Sosyal İşler Departmanına göre, göçmen, "uyruğu veya olağan ikametgâhı dışında bir ülkeye taşınan ve bu yeni ülkeyi birincil ikametgâhı olarak belirleyen kişi" olarak tanımlanmaktadır (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 1998, s. 10).

Bu çalışmada Türkiye'de "geçici koruma" statüsü altında bulunan kişiler için "mülteci" terimi kullanılmıştır. Bunun nedeni, Türkiye'ye ilk olarak 2011 yılında giriş yapmaya başlayan göçmenlerin 2024 yılında hala ülkede olmaları ve göç statülerinin giderek kalıcı hale gelmesidir. Bu bağlamda, bu terimin kullanılması göçmenlerin uzun vadeli yerleşim sürecini ve sosyo-politik bütünleşmesini daha doğru bir şekilde yansıtmaktadır.

Göç olgusu ve mültecilerin göçmenlik statülerinin giderek kalıcı hale gelmesi hem göçmenler hem de ev sahibi ülke vatandaşları üzerinde önemli etkileri olan demografik, siyasi, kültürel ve sosyo-mekânsal değişimlere yol açmaktadır. Bu değişimler ev sahibi ülke vatandaşları arasında farklı tepkilere yol açabilmektedir. Mültecilerin göçmenlik statülerinin giderek kalıcı hale gelmesi, Türkiye'de önemli bir konudur. Suriye İç Savaşı'ndan kaçan milyonlarca mültecinin Türkiye'ye gelmesi ve burada uzun süreli kalmaları, hem mülteciler hem de Türk toplumu için önemli sosyal, ekonomik ve siyasi sonuçlar doğurmaktadır. Bu araştırma, ev sahibi rolündeki katılımcıların göç ve mültecilere yönelik bakış açılarını, duygu ve düşüncelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, göçün karmaşıklığını

daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir ve göçmenler ile ev sahipleri arasında karşılıklı anlayışı teşvik edebilir. Bu konuda araştırma yapmak ve bulguları paylaşmak, hem mültecilerin refahını hem de Türk toplumunun genel refahını iyileştirmeye yardımcı olabilir. Bu çalışmalar, daha kapsamlı ve etkili göç politikaları geliştirilmesine ve mülteciler ile Türk halkı arasında daha uyumlu ve barışçıl bir toplum kurulmasına katkıda bulunabilir.

Bu araştırma, göçün karmaşıklığını daha iyi anlamamıza ve göçmenler ile ev sahipleri arasında karşılıklı anlayışı teşvik etmeye yardımcı olabilir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının göç ve mülteciler hakkındaki bilgi ve farkındalıklarını geliştirmelerine, göçmenlerin ve ev sahiplerinin birbirlerini daha iyi anlamalarına ve empati kurmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin göçmen çocuklara ve ailelerine daha iyi destek sağlayabilmeleri için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Çalışma, çevrim içi bir drama atölyesi olan bir müdahale programı aracılığıyla, katılımcıların zorunlu göçün nedenleri, mültecilerin ve göçmenlerin karşılaştığı zorluklar hakkındaki farkındalıklarını artırmayı ve mültecilere ve göçmenlere yönelik empatiyi teşvik ederek aralarında sosyal uyumu teşvik etmeye yönelik tartışmaları teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya yön veren araştırma soruları şunlardır:

1. Drama atölyesi, ev sahibi rolündeki katılımcıların göç algılarını ve mültecilere yönelik tutumlarını nasıl dönüştürmektedir?
2. Sanat temelli eylem araştırması yöntemi, ev sahibi rolündeki katılımcıların göç ve mülteciler hakkındaki bakış açılarını ve duygularını anlamak için ne kadar etkilidir?

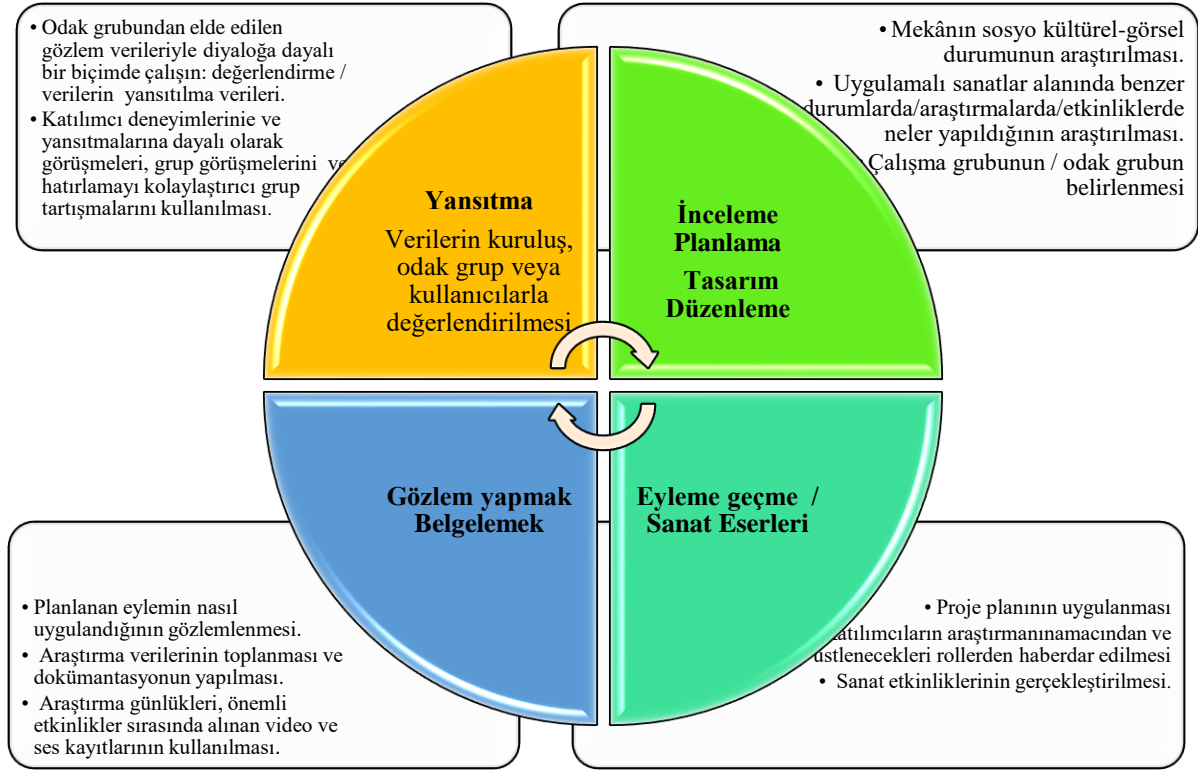
Yöntem

Bu çalışmada, öznel insan deneyimlerini keşfetmek için sanatsal sürecin sistematik kullanımını içeren (Knowles ve Cole, 2008) nitel araştırmanın bir bileşeni olan sanat temelli eylem araştırması (Jokela ve Huhmarniemi, 2018) kullanılmıştır. Sanat temelli araştırmalarda araştırmacılar genellikle bir tema hakkında bilgi aktarmak için kendi araçlarını geliştirir (Leavy, 2021). Sanat temelli eylem araştırması, sanatı eylem araştırması sürecinde bir katalizör olarak kullanır ve hem sorun çözme ve bilgi edinme için bir müdahale hem de veri toplama ve analiz için bir araç olarak hizmet eder (Jokela ve Huhmarniemi, 2018).

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Jokela ve Huhmarniemi (2018) tarafından özetlenen döngüsel süreç (Şekil 1) takip edilmiş, ilk döngüde araştırma bağlamının araştırılması, hedeflerin belirlenmesi, alanyazın taraması ve bir eylem planının (drama atölyesi planı) geliştirilmesi yer almıştır. İkinci döngü, drama atölyesinin uygulanmasını ve sanatsal ürünlerin oluşturulmasını içermektedir. Katılımcılar, mültecilere ev

sahipliği yapmakla ilgili deneyimleri hakkında öz farkındalık geliştirmek için sanatsal faaliyetlerde bulunmuşlardır. Veri analizini kolaylaştırmak ve katılımcılara talep etmeleri halinde atölyenin bir kopyasını sunmak amacıyla atölye dijital olarak kaydedilmiş ve ekran görüntüleri alınmıştır. Üçüncü döngü, verilerin ve araştırmacıların gözlemlerinin yazılı materyale dönüştürülmesini ve ardından araştırma bulgularının yansıtılmasını ve analizini içermektedir (Jokela ve Huhmarniemi, 2018).



Şekil 1. Sanat-temelli eylem araştırması döngüsü. Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi, & T. Jokela (Ed.), *The lure of lapland: A handbook for art and design* içinde (s. 9–23). University of Lapland kaynağından uyarlanmıştır.

Aşağıda bu çalışmada yansıtmacı tekniklerin kullanılmasına ilişkin gerekçeler sıralanmaktadır: Yansıtmacı teknikler farklı, sıra dışı ve ilgi çekici olduğu için katılımcıların merakını uyandırır ve yanıtların sayısını ve çeşitliliğini artırır. Drama, doğası gereği katılımcıları yansıtmacı teknikleri kullanmaya teşvik etmektedir. Grup tartışmalarında yansıtmacı teknikler kullanıldığında katılımcıların yanıtları daha fazla tartışma için öneriler ve yeni bakış açıları sunabilir (Will, Eadie ve Macaskill, 1996). Bu teknikler doğrudan sorgulamayla bağlantılı bazı yanıtlama engellerini aşmanın bir yolu olarak görülmektedir (Oppenheim, 1992). Başka bir deyişle, yalnızca kapalı uçlu sorular içeren anketler, katılımcıların olası yanıt yelpazesini ve dolayısıyla sağladıkları veri çeşitliliğini sınırlamaktadır. Benzer bir şekilde, anketlerdeki uzun yanıt soruları katılımcıları yanıt vermekten alıkoymabilir. Katılımcılar yansıtıcı yaklaşımların analizine ve yorumlanmasına katıldıklarında, bunları eğlenceli ve teşvik edici de bulabilirler (Catterall ve Ibbotson, 2000). Kelime çağrışımı yönteminde bir katılımcıdan uyarıcı

kelimeyle (çalışma konusu) ilgili olan ve aklına gelen herhangi bir kelimeyi veya ifadeyi söylemesi istenir. Böylece incelenen kavram ya da nesnenin anlamsal bağlamını düzenleyen gizli boyutlara erişim sağlanır (Abric 2003'ten aktaran Dany, Urdapilleta ve Lo Monaco, 2015). Yansıtmacı tekniklerde katılımcılara bir yanıt vermeden önce kendi deneyimlerinden, düşüncelerinden, duygularından ve hayal güçlerinden yola çıkarak anlamlandırmaları gereken balonlu karikatürler gibi belirsiz, sözlü veya görsel uyarıcı materyaller sunarak, doğrudan ve yapılandırılmış sorgulama yoluyla erişilmesi zor olabilecek düşünce ve duyguları ifade etmelerine olanak tanır (Catterall ve Ibbotson, 2000). Yansıtmacı teknikler, katılımcıların hem kültürel ve sosyal farkındalıklarına hem de altta yatan motivasyonlarına, algılarına, bilinçaltı düşünce ve duygularına ilişkin iç görüler sağlayabilir (Alvesson ve Sköldbberg, 2009; Markham, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri toplam 26 katılımcıdan elde edilmiştir. Katılımcıların %68'i kadın (n=18) ve %32'si erkektir (n=8). Akademik geçmiş açısından, katılımcıların %92'si (n=24) Çankırı Karatekin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisidir. Geri kalan %7,7'si (n=2) ise ODTÜ Eğitim Fakültesi lisans öğrencisidir. Katılımcıların yaşları 19 ile 43 arasında değişmektedir. Yüksek lisans öğrencilerinin (n=24) tamamı, çeşitli branşlarda öğretmenlik yapmaktadır ve 1 ile 22 yıl arasında değişen deneyime sahiptir. Katılımcıların %26,9'u (n=7) mültecilerle ilgili çalışmalar konusunda daha önce deneyim sahibi olduğunu belirtmiştir. Bu deneyimler şu şekilde özetlenebilir: LGBTIQ+ mültecilere odaklanan bir web semineri (n=1), Suriyeli mültecilere odaklanan bir seminer (n=1), kapsayıcı bir eğitim kursu (n=1), göç temalı atölye çalışmaları ve drama etkinlikleri (n=2), Suriyeli annelere dil dersleri verilmesi (n=1), Türkçe dil dersleri verilmesi (n=1), Ayrıca, öğretmen katılımcıların %13'ü (n=3) sınıflarında göçmen öğrenci olduğunu bildirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların bakış açılarını daha derinlemesine anlamak için aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

Anket

Katılımcılar atölye çalışması öncesinde ve sonrasında demografik bilgiler ile göç ve mültecilere ilişkin görüşlerini içeren anketleri doldurmuşlardır. Anketlerde ayrıca atölyenin değerlendirilmesine yönelik sorular da yer almaktadır. Katılımcılara atölye öncesinde çalışmadan beklentileri ve sonrasında bu beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı sorulmuştur.

Yansıtmacı (Projektif) Teknikler

Yansıtmacı (projektif) teknikler bireylerin altta yatan motivasyonlarını, algılarını ve kişilik özelliklerini ortaya çıkarmak için tasarlanmış nitel araştırma yöntemleridir. Mürekkep lekeleri, resimler

veya tamamlanmamış cümleler gibi belirsiz uyarılar sunarak, bu teknikler katılımcıları iç dünyalarını dış uyarılara yansıtmaya teşvik eder (Das, 2018). Bu çalışmada, katılımcıların mülteci ve göç konusundaki algılarını keşfetmek için kelime ilişkilendirme, sıralama ve cümle tamamlama gibi yansıtmacı teknikler kullanılarak katılımcıların kendilerini özgürce ve yaratıcı bir şekilde ifade etmelerine izin verilerek altta yatan önyargıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın özgün yönlerinden biri, Georges Jean ve Jean Claude Grumberg'in (2016) "Çabuksığınlar" romanını temel alan drama atölyeleri düzenlenmesi olmuştur. Bu atölyelerde, katılımcılar romanın sunduğu farklı bakış açılarından yola çıkarak kendi deneyim ve düşüncelerini dramatize etme fırsatı bulmuşlardır. Özellikle, "Mülteciler ... gibidir, çünkü ..." ve "Göç etmek ... gibidir, çünkü ..." cümlelerini tamamlama etkinlikleri, katılımcıların mültecilik deneyimini daha iyi anlamalarına ve empati kurmalarına yardımcı olmuştur.

Drama Atölyesi

Çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının göç olgusu ve mültecilere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak ve empati becerilerini geliştirmek için üç saatlik bir çevrim içi drama atölyesi gerçekleştirilmiştir. Üç saat süren atölye çalışmasında, katılımcıların aktif olarak rol aldığı ve duygusal olarak bağlandığı bir ortam oluşturulmuştur. Atölyede rol oynama etkinliklerinin başlatılmasında Jean ve Grumberg (2016) tarafından yazılan Çabuksığınlar adlı kitaptan alıntılar yapılmıştır. Atölyede katılımcıların göç ile taşınmayı birbirinden ayırabilmeleri, mültecilerin karşılaştığı zorluklara ilişkin farkındalıklarının artması, göç etmek zorunda kalan mültecilerin duygularına yönelik empati geliştirmeleri ve mültecilere yönelik kişisel ve toplumsal kalıp yargıları fark etmeleri amaçlanmıştır. Atölye çalışması aşağıda ayrıntıları verilen ısınma, canlandırma ve tartışma aşamalarını içermiştir:

Atölye, katılımcıların konuya ısınmasını ve güven duygusunu artırmasını hedefleyen ısınma etkinlikleriyle (örn. müzikle serbest yürüyüş) başlamıştır. Isınma etkinliklerinde katılımcıların baskı altında sığınacak yer bulma alıştırmaları yapmaları, kendilerini tanıtırken göçle ilgili bir cümle paylaşmaları istenmiştir. Ara değerlendirmede katılımcılar güvenli bir yere sahip olamama hissini tartışmışlardır. Etkinlikler sırasında mentimeter uygulaması kullanılarak oluşturulan çağrışım çalışmasında katılımcıların insanları kategorilere ayırmaları yönergesi verilerek potansiyel önyargılar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmalar, dramanın, özellikle empati ve duygusal anlayışı teşvik ederek sosyal duygusal öğrenmeye katkıda bulunabileceğini göstermektedir (Usaklı, 2018). Bu nedenle atölye çalışmasının canlandırma aşaması, empati becerilerini geliştirdiği kanıtlanmış olan rol oynama, rol değiştirme, doğaçlama, resim yapma gibi drama tekniklerini içermektedir. Bu teknikler katılımcıları konuyu farklı bakış açılarından keşfetmeye ve altta yatan düşünce ve duygularını ortaya çıkarmaya teşvik etmektedir. Örneğin katılımcılar ikili gruplar halinde evlerini terk etmeye zorlanan kişileri canlandırmışlardır. Tartışma aşamasında, katılımcıların atölye çalışmalarındaki deneyimleri üzerine

düşünmelerini ve bunları göç ve mülteciler hakkındaki görüşleriyle ilişkilendirmelerini teşvik etmek için araştırmacı tarafından grup tartışmaları yapılmıştır. Etkinliklerde “bir göçmen veya mülteci rolünü üstlenirken, göç etme nedenlerini, umutlarını ve korkularını ve karşılaşılabilecekleri zorlukları göz önünde bulundurun” gibi empatiyi teşvik eden yönergeler kullanılmıştır. Bu çalışmada, katılımcıların mülteci ve göç hakkındaki düşünce, duygu ve deneyimlerini daha derinlemesine anlamak amacıyla drama atölyeleri kapsamında çeşitli sanatsal yöntemler kullanılmıştır. Doğaçlama, rol oynama, donuk imge ve çizim gibi tekniklerle katılımcılar, kendilerini özgürce ifade etme ve farklı perspektiflerden konuya yaklaşma fırsatı bulmuşlardır. Özellikle rol oynama etkinlikleri, katılımcıların empati kurma becerilerini geliştirerek, farklı kimliklere bürünmelerine ve bu kimlikler üzerinden konuyu deneyimlemelerine olanak sağlamıştır. Murray (1986), katılımcıların sanat temelli araştırmalarda kullanılan senaryoların olasılıklarına açık olmalarının ve kendilerini bir dizi senaryoda yaratıcı bir şekilde koymalarının, “katılımcı bir bilme biçimi” olduğunu savunur. Katılımcılar, kendilerinden belirli bir durumun inceliklerini ya da senaryonun karmaşıklığını düşünmeleri istendiğinde yaratıcı bir şekilde düşünürler. Katılımcılar olasılıkları ve sonuçları tahmin etmek için zaman içinde ilerledikçe, neyin var olduğunu ve neyin olmadığını gözlemlemek için hayal güçlerini kullanırlar. Aynı anda hem yaratıcı hem de katılımcı rollerini üstlenirler.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen anket verileri, drama atölyesi video kayıtları, mentimeter uygulaması sonuçları ve katılımcıların oluşturduğu metaforlar, içerik analizi yöntemiyle derinlemesine incelenmiştir. Elo ve Kyngäs (2008) tarafından önerilen sistematik bir kodlama ve sınıflandırma süreciyle verilerden elde edilen ham metinler, tematik bir analizle incelenerek alt temalar ve ana temalar belirlenmiştir. Bu sayede, katılımcıların mülteciler ve göç hakkındaki düşüncelerinin karmaşıklığı ve çeşitliliği ortaya çıkarılmıştır.

Tematik analiz, araştırma sorularını ele alan verilerde yinelenen temaları belirlemek için kullanılmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Analiz süreci kodlama, tema geliştirme ve iyileştirmeyi içermektedir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlar daha sonra katılımcılar tarafından ifade edilen temel kavramları ve deneyimleri yansıtan daha geniş temalar halinde gruplandırılmıştır. Temaların analiz süreci sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Belirlenen temalar, verilerin gözden geçirildiği ve tutarlılık ve bütünlüklerinin sağlandığı yinelemeli bir süreçle daha da iyileştirilmiştir. Veriler yorumlanırken belirlenen temaların göç, mülteciler, empati gelişimi ve drama ile ilgili mevcut alanyazınla ilişkilendirilmesine odaklanılmıştır. Drama oturumlarında verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine dair aşağıda örnek bir açıklama verilmiştir:

Etkinlik 1: Katılımcılar ikiye ayrıldı ve her gruba bir rol atandı. Katılımcılara önceden belirlenmiş başlangıç cümleleri verildi: A: 'Gitmek istemiyorum.' B: 'Gitmeye mecburuz.' Katılımcılar rollerini doğaçlama yoluyla canlandırdılar. Araştırmacı, konuşmanın belli yerlerinde konuşan kişiyi değiştirdi. Tüm canlandırmalar kaydedildi, deşifre edildi ve deşifreler tematik analiz yöntemi ile analiz edildi. Katılımcıların canlandırması ve nasıl kodlandığı Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Tematik Analiz Örneği

<i>Canlandırma</i>	<i>Kodlar ve temalar</i>
A: Gitmek istemiyorum	Göç, Yuvadan Ayrılma, Korku
B: Buna mecburuz.	Göç, Zorunluluk, Güvenlik
A: Ama neden ki?	Sorgulama, Merak
B: Çünkü burada tehlikedeyiz.	Tehlike, Güvensizlik
A: Gittiğimiz yerde tehlike olmadığını nereden biliyorsun?	Şüphe, Bilinmeyen
C: Buradan daha iyi olacağı kesin.	Umut, İyimserlik
D: Ama burası, bizim yuvamız, ne olacak?	Yuvaya Bağlılık
C: Yuvamızı, düzenimizi bozdular.	Yıkım, Savaş
D: Onlardan kurtulmamızın bir yolu yok mu?	Çaresizlik, Umutsuzluk
C: Var.	Umut
E: Onu deneyelim, gitmeyelim, kaçmayalım.	Direnış, Reddetme
F: Gitmemek elde değil gitmek zorundayız.	Kabul, Zorunluluk
E: Peki ama nereye?	Hedefsizlik, Bilinmeyen
F: Buradan uzaklara.	Uzaklık, Belirsizlik
E: Ne kadar uzak?	Belirsizlik
F: Kestiremiyorum. Belki uzak, belki çok çok uzak.	Belirsizlik, Kaygı
G: Hep yanımda olacağına söz verir misin?	Güven İhtiyacı
H: Yaşadığım sürece.	Söz Verme, Bağlılık
G: sana güveniyorum ama çok da korkuyorum nasıl olacak bilmiyorum?	Güven, Korku
H: Başka her yer buradan daha güvenlidir.	Güvenlik Arayışı, Karşılaştırma
G: Bundan nasıl emin olabilirsiniz ki	Şüphe, Güvensizlik
H: Burada açlık var, savaş var. Gittiğimiz yerde daha güzel olacak inan bana.	Umut, İyimserlik, Karşılaştırma
G: Bizi alacaklar mı o ülkeye? Orayı kendi vatanımız gibi görebilecek miyiz?	Kabul, Aidiyet
I: Gideceğimizin yerin buradan daha iyi olacağını düşünüyorum.	Umut, İyimserlik
J: Ama ben gitmek istemiyorum, savaşacağım.	Direnış, Savaşçılık
I: Ama burada sadece savaşmak değil ki mesele, kaçırılabiliriz, farklı grupların eline geçebiliriz.	Tehlike, Güvensizlik
J: Ama kalırsak direneceğiz ve zafer bir gün bizim olacak.	Direnış, Zafer Umudu
I: Burada bomba sesleri duymak istemiyorum artık.	Yorgunluk, Tükenmişlik
J: Burası bizim ülkemiz, vatanımız. Burada olmalıyız. Evimiz, akrabalarımız, her şeyimiz burada.	Aidiyet, Vatanseverlik
K: Sevdiklerimizi kaybetmek istemiyorum artık.	Yas, Kayıp
L: Ama gittiğimiz zaman zaten kaybetmiş olacağız her şeyimizi, evimizi, sevdiklerimizi. hayatta var olduklarını bilmek bile güzel...	Kabul, Teslimiyet, Umut

Verilerin İnanırcılığı ve Güvenirliği

Verilerin inandırıcılığını sağlamak için; katılımcı doğrulaması, veri çeşitlemesi ve yansıtma gibi yöntemler kullanılmıştır. Katılımcı doğrulaması için bulguların doğruluğunu ve uygunluğunu sağlamak için katılımcıların metin haline getirilen alıntılarını ve yorumlarını gözden geçirmeleri istenmiştir (Creswell ve Creswell, 2018). Veri çeşitlemesi için anketler, drama atölyesi kayıtları ve metaforlar aracılığıyla toplanan veriler, benzer ve farklı temaları belirlemek için karşılaştırılmış ve analiz edilmiş, böylece bulguların genel geçerliliği güçlendirilmiştir (Flick, 2018). Yansıtma için araştırma ekibi çalışma boyunca kendi içsel önyargılarını, varsayımlarını ve konularını kabul etmek ve ele almak için eleştirel bir öz değerlendirme bulmuşlardır. Böylece analiz ve yorumlama üzerindeki etkilerini en aza indirmeye çalışmışlardır (Creswell ve Creswell, 2018).

Sanata dayalı araştırmaların öznel doğası göz önüne alındığında, sonuçların genellenebilirliğini artırmak ve iç geçerliliği güçlendirmek amacıyla veri çeşitleme stratejisi benimsenmiştir. Patton (1999) tarafından tanımlandığı gibi veri çeşitlemesi, bir olgunun kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını geliştirmek için birden fazla yöntem veya veri kaynağının kullanılmasını içerir. Bu çalışmada, anlatsal yöntemlerle veri toplama yaklaşımı benimsenerek katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalışılmıştır. Katılımcılara sözlü, yazılı, görsel ve performansa dayalı sanatlarla kendilerini ifade etme fırsatı verilmiştir. Anlatı araştırması, katılımcıların yaşam öykülerini ve deneyimlerini hikâyeleştirerek derinlemesine anlamaya yönelik nitel bir araştırma yöntemidir. Bu yaklaşım, Connelly ve Clandinin (1990) tarafından geliştirilmiş olup, sanata dayalı araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir. Katılımcıların kendi perspektiflerinden olayları anlamalarına olanak tanıyarak, verilerin zengin ve özgün bir şekilde sunulmasını sağlar. Leavy'ye (2021) göre bu yöntem, verilerin çok boyutlu anlamlarını ortaya çıkararak araştırmanın geçerliliğini artırır.

Etik

Bu çalışma, katılımcıların mahremiyetine ve kültürel geçmişlerine saygılı davranılması ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan potansiyel önyargıların kabul edilmesi de dâhil olmak üzere, nitel araştırmalarda yaygın olarak benimsen etik ilkelere bağlı kalmıştır. Katılımcıların mahremiyetini korumak için isimler yerine cinsiyet göstergelerinin katılımcı numaralarının eşlik ettiği anonim tanımlayıcılar kullanılmıştır (örn. 9 numaralı erkek katılımcı K9, E şeklinde yazılmıştır). Ayrıca, araştırmaya katılmadan önce tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Bu çalışma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (Protokol No: 0534-ODTÜİAEK-2022) tarafından onaylanmıştır. Tüm araştırma süreçleri, ilgili etik kurallar çerçevesinde yürütülmüştür.

Bu sanat temelli araştırma katılımcıların öznelliğini yansıttığından tekrar edilmesi zordur, ancak bu araştırmanın en önemli katkısı, katılımcıların araştırmaya konu olan durumla ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak için sanatsal süreçlerin kullanımının özgün bir yolunu göstermesidir.

Bulgular

Çalışmanın bulguları, göç ve mültecilere yönelik olumlu tutumları geliştirmeyi ve empati ile fedakarlığı desteklemeyi hedefleyen çevrim içi drama atölyesinin, hem öğretmenler hem de öğretmen adayları tarafından olumlu karşılandığını göstermiştir. Nicel ve nitel verilerden oluşan bulgular, iki ana bölümde sunulmuştur: atölye öncesi ve sonrasında uygulanan anketlerin analizi ile atölye sürecinde gerçekleştirilen faaliyetlerin değerlendirilmesi.

Atölye Öncesinde ve Sonrasında Uygulanan Anketlerin Bulgularının Karşılaştırılması

Mülteci Sorununun Önem Derecesi

Mülteci sorununun önemine ilişkin görüşlerini belirten katılımcıların %72,2'si, soruna 9-10 arasında en yüksek değerleri vererek konunun aciliyetini ve önemini vurgulamıştır. Katılımcıların %16,7'si ise sorunu 7-8 arasında değerlendirerek orta düzeyde bir önem atfetmiştir. Sadece %11,1'lik bir kesim sorununu 6 puanla değerlendirerek diğer katılımcılara göre daha düşük bir önem atfetmiştir. Bu bulgular, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun mülteci sorununu toplumun karşı karşıya olduğu en önemli sorunlardan biri olarak gördüğünü göstermektedir.

Mülteci Kelimesi ile İlgili Çağrışımların Analizi

Bu bölümde, kelime çağrışımları ve mültecilerin karşılaştığı algılanan sorunlara ilişkin veriler analiz edilmiştir: Atölye öncesi ve sonrası yapılan anketlerin sonuçları karşılaştırıldığında katılımcıların mülteci meselesine bakış açılarının önemli ölçüde değiştiği gözlemlenmiştir. Atölye öncesinde katılımcılar göç ve mülteci kavramlarını kendi hayatlarıyla ilişkilendirirken, atölyenin ardından katılımcılar mültecilerin bakış açısını düşünmeye başlamışlardır. Katılımcılar atölye öncesinde göçün nedenleri, hareket halindeki mültecilerin karşılaştıkları tehlike ve sorunlara odaklanırken, atölye sonrasında daha çok göçmek zorunda kalanların göç ettikten sonra yaşadıkları ayrımcılık, korku, yoksulluk ve yoksunluk gibi mülteci krizi ile ilgili sorunlara değinmişlerdir. Katılımcıların atölye öncesinde ve sonrasında "mülteci" kelimesiyle ilk çağrışımları iki tema altında yorumlanmıştır (Tablo 2).

Çatışma ve Yerinden Edilme Teması: Hem atölye öncesi hem de sonrası yanıtlar çatışma ve yerinden edilmenin yaygınlığını yansıtırken, atölye sonrası çağrışımlar daha çok çatışmanın "korku" gibi duygusal etkilerine odaklanmaktadır. Bu durum, çatışmanın bireyler üzerindeki psikolojik etkisinin daha iyi anlaşıldığını göstermektedir.

Zorluk ve Kırılganlık Teması: Atölye sonrası yanıtlar "yalnızlık" ve "ayrılık" gibi kişisel zorluk deneyimlerini vurgulamaya devam etmektedir. Bununla birlikte, sosyal dışlanma ve kapsayıcılık ihtiyacı ile ilgili yeni temalar da ortaya çıkmıştır. Bu durum, atölyenin katılımcıları mülteci kırılganlığının sosyal ve psikolojik boyutlarını düşünmeye sevk etmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 2. Mülteci Denildiğinde Aklınıza Gelen İlk Üç Kelime

<i>Temalar/Kodlar</i>	<i>Atölye öncesi</i>	<i>Atölye sonrası</i>
Çatışma ve Yerinden Edilme	Savaş	Suriyeli
	Suriye	Afgan
	Göçmen	Savaş
	Sığınmacı	Korku
	Kaçış	İşsizlik
Zorluk ve Kırılganlık	Bot	Yoksulluk,
		Çaresizlik
	Yoksulluk	Yalnızlık
	Eşitsizlik	Ayrılık
	Özlem	Ayrımcılık/dışlanma
	Yaşam mücadelesi	Çaresizlik
	Savunmasızlık	Kapsayıcılık
	Kaybetme	
	Zorunluluk	

Mültecilerin Temel Sorunları ile İlgili Görüşlerin Analizi

Tablo 3, mültecilerin karşılaştığı temel sorunların beş ana tema altında sınıflandırılmış bir özetini sunmaktadır: *Temel İhtiyaçlar Teması*, mültecilerin hayatta kalabilmeleri ve barınma, gıda, eğitim, istihdam ve sağlık hizmetleri gibi temel fizyolojik ihtiyaçlarını vurgulamaktadır. *Sosyal Zorluklar ve Bütünleşme Teması*, mültecilerin dil engelleri, kültürel çatışmalar ve ayrımcılık da dâhil olmak üzere yeni çevrelere uyum sağlamada karşılaştıkları zorlukları yansıtmaktadır. *Sosyo-Duygusal İyilik Hali Temasında* dışlanmışlık, umutsuzluk ve travma gibi duygular da dâhil olmak üzere yerinden edilme ve mülteci deneyimlerinin psikolojik ve duygusal etkilerini ele almaktadır. Atölye sonrasında “sosyal sorunlar” ve “psikolojik sorunlar” gibi yeni kodların ortaya çıkması, bu konuların daha derinlemesine düşünüldüğünü göstermektedir. Atölye çalışmasının kendisinin mi bu iç gözlemi teşvik ettiği yoksa katılımcıların atölye çalışmalarından sonra bu endişelerini ifade etmekte kendilerini daha rahat hissedip hissetmediklerini düşünmek önemlidir. Odak noktası aidiyet ve mülksüzleştirme gibi özsayıgı konularına kaymaktadır *Yasal Statü ve Etkileri Teması*, mültecilerin vatandaşlık statülerinden yoksun olmalarından kaynaklanan hukuki ve sosyal kırılganlıklarına değinmektedir. Atölyeden sonra “vatansızlık” yerine, “yoksunluk” ve “savunmasızlık” üzerinde durulması, mültecilerin belirsiz yasal statüleriyle ilişkili zorlukların daha geniş bir şekilde anlaşıldığını göstermektedir.

Hem atölye çalışmasından önce hem de sonra, temel ihtiyaçlara erişimin sağlanması mülteciler için önemini korumuştur. Ancak atölye öncesinde öncelikli kaygılar pratikti; barınma, yiyecek gibi acil hayatta kalma ihtiyaçlarına ve yeni bir toplumla bütünleşmeyi zorluklarına odaklanılıyordu. Atölye sonrasında ise mülteci deneyimlerinin psikolojik etkilerinin farkına varılması yönünde kayda değer bir değişim yaşanmış, bu da mültecilerin karşılaştığı duygusal ve ruhsal sağlık sorunlarının daha iyi anlaşıldığını göstermiştir. Bu durum, atölye etkinliklerinin katılımcıları deneyimlerinin bu yönleri üzerinde düşünmeye teşvik ettiği anlamına gelebilir.

Tablo 3. Mültecilerin En Temel Sorunları Nelerdir?

<i>Temalar/Kodlar</i>	<i>Atölye öncesi</i>	<i>Atölye sonrası</i>
Temel İhtiyaçlar	Barınma	İstihdam
	Eğitim	Barınma
	İstihdam	Beslenme
	Dil Sorunları	Dil
	Beslenme	Kültür
Sosyal Zorluklar ve Bütünleşme	Güvenlik	Eğitim
	Sosyal uyum	Ayrımcılık
	Dil engelleri	Dil
Sosyo-Duygusal İyilik Hali	Kültürel çatışmalar	Kültür
	Dışlanma	Dışlanma Yoksunluk Kırılabilirlik
	Ayrımcılık	Yalnızlık
	Umutsuzluk	Aidiyet
		Sosyal sorunlar Psikolojik sorunlar
Yasal Statü ve Etkileri	Vatansızlık	Yoksunluk Savunmasızlık
Güvenlik Kaygısı	Güvenlik	-
	Hayatta kalma	

Mültecilere İlişkin Metaforların Analizi

Katılımcılar, mültecileri tanımlamak için kullandıkları metaforlarla hem olumlu hem de olumsuz algılarını ortaya koymuşlardır. Atölye çalışması öncesinde ve sonrasında kullanılan metaforlarda belirgin bir değişim gözlemlenmiştir.

Atölye Öncesi Metaforlar: Çalışmaya katılanlar, atölye öncesinde mültecileri genellikle çaresiz, savunmasız ve dışlanmış bireyler olarak tanımlamışlardır. Olumsuz metaforlar ise mültecileri ev sahibi topluluklar için bir tehdit olarak sunmuştur (Tablo 4).

Tablo 4. Atölye Öncesi “Mülteciler... gibidir, çünkü...”

<i>Atölye öncesi metaforlar</i>			
<i>Olumlu metaforlar</i>		<i>Olumsuz metaforlar</i>	
Kırılabilirlik	Sudan çıkmış balık gibidir, çünkü hem yaşam savaşı veriyorlar hem de beraberinde getirilen sorunları çözmeye çalışıyorlar.	Tehdit	Patlamaya hazır bomba gibidir, çünkü ülke olarak sağlam bir göç politikası izleyemedik ve oldukça kalabalık olan bir kitle uyum ve bütünleşme sağlanamazsa sosyal, siyasal, ekonomik ve psikolojik boyutlarda çok sayıda ve çığ gibi büyüyen sorunlar bizi bekliyor olacak.
	Dala tutturulmaya çalışılan yaprak gibidir, çünkü ait olmadıkları yere (bizim ülkemize) tutunmaya çalışıyorlar.		
Masumiyet	Yurdundan kovulmuş kuşlar gibidir, çünkü orada savaş vardır.	İstenmeyen	Ayrık otu gibidir, çünkü tarlalarda ayrık otu bir bölümde olursa her tarafı sarar baş edilemez hale gelir.
	Savaşta kaçan masumlar gibidir, çünkü ülkeleri savaş içerisinde.		
	Görünmez varlıklar gibidir, çünkü aslında varlar ama evrensel insan haklarına aykırı bir vaziyette yaşamak durumunda kalırlar genelde.		

Atölye öncesi metaforlar aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır:

Sudan çıkmış balık metaforu mültecileri, kendilerine yabancı ve düşmanca bir ortamda hayatta kalma mücadelesi veren balıklara benzetmektedir. Mültecilerin yeni bir kültür ve toplumda yol almaya çalışırken karşılaştıkları zorlukları ve aynı zamanda yaşadıkları travmayla baş etmelerini vurgulamaktadır. *Dala tutunmaya çalışan yaprak metaforu*, mültecilerin hoş karşılanmadıkları bir toplumda bir yere tutunmaya mücadelesine gönderme yapmaktadır. Mültecilerin sık sık yaşadığı yerinden edilme ve yabancılaşma hissine ve yeni bir topluluğa uyum sağlamaya çalışırken karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmektedir. *Yurdundan kovulmuş kuşlar metaforu*, bir yerinden edilme metaforudur. Mültecilerin savaş nedeniyle evlerinden zorla çıkarılmalarına odaklanır. Yaşadıkları kayıp ve yıkımı vurgulamakta ve göçlerinin nedenini öne çıkarmaktadır. *Savaştan kaçan masumlar metaforu* savaşın parçaladığı ülkelerinden kaçmak zorunda kalan mültecilerin masum konumunu vurgulamaktadır. Onların savunmasızlığını ve içinde buldukları durumdaki fail eksikliğini vurgulayarak potansiyel olarak empati uyandırmaktadır. *Görünmez varlıklar metaforu*, mültecilerin toplumda genellikle göz ardı edildiğini ve haklarının ihlal edildiğini ifade etmekte ve mültecilerin marjinalleştirilme ve dışlanma durumunu yansıtmaktadır.

Patlamaya hazır bir bomba metaforu korku temelli bir metafordur. Uygun bütünleştirme politikalarının eksikliği nedeniyle büyük bir mülteci akınının potansiyel olumsuz sonuçları hakkında güçlü bir endişeyi ifade etmektedir. *Ayrık otu metaforu*, mültecilerin kökü olmadığını, istenmediğini ve kaçtıkları toplum için bir yük olduğunu ima etmektedir. Mültecilerin yardıma ve desteğe muhtaç insanlar olarak değil, bir sorun olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Atölye Sonrası Metaforlar: Atölye çalışmasından sonra katılımcılar tarafından kullanılan metaforlar, atölye öncesi yanıtlara kıyasla mültecilere ilişkin daha incelikli bir bakış açısı sunmakta ve zorunlu göçün neden olduğu sonuçları temsil etmektedir. Diğer bir deyişle, atölyenin ardından katılımcıların metaforları mültecilerin yasal statüsünü anlamaya doğru yönelmiştir; katılımcılar mültecileri "filin ayakları altındaki çimen", "evsiz kuşlar", "çaresiz kuşlar", "evlerini taşıyan kaplumbağalar", "yabancılar" ve "yaralı kuşlar" olarak tanımlamışlardır. Bu metaforlar, mültecilerin yaşadığı kırılma, yerinden edilme ve destek ihtiyacına ilişkin daha derin bir anlayışı yansıtmaktadır. Katılımcıların mültecileri zorunlu göçmen olarak tanımladıkları, mültecilerin vatandaşlık hakları olmayan bireylere dönüştüklerini vurguladıkları görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5. Atölye Sonrası “Mülteciler ...gibidir, çünkü...”

<i>Atölye sonrası metaforlar</i>
Filin altında kalan çimler gibidir, çünkü filler dövüşür çimler ezilir.
Evsiz kalmış bir kuş gibidir, çünkü evlerinden yuvalarından göç etmek zorunda kalmışlar.
Çaresiz bir kuş gibidir, çünkü vatanlarını sevdiklerini bırakıp gelmek zorunda kalmışlardır.
Evini sırtında taşıyan kaplumbağa gibidir, çünkü yurtsuz olmak, yolda olmak zorunda kalmaktır.
Sığınmacı gibidir, çünkü vatanlarından mecburi olarak ayrılmışlardır.
Yabancı gibidir, çünkü dil ve kültür farklılıklarımız vardır.
Yaralı kuş gibidir, çünkü çaresizdirler, yardımınıza ihtiyaçları vardır.

Atölye sonrası metaforlar aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır:

Filin altındaki çimler metaforu, mültecilerin bir çatışma sırasında bir filin ayaklarının altındaki çimen gibi savunmasız olduğunu ve kolayca zarar görebileceğini öne sürmektedir. Yani, yerlerinden edilmelerine neden olan daha büyük güçler tarafından ezilen mülteciler için bir güçsüzlük duygusuna işaret etmektedir. *Evsiz kuş metaforu*, mültecilerin evlerini kaybetme ve ait olmama duygusunu vurgulamaktadır. *Çaresiz kuşlar metaforu*, atölye öncesi yanıtlardaki “masum” metaforuna benzer şekilde, mültecileri savunmasız, bağımlı ve korunmaya muhtaç olarak tasvir etmektedir. Dördüncü metafor, mültecileri *evlerini yanlarında taşıyan kaplumbağalara* benzeterek, yerinden edilmelerini ve kalıcı bir ikametgahlarının olmamasını ve aynı zamanda her zaman evlerini yanlarında taşımamanın yükünü de vurgulamaktadır. Beşincisi, mültecileri sığınmacılarla karşılaştırarak, onların tehlike veya zulüm nedeniyle evlerini terk ettikleri fikrini pekiştirmektedir. Altıncı metafor, mültecilerin karşılaşılabilecekleri dil ve kültürel engelleri vurgulayarak onları *yeni bir yerdeki yabancı* gibi görmektedir. Son metafor, mültecileri yaralı kuşlara benzeterek onların yardım ve desteğe olan ihtiyaçlarını vurgulamaktadır. Atölye öncesinde katılımcıların kullandığı sudan çıkmış balık, yabancı ot, dallara tutunmaya çalışan yapraklar gibi metaforlar mültecileri mücadele eden, yersiz yurtsuz ve istenmeyen bireyler olarak tanımlayan negatif metaforlar kullanırken, atölye sonrasında yuvasız kuşlar, sürekli hareket halindeki kaplumbağalar ve yardıma muhtaç yaralı canlılar gibi daha şefkatli ve empatik bir bakış açısıyla, mültecileri savunmasız ve yardıma muhtaç canlılara benzetmişlerdir. Atölye sonrası bu metaforlar, mültecileri yük veya baş belası olarak algılamaktan uzaklaşarak, mültecilerin kırılganlığını ve desteği hak ettiklerini vurgulamıştır. Ayrıca, atölye sonrası metaforlar daha çok göçün duygusal ve kişisel etkilerine, özellikle de kişinin hayatını geride bırakmanın getirdiği kayıp ve terk edilme duygusuna odaklanmıştır. Buna karşılık, atölye öncesi metaforlar bu boyuta çok fazla değinmemiştir. Atölye sonrasında kullanılan metaforlarda, "umutsuzluk" ve "ölmek" gibi daha güçlü ve olumsuz ifadeler yer verilmesiyle, göç deneyiminin yarattığı çaresizlik duygusu daha belirgin hale gelmiştir. Bu durum, katılımcıların mültecilerin yaşadığı savunmasızlık, yerinden edilme ve kayıp gibi olumsuz deneyimlere yönelik empatisini artırdığını göstermektedir. Atölye çalışması, korku temelli metaforlardan uzaklaşarak, mülteci deneyiminin daha derinlemesine ve gerçekçi bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmuştur.

Göç Etmeye İlişkin Metaforların Analizi

Atölye Öncesi: Katılımcılar, atölye öncesinde ağırlıklı olarak bireylerin daha iyi bir yaşam arayışı amacıyla gerçekleştirdiği gönüllü göçü vurgulamakta ve bu durumu bir tür 'yaşam savaşı' olarak pozitif bir şekilde değerlendirmektedir. Diğer yandan olumsuz metafor kategorisi katılımcıların göç eden bireylerin içinde buldukları zor duruma ilişkin farkındalıklarını yansıtmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Atölye Öncesi "Göç etmek... gibidir, çünkü..."

<i>Atölye öncesi metaforlar</i>	
<i>Olumlu metaforlar</i>	<i>Olumsuz metaforlar</i>
Sıfırdan başlamak gibidir, çünkü her yeni mekân adapte olunması gereken kendine özgü kültüre sahiptir.	Sürgün edilmek gibidir, çünkü gittiğiniz yerde sizi neyin beklediğini bilemezsiniz. Kendini terk etmek.
Kaplumbağa gibidir, çünkü nerede duruyorsan orası yaşam alanın, sabit bir yere ait olmadan evin dışında hayata devam ediyorsun.	Buzuldan kopmuş bir parça gibidir, çünkü ayrıldığı yerdeki dengeleri değiştirdiği gibi vardığı yerdeki dengeleri değiştirir.
Varoluş mücadelesi gibidir, çünkü olduğun yeri bırakıp başka yerde yaşam mücadelesi vermek zordur.	

Atölye öncesi metaforlar aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır:

Sıfırdan başlamak metaforu, taşınılan her yeni yerin, yeni bir çevreye ve kültüre uyum sağlamayı gerektirdiğini vurgular. Diğer bir deyişle önceden bilgisi veya aşinalığı olmadan sıfırdan başlamak anlamına gelir. *Kaplumbağa metaforu*, kişinin nereye giderse gitsin "evini" yanınızda taşıdığı ve sabit bir yere ait olmadığı anlamına gelmektedir. Alışılmadık ortamlarda uyarlanabilir ve esnek olma fikrini de vurgulamaktadır. Bu metafor ayrıca yalnızlık hissine ve sürekli yük taşımaya işaret etmektedir. *Varoluş mücadelesi metaforu*, yeni bir yere taşınmanın getirdiği iş, barınma, yeni geleneklere ve dile uyum sağlama gibi birçok engel ve zorluğa gönderme yapmaktadır. bu metafor aynı zamanda bir esneklik ve kararlılık duygusuna da işaret etmektedir. *Sürgün metaforu*, göç etmenin getirdiği belirsizlik ve endişe duygularını ile bazı göçlerin zorunlu ve istemsiz doğasını vurgulamaktadır. *Kendini terk etmek metaforu*, göçle ilişkili bir kayıp ve kimlik krizi duygusuna işaret etmekte, kişinin evini ve hayatını geride bırakma eyleminin duygusal olarak yorucu ve kafa karıştırıcı olabileceğini düşündürmektedir. *Bir buzul parçası metaforu*, göçün neden olduğu bozulma ve yerinden edilmeyi vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle tıpkı bir buzulun etrafındaki manzarayı değiştirmesi gibi, göçün hem ayrıldığınız yer hem de vardığınız yer üzerindeki önemli etkisini vurgulamaktadır. Metaforlar öncelikle göçmenlerin hem olumlu hem de olumsuz kişisel deneyimlerine odaklanmaktadır. Bazı metaforlar göçün zorluklarını vurgularken, diğerleri göçmenlerin direncini ve kararlılığını vurgulamaktadır.

Atölye Sonrası: Atölye çalışmaları, katılımcıların göç deneyimlerini daha çok zorunluluk ve siyasi nedenlerle ilişkilendirmesine neden olmuştur. Tablo 7'deki metafor analizi, Suriyeli mültecilerin deneyimlerinin ağırlıklı olarak olumsuz duygular (kayıp, umutsuzluk, çaresizlik) ve temalar (ölüm)

üzerinden ifade edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, katılımcıların mülteci krizi karşısındaki çaresizlik ve empati duygularını yansıtmaktadır.

Tablo 7. Atölye Sonrası "Göç etmek... gibidir, çünkü..."

<i>Atölye sonrası metaforlar</i>
<i>Olumsuz</i>
Umutsuzluk gibidir, çünkü yapacak hiçbir şey yoktur.
Ölmek gibidir, çünkü sevdiklerinizi geride bırakırsınız.
Göze almaktır, çünkü başınıza her şey gelebilir.
İkiye bölünmek gibidir, çünkü bir yarınız göç ederken diğer yarınız geride kalır.
Bütün hayatını orada bırakmak gibidir, çünkü evini yuvanı aileni mesleğini orada bırakıyorsun, her şeyini kaybediyorsun.

Atölye sonrası metaforlar aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır:

Çaresizlik metaforu, kişinin evini, ailesini ve tanıdık çevresini terk etmesiyle ortaya çıkan umutsuzluk ve çaresizlik duygusunu çağrıştırmaktadır. *Ölmek metaforu*, zorunlu göçle ilişkilendirilen derin kayıp ve ayrılık duygusunu vurgulamaktadır. *Göze almak metaforu*, yeni, yabancı bir yerde yaşamak için evini terk etmenin doğasında var olan tehlike ve belirsizliği yansıtmaktadır. *İkiye bölünmek metaforu*, sevdiklerini geride bırakmanın yarattığı duygusal gerilimi ve eksik kalma hissini çağrıştırmaktadır. *Tüm hayatımızı orada bırakmak metaforu*, göçün sadece fiziksel bir yer değiştirme değil, aynı zamanda tüm bir yaşamın kaybı olduğunu ifade etmektedir.

Göçü tanımlamak için kullanılan metaforlar, atölye öncesi "sıfırdan başlamak" ve "varoluş mücadelesi" gibi olumlu bakış açılarından, atölye sonrasında "umutsuzluk", "ölmek", "risk almak", "ikiye bölünmek", "ölmek" "tüm hayatınızı orada bırakmak" gibi olumsuz bakış açılarına evrilmiştir. Bu değişim, atölyenin katılımcılarda göçün zorlukları ve olumsuz etkileri konusunda daha derin bir farkındalık oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle, göçün istemsiz ve siyasi nedenlerle gerçekleşmesi, kişilerin kontrolü dışında gelişen olaylar olması gibi yönlerinin daha iyi anlaşılması, katılımcılarda umutsuzluk ve çaresizlik duygularını artırmış olabilir.

Drama Atölyesinde Elde Edilen Bulgular

Drama oturumlarında ortaya çıkan temalar, göç olgusunun karmaşık ve çok yönlü bir deneyim olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, gönüllü göç ile zorunlu göç arasındaki ikilem, güvenlik arayışı ile bilinmeyen getirdiği kaygı arasında ve umut ile karamsarlık arasında gidip gelerek göç deneyiminin çok yönlü doğasını yansıtmaktadırlar. Elde edilen bulgular, mültecilerin yeni topluluklarında maruz kaldıkları sosyal dışlanma ve empati eksikliği gibi konularda önemli ipuçları sunmaktadır.

Göç Teması

Bir canlandırmada katılımcılar, yuvayı terk etmenin ve yeni bir yere aidiyet kurmanın zorluğuna değinmişlerdir.

Güvenlik Teması

Katılımcılar, gittikleri yerde güvende olup olmayacaklarından ve yeni bir yerde nasıl hayatta kalacaklarından emin değillerdi. Bu durum, göçmenlerin maruz kaldığı belirsizlik ve savunmasızlık duygusunu yansıtmaktadır.

Umut ve Korku Temaları

Katılımcılar, yeni bir yerde daha iyi bir hayat kurma umuduyla motive olmuşlarken, aynı zamanda bilinmeyenin getirdiği korku ve kaygıyla da boğuşmuşlardır.

Bilinmezlik Teması

Gittikleri yerin bilinmemesi ve geleceğe dair belirsizlik ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcılar, yeni bir yerde nasıl bir hayat bulacaklarını ve yeni bir topluma nasıl uyum sağlayacaklarını bilmiyorlardı. Bu durum, göçmenlerin maruz kaldığı belirsizlik ve endişe duygusunu yansıtmaktadır.

Etiketleme ve Sosyal Dışlanma

Rol oynama etkinlikleri aracılığıyla katılımcılar, mültecilerin karşılaştığı sosyal dışlanma ve ötekileştirme konusunda daha derin bir anlayış kazanmışlardır. Bazı katılımcılar rol oynama etkinliklerinde dışlanmış göçmenleri canlandırırken fiziksel ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan önyargılara ve korkulara dikkat çekerken, bazıları da dışlanmanın tek sebebinin göçmen olarak etiketlenmek olduğunu vurgulamıştır. Aşağıdaki alıntılar, "göçmen" etiketinin bireyin kimliğinin diğer yönlerini nasıl gölgede bıraktığını, yabancılaşma ve evsizlik duygularına yol açtığını göstermektedir:

Birine yafta yapıştırırken önyargılarına odaklandılar. Mesele benim nasıl olduğum değildi. Bana bakmadılar bile. Baksalar nasıl olduğumu göreceklerdi. İlgilenmediler. Kapıları kapalıydı, beni görmediler ve iletişime geçmediler. Yetişkin olduğum halde, rolde ve oyunda olduğum halde kendimi kötü hissettim. (K1, K).

Farklılıklar ve Ayrımcılık Teması

Bir başka canlandırmada ise katılımcılar göçmenlere karşı yapılan ayrımcılığın karmaşık ve çok yönlü bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılara göre bu ayrımcılığın temelinde önyargı, empati eksikliği, bilinmezlik korkusu, hayat standardı farklılıkları ve ırkçılık gibi faktörler yer almaktadır. Ekonomik kaygılar ve geçmişten gelen önyargılar da bu soruna katkıda bulunmaktadır. Katılımcılardan biri göçmenlere karşı ayrımcılığın temel sebebinin sosyoekonomik statü farklılıkları olduğunu savunuyor: "Üst hayat standardına sahip turistleri el üstünde tutarken, hayat standardı çok düşük olan insanları kıyafet, görünüm, hayatı yaşayış şekli yemek adabı, hayat standardını düşük olarak gördüğümüz insanları aşağılama kompleksine sürekli giriyoruz." Bu durumun bilinmezlik ve ötekileştirme

duygularından kaynaklandığını düşünüyor. Diğer katılımcıların ayrımcılık ile ilgili görüşleri ise kuşaktan kuşağa aktarılan önyargılardan kaynaklanması, kendini geliştirme ve önyargılardan kurtulma çabası eksikliği, ırkçılık, kaygı olabilir. Bir katılımcı göçmenlerin ekonomik yük olacağını ve suç oranlarında artışa neden olacağı endişesinin ayrımcılığa katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Tüm katılımcıların sırayla rol aldıkları canlandırmada, göçmenlere karşı yapılan ayrımcılığın sadece göçmenleri değil, toplumdaki tüm kesimleri olumsuz etkilediğini de göstermektedir. Ayrımcılık, toplumda gerginlik ve kutuplaşmaya yol açar ve sosyal barışı tehdit eder. Aşağıda canlandırmalardan sunulan kesitler bu bulguyu daha net örneklendirmektedir:

Araştırmacı: Neden gitmek zorundalar sizce? Neden sevilmiyorlar?

Katılımcı: Farklı oldukları için?

Araştırmacı: Farklılar mı? Neden farklılar?

Katılımcı: Dilleri farklı, yaşam biçimleri farklı, görünüşleri farklı. İnsanlar farklı gelene önce önyargıyla yaklaşır.

Araştırmacı: Neye göre farklılar? Ben anlayamadım, açıklayabilir misiniz?

Katılımcı: Farklı bir ülkeden farklı bir milletten olduğu için zarar verecek düşüncesi var... Belki aslında normalde kendi ülkelerinde çok iyi insanlardır, ama buraya geliyorlar, farklı bir ortamla karşılaşıyorlar... Zarar verecekler düşüncesi var...

Katılımcı: İnsana insan olduğu için bakılmıyor da üzerindeki etiketine bakıldığı için bu muameleye (ayrımcılığa) maruz kaldığını düşünüyorum. İnsanı insan olarak görmüyoruz ne yazık ki.

Katılımcı: ...Kesinlikle bunun altında yatan sebep ırkçılıktır. Bunun başka bir tanımı olamaz. Biraz sert oldu ama benim düşüncem bu.

Katılımcı: Aynı zamanda da bir kaygı var bence. Bize yük olacaklar ekonomik olarak, suç oranları artacak şekilde ön kabuller var... Hem geçmişten gelen önyargılar hem de gelecek kaygısı buna katkıda bulunuyor. Bir ötekileştirmeye neden oluyor.

Drama atölyesinde, katılımcıların kendi sosyal ve kültürel kimliklerini nasıl algıladıklarını ve bu algılamaların kelime bulutu analizi ile görselleştirilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılardan, kendi sosyal ve kültürel kimliklerini tanımlamak için özgürce kelimeler üretmeleri istenmiş ve bu kelimeler mentimeter platformu aracılığıyla bir kelime bulutunda görselleştirilmiştir (Resim1). Kelime bulutu analizi, katılımcıların zihinlerinde en sık yer eden kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgu, sosyal kimlik teorisinin öngördüğü gibi, katılımcıların sosyal ve kültürel kimliklerini belirlerken aile, eğitim, milliyet, din, cinsiyet gibi sosyal kategorilere sıklıkla başvurduklarını göstermiştir. Katılımcılar, insanları aşağıdakiler de dâhil olmak üzere bir dizi ölçüte göre sınıflandırmıştır: Ahlaki Nitelikler: "İyi insanlar" ve "kötü insanlar", ahlaki yargılara ve algılanan karakter özelliklerine odaklanmayı önerir. Gelişim Aşamaları: "Çocuklar" ve "yetişkinler", sosyal algıdaki yaşın ve gelişimsel farklılıkların belirginliğini vurgular. Fiziksel Özellikler: "Bıyıklı insanlar" ve "bıyıksız insanlar", gözlemlenebilir fiziksel özelliklere göre sınıflandırma eğilimini gösterir. Cinsiyet Kimliği: "Erkekler" ve "kadınlar" ayrı kategoriler olarak cinsiyet normlarının ve

beklentilerinin etkisini yansıtır. Kişilik Özellikleri: "Bencil insanlar" ve "duyarlı olanlar", bireyleri kategorize etmek için kişilik özelliklerinin kullanılmasını önermektedir. Isınma aşamasında kullanılan bu etkinlik sosyal sınıflandırma ile ayrımcılık arasındaki bağlantıyı keşfetmek için bir başlangıç noktası sağlamıştır. Katılımcılar, drama atölyesinde bu sınıflandırmaları ve bunların sonuçlarını daha derinlemesine inceleyerek, sosyal etkileşimler ve dışlanmış grupların karşılaştığı zorluklar hakkında hem eleştirel hem de empatik bir bakış açısı geliştirmişlerdir.



Şekil 1. Kelime bulutu

Dışlanmanın Mülteciler Üzerindeki Etkisi

Katılımcılar, sosyal dışlanmanın mültecilerin yaratıcılığı ve öz değer duygusu üzerindeki zararlı etkilerini, bunun da toplumda olumsuz davranış ve algılara yol açabileceğini fark etmişlerdir. Aşağıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, diğer bir katılımcı atölye deneyimini kendi geçmiş önyargılarıyla ilişkilendirerek, toplumsal önyargıların yaygın doğasının ve bunların bireylerin değer ve kabul duygusu üzerindeki etkisinin altını çizmiştir.

“Başta kötü hissettim. İnsanların aslında beni dışladıkları fiziksel özellikler kendi arkadaş gruplarında da var. Kendi çevrelerindeki insanlar da aynı özellikte olabilir. Ama bizim (roldeki göçmenlerin) tek etiketimiz göçmen olmamızdı. Bu diğer kalan her şeyin üstünü kapatıyor. Şu an insanoğlunun yaptığı şey bu olsa gerek. Oldukça kötü hissettirdi. Evsiz, yurtsuz ve yabancı hissettirdi. Tanıdık isimler çok uzaktı ve insanı bir süre sonra (psikolojik) savunma mekanizmalarını kullanmaya yönlendirecek şeyler hissettiriyordu.” (K17, E).

Dışlanma ve Suç Döngüsü

Bir katılımcı, mültecilerin toplumda kabul ve aidiyet eksikliği nedeniyle suça yatkın hale gelebileceğine inandığını ifade etmiştir. Aşağıdaki alıntı, sosyal dışlanmanın, mültecilerin yaratıcılığı

ve öz-değer duygusu üzerindeki, olumsuz davranışlarla sonuçlanabilecek zararlı etkilerine odaklanmaktadır:

“İnsanlar toplum içinde yok sayılmaya başlayınca hem yaratıcılıkları hem de benlikleri yok olmaya başladığı için kısırlaşmaya başlıyorlar. Belki de suça meyilli olmak burada başlıyor. Bir şeyler konusunda öfke duyup başka bir şeyi tüketmeye başlamak burada başlıyor. O yüzden zaten ‘suçlu doğulmaz, sonradan olunur’ bununla alakalı bence. Bir kişiye ait olduğu yeri vermezsek eğer o da orayı almak için her şeyi yapmaya başlayabilir.” (K26, K).

Kişisel Önyargı ve Dışlanma Deneyimleri

Atölye çalışması katılımcıların kendi önyargılarını ve dışlanmış grupların deneyimlerini daha derinlemesine anlamalarına olanak sağlamıştır. Bir katılımcı, etkinliklerin kendisine geçmişte yaşadığı dışlanma deneyimlerini hatırlattığını belirtmiştir. Katılımcı,

“(Etkinlik) insanların önyargılı olduğunu hissettirdi. Çok kötü hissetmedim, çünkü Türkiye’de çok uzun yıllardır bunu yaşıyorum. Yani kabul görmemeyi. Bu benim alışkın olmamla alakalı. Sadece insanların önyargılı olduğunu bir kez daha hissetmemi sağladı. Duygu olarak çok ciddi bir etki yaratmadı. Kendini değersiz, kabul görmemiş hissettiriyor. Ben bunları daha öncesinde çok yaşadığım için şu anda öyle bir duygu durumuna giremedim.” (K3, K).

şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bu ifade, katılımcının uzun süredir dışlanma deneyimlerine maruz kalmasının, bu tür durumlara karşı duyarlılığını azalttığını göstermektedir. Katılımcının bu açıklaması, atölye çalışmasının katılımcılarda öz-yansıma sürecini tetiklediğini ve kendi deneyimleri üzerinden dışlanmanın etkilerini değerlendirmelerine olanak sağladığını göstermektedir. Katılımcının, uzun süredir dışlanma deneyimlerine maruz kalması, bu durumun kendisi için normalleşmiş olduğunu ve duygusal olarak daha az etkilenmesine neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, kronik dışlanmanın bireyler üzerindeki psikolojik etkilerini anlamak açısından önemli bir bulgudur.

Genel olarak, atölye çalışmasına katılanların, mültecilerin maruz kaldığı etiketleme ve önyargıların, sosyal etkileşimleri nasıl sınırladığını ve dışlanmaya yol açtığını deneyimsel olarak öğrenme fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Rol oynama ve tartışma teknikleri sayesinde katılımcılar, bu durumun mültecilerin psikolojik sağlığı, sosyal ilişkileri ve yaşam kaliteleri üzerindeki derin etkilerini daha iyi anlamışlardır. Atölye sonrasında katılımcılar, mültecilere karşı empati kurma düzeylerinin arttığını ve daha kapsayıcı bir toplum için çaba gösterme isteği duyduklarını belirttiler. Bu bulgular, mülteci kriziyle başa çıkmada empatinin ve sosyal farkındalığın ne kadar önemli olduğunu vurgularken, aynı zamanda eğitim yoluyla önyargıları azaltmanın mümkün olduğunu göstermektedir.

Atölyenin Değerlendirilmesi

Atölye çalışmasının etkinliği, katılımcıların beklentileri ve algılanan etkileri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, drama yönteminin katılımcılar arasında empati becerilerini geliştirmede, eleştirel düşünmeyi teşvik etmede ve mülteci deneyimine yönelik daha nüanslı bir anlayış

oluşturmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu olumlu sonuçlar, aşağıdaki bulgularla desteklenmektedir:

Empati ve Farkındalıkta Artış

Atölye öncesinde katılımcılar, mülteci sorununa yönelik farkındalıklarını artırma beklentisiyle etkinliğe katılmışlardır.

Beklentilerin Karşılanması

Atölye etkinliklerinin tamamlanmasının ardından yapılan değerlendirmelerde, katılımcılar atölyenin beklentilerini aştığını ve mülteci deneyimine dair daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Eleştirel Düşünme

Özellikle rol oynama etkinlikleri, katılımcıları kendi önyargılarını ve mültecilere yönelik yaygın kalıp yargıları sorgulamaya teşvik ederek, empati düzeylerinde önemli bir artışa neden olmuştur. Katılımcılar, atölye sonrasında mültecilerin karşılaştığı zorlukları daha yakından anladıklarını ve onlara karşı daha duyarlı hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı, verilen mesajın dolaylı ancak oldukça etkili bir şekilde iletilmiş olduğunu belirtmiştir (K11, E). Aşağıda katılımcıların görüşlerinden seçilmiş alıntılar sunulmuştur:

"Evet (etkinlikler) çok hüznü idi. Bence bu tür etkinliklerin asıl amacı, Suriyelileri değil, aslında kendi içimizde ötekileştirdiğimiz insanlarla bir araya gelmek ve onlarla bütünleşmek olmalı. Ben şahsen herhangi bir etnik kökene yönelik olumsuz bir durumla karşılaşmadım. Ancak çalışma arkadaşlarımızın yaşadığı ayrımcılık deneyimlerini duyunca çok üzüldüm. Maalesef ülkemizde insanlar 'şucu', 'bucu' diye ayrıştırılıyor ve kutuplaşma artıyor. Bence önce kendi içimizdeki sorunları çözmeli, sonra da göçmenlere daha hoşgörülü yaklaşabiliriz." (K8, K).

"Evet, (mültecilerle ilgili) fikirlerim değişti." (K7, E).

"Kesinlikle kişilerin bazı şeylerin farkına varmasını sağlıyor." (K5, K).

"(Beklentilerim) fazlasıyla karşılandı." (K16, K).

Bulgular drama atölyesi uygulamasının mültecilere yönelik tutumlarda anlamlı bir değişime yol açtığını ortaya koymaktadır. Atölye öncesinde mültecilere karşı olumsuz tutum sergileyen katılımcılar, rol oynama etkinlikleri sayesinde mülteci deneyimini daha eleştirel bir perspektifle değerlendirmeye başlamışlardır. Bu durum, drama atölyesinin katılımcılarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, önyargılı inançlarını sorgulamalarına ve mülteci deneyimine ilişkin daha incelikli bir anlayışa ulaşmalarına katkı sağladığını göstermektedir.

Tartışma

Mülteci çocukların eğitim süreçlerinde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, sosyal dışlanmadır. Öğretmenlerin kültürel duyarlılığı, bu çocukların sınıf içinde kendilerini güvende hissetmelerini ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir. Araştırmalar, öğretmenlerin

psikolojik dayanıklılığının, empati ve kültürlerarası duyarlılık gibi becerilerinin, bu süreçte önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Üzar-Özçetin, Çelik ve Özenç-Ira, 2022). Ancak öğretmenler arasında kültürel duyarlılığı ve farkındalığı artırmaya yönelik geleneksel yöntemler sürdürülebilir değildir. Bu nedenle öğretmen eğitimine sanat temelli, drama temelli ve yansıtıcı tekniklerin dâhil edilmesi gerekli hale gelmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların Suriye'den gelen mültecilerin duygularını ve kayıplarını anlatmak için kullandıkları metaforlar, mültecilerin yaşadığı umutsuzluğu, ölümü ve çaresizliği vurgulamaktadır. Atölye öncesi katılımcıların empatik metaforları göçmenleri savunmasız, çaresiz ve dışlanmış olarak tasvir ederken, empatik olmayan metaforları ise onları ev sahibi toplum için bir tehdit olarak tasvir etmekteydi. Alanyazında mültecilerin medya söylemlerinde nasıl tasvir edildiğini, metinlerdeki metaforik ifadeleri inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Charteris-Black, 2006; Cunningham-Parmeter, 2011; Gabrielatos ve Baker, 2008; Greenslade, 2005; Hart, 2010, 2011; Howarth ve Ibrahim, 2014; Mujagić, 2018; Musolff, 2016; Parker, 2015; Santa Ana, 2002). Çalışmanın bulguları, mültecilerin medya söylemlerinde ve metinlerdeki metaforik ifadelerde nasıl tasvir edildiğine ilişkin önceki araştırmalarla uyumludur. KhosraviNik (2010), mülteciler de dahil olmak üzere azınlık gruplarının genellikle olumsuz bir şekilde tasvir edildiğini ve onları "tehlike", "külfet/yük" ve "kanunları çiğneyen" gibi etiketlerle ilişkilendirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hanson-Easey ve Augoustinos (2010) tarafından yapılan araştırmada Avustralya'ya göç eden Sudanlı mülteciler "cahil" ve "tehlikeli" olarak tasvir edilmiştir. Ayrıca bu çalışmaya katılanlar, kişisel dışlanma ve ötekileştirilmeyi deneyimlemeyi içeren rol oynama etkinlikleriyle mültecilere yönelik empati geliştirmişlerdir. Bir mültecinin bakış açısını benimsemek, katılımcıların mültecilerin ev sahibi toplumla bütünleşmede karşılaştıkları zorlukları ve sosyal dışlanmanın onların refahı üzerindeki zararlı etkilerini daha derinlemesine anlamalarını sağlamıştır. Bu deneyim, katılımcılar arasında empatiyi güçlendirerek mülteciler için daha kapsayıcı ve sıcak ortamlar yaratmanın önemini vurgulamıştır. Bulgular, göçün bireyleri ve toplulukları yalnızca ekonomik olarak değil aynı zamanda sosyal, kültürel ve psikolojik olarak da etkilediğini göstererek, göç kuramlarında yaygın olan ekonomik faktörlere odaklanma eğiliminin (Richmond, 1988, 1994) ötesine geçmiştir.

Atölye çalışması sonrasında, mültecilerin yaşadığı psikolojik sıkıntı ve travmaların daha fazla farkına varılmıştır. Devam eden vatansızlık ve statüsüzlük sorununun mültecilerin savunmasızlığı ve dışlanmasına önemli ölçüde katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Atölye katılımcıları özellikle zorunlu göçün bireyler üzerindeki yıkıcı etkilerine, özellikle de mülksüzleştirme sorununa odaklanmışlardır. Bu bulgu, zorunlu göçün büyük ölçekli, ani ve sıklıkla şiddet içeren bir süreç olarak tanımlandığı mevcut alanyazınla uyumludur (Chatty, 2010).

Butler ve Athanasiou'ya (2013) göre, topraklarını, vatandaşlıklarını, mülklerini ve topluluk duygusunu kaybeden kişiler mülksüzleştirilmiş olarak kabul edilir. Mülksüzleştirme, sadece toprak, ekonomik ve siyasi gücün haksız bir şekilde el değiştirmesi değil, aynı zamanda bu eylemlerle bağlantılı hakların kaybedilmesi anlamına gelir (Butler ve Athanasiou, 2013). Mülksüzleştirme kavramı, Maslow'un temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini savunan ihtiyaçlar hiyerarşisiyle ilişkilendirilebilir (Maslow, 1943). Bu hiyerarşiye göre, insan ihtiyaçları sınırsızdır ve bir ihtiyaç karşılandıktan sonra yeni bir ihtiyaç ortaya çıkar (Maslow, 1943). Mülksüzleştirme, bireylerin toprak, mülk ve vatandaşlık gibi temel ihtiyaçlarına erişimini engellediğinden, güvenlik ve korunma duygularını zayıflatır. Sonuç olarak, mülteci ve göçmenler, hiyerarşideki daha üst düzey ihtiyaçları karşılamak için sağlam bir temel oluşturamadıkları için ait olma ve özgüven eksikliği yaşayabilirler.

Bu çalışmanın bulguları, çevrim içi bir drama atölyesinin, öğretmen ve öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyerek empati ve yardımseverlik düzeylerini artırdığını göstermiştir. Yansıtıcı tekniklerin kullanımı, katılımcıların kendi önyargılarını ve basmakalıp düşüncelerini daha fazla fark etmelerini sağlamış ve mültecilerin yaşadığı zorluklar hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerine katkıda bulunmuştur. Bu bulgu, yansıtıcı tekniklerin eleştirel düşünmeyi teşvik ettiği ve yeni bakış açıları geliştirmeye yardımcı olduğu yönündeki mevcut araştırmalarla uyumludur. Sanat temelli yaklaşımların, özellikle drama etkinliklerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mülteci nüfusun duygularını ve deneyimlerini anlamalarını kolaylaştırdığı görülmektedir. Bu durum, sanatın empatiyi geliştirme ve farklı kültürler arasında bağlantı kurma potansiyelini desteklemektedir. Sanatsal ifadeye aktif katılım, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mültecilerle daha derin bağlar kurmalarını sağlayarak, toplumsal ayrışmaları azaltır ve karşılıklı anlayışı güçlendirir. Bu bulgular, sadece mültecilerin toplumla bütünleşme sürecine fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda daha kapsayıcı ve şefkatli bir toplum oluşturulmasına da katkıda bulunur. Bu çalışma, sanat uygulamalarının göçmen ve mültecilerin toplumla bütünleşmelerine ilişkin mevcut alanyazınla uyumludur. O'Neill, Isaloo ve Gusciute (2010) gibi araştırmacılar, sanat uygulamalarının göçmenler ile onları kabul eden toplum arasındaki bütünleşmeyi teşvik etmede dönüştürücü bir güce sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde, Kosmatka-Kos (2017), sanat pratiklerinin göçmen ve mültecilerin bütünleşmesi üzerindeki etkisi üzerine yaptığı çalışmasında, sanat uygulamalarının göçmen ve mültecilerin bütünleşme sürecinde nasıl yardımcı olabileceği sorusuna cevap aramıştır.

Alanyazın, mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenler için sürekli olarak zorlu bir gerçekliği ortaya koymaktadır. Araştırmalar, eğitimcilerin yetersiz eğitim ve destek nedeniyle bu öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli donanıma sahip olmadıklarını göstermektedir (Er ve Bayındır, 2015; Polat ve Rengi, 2014; Sağlam ve İlksen-Kanbur, 2017). Bu zorluklar, kültürel farklılıklardan ve dil engellerinden kaynaklanan karmaşık sorunlarla birleşince, mülteci eğitiminin

öğretmenlik mesleği içinde bir kriz olarak yaygın bir şekilde algılanmasına neden olmaktadır. Öğretmenler kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorlukların üstesinden gelme becerisine sahip olduklarında bu kriz daha kolay aşılabılır. Suriyeli mülteci çocuklara etkili ve uygun eğitim verebilmek için öğretmenlerin empatik eğilimlerini ve kültürel duyarlılıklarını anlamak çok önemlidir. Empatik eğilimin öğretmenlerin mülteci öğrencileri anlamalarına ve kültürel olarak duyarlı eğitim vermelerine yardımcı olabileceği göz önüne alınarak (Dolby, 2012; Warren, 2018) öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitim programlarında bu konulara daha fazla ağırlık verilebilir. Türkiye'deki göçmen öğrenci sayısının her geçen yıl artması nedeniyle kültürel farklılıklara saygıyı ve farkındalığı artırıcı etkinlikler düzenlemek büyük önem taşımaktadır. Bu etkinlikler mülteci öğrencileri dışlanmaktan korumasının yanı sıra akran zorbalığının hedefi olma risklerini azaltmaya yardımcı olacaktır (Özbek ve Taneri, 2022).

Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, atölye sonunda katılımcıların ayrımcılık, önyargı, korku, yoksulluk ve mülksüzleştirme (yerinden edilme) dâhil olmak üzere mülteci kriziyle ilgili sorunlara ilişkin farkındalıklarının arttığını göstermektedir. Bu bulgu, bu sorunları ele almayı amaçlayan gelecekteki politika, program ve araştırmalara bilgi sağlamak için kullanılabilir. Ancak, bu çalışmanın sınırlı bir örneklem büyüklüğüne sahip olduğu ve bulguların daha geniş kitlelerin görüşlerini temsil edemeyeceği ve farklı bağlamlara genellenemeyebileceği göz önünde tutulmalıdır. Mültecilerin ve göçmenlerin kendileri de dahil olmak üzere farklı gruplar arasında empati ve anlayışın geliştirilmesinde drama temelli müdahalelerin etkinliğini araştırmak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Gelecekteki araştırmalar, çeşitli çalışma gruplarında mültecilerin yaşadıkları sorunları azaltmada, ev sahibi toplumla mültecilerin birbirlerini anlamlarında, mülteci ve göçmenlerin genel refahını artırmada politika ve yapısal değişikliklerin rolünü araştırabilir. Farklı disiplinlerden araştırmacılarla işbirliği yaparak, sanat temelli müdahalelerin mülteci ve göçmenlerin genel refahı üzerindeki uzun vadeli etkileri hakkında daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Mülteci çocukların eğitimine yönelik öğretmen algı ve tutumlarının daha ayrıntılı incelenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu sayede mülteci çocukların eğitim süreçlerine daha etkili bir şekilde dahil edilmeleri sağlanabilir. Farklı kültürel ve sosyal geçmişlere sahip katılımcılarla daha geniş çapta çalışmalar yapılarak, bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

Kaynaklar

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2. b.). London: Sage.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Butler, J. & Athanasiou, A. (2013). *Dispossession: The performative in the political*. Cambridge: Polity.
- Castles, S. & Miller, M. M. (2003). *The age of migration*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. J. (2014). Theories of migration. S. Castles, H. de Haas, & M. J. Miller (Ed.), *Theories of migration* içinde (s. 1-26). Palgrave Macmillan.
- Castles, S., de Haas, H. & Miller, M. J. (2020). *The age of migration: International population movements in the modern world* (6. b.). London: Red Globe.
- Catterall, M. & Ibbotson, P. (2000). Using projective techniques in education research. *British Education Research Journal*, 26(2), 245- 256. <https://doi.org/10.1080/01411920050000971>
- Cenevre Sözleşmesi. (1951). Mültecilerin Hukuki Durumu Hakkında Sözleşme. <https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Charteris-Black, J. (2006). Britain as a container: Immigration metaphors in the 2005 election campaign. *Discourse & Society*, 17(6), 563–582.
- Chatty, D. (2010). *Displacement and dispossession in the modern Middle East*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Ciarniene, R. & Kumpikaite, K. (2011). International labour migration: Students viewpoint. *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, 22(5), 527-533.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). Mixed methods research designs. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. b.) içinde (s. 200-230). Sage.
- Cunningham-Parmeter, K. (2011). Alian language: Immigration metaphors and the jurisprudence of otherness. *Fordham Law Review*, 75(4), 1545-1598.
- Dany, L, Urdapilleta, I., & Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49, 489–507.
- Das, G. (2018). A review on projective techniques applied on social science research. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 5(3), 10-14.
- Dedeoğlu, S. (2018). Tarımsal üretimde göçmen işçiler: Yoksulluk nöbetinden yoksulların rekabetine. *Çalışma ve Toplum*, 1(56), 37-67.
- Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation* (1. b.). New York: Routledge.

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107- 115.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185. <https://doi.org/10.20860/ijoses.08223>
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods: Qualitative research kit book 8* (1. b.). London: Sage.
- Gabrielatos, C. & Baker, P. (2008). Fleeing, sneaking, flooding. A corpus analysis of discursive constructions of refugees and asylum seekers in the UK Press, 1996-2005. *Journal of English Linguistics*, 36(1), 5-38.
- Goldin, I., Cameron, G. & Balarajan, M. (2011). *Exceptional people: How migration shaped our world and will define our future*. Princeton: Princeton University.
- Greenslade, R. (2005). *Seeking scapegoats: The coverage of asylum in the UK Press*. London: Institute of Public Policy Research.
- Hanson-Easey, S. & Augoustinos, M. (2010). Out of Africa: Accounting for refugee policy and the language of causal attribution. *Discourse & Society*, 21(3), 295–323.
- Hart, C. (2010). *Critical discourse analysis and cognitive science: New perspectives on immigration discourse*. NY: Basingstoke.
- Hart, C. (2011). Force-interactive patterns in immigration discourse: A Cognitive Linguistic approach to CDA. *Discourse & Society* 22(3), 269-286.
- Howarth, A. & Ibrahim, Y. (2014). The non-human interest story: De-personalizing the migrant. *New Racisms: Forms of Un/belonging in Britain Today, [Conference proceedings]*. Sussex University. www.brunel.academia.edu/AnitaHowarth sayfasından erişilmiştir.
- Jean, G. & Grumberg, J. C. (2016). *Çabuksığımlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi, & T. Jokela (Ed.), *The lure of lapland: A handbook for artic art and design* içinde (s. 9–23). University of Lapland.
- Kainth, G. S. (2009). Push and pull factors of migration: A case of brick kiln industry of Punjab state. *Asia-Pacific Journal of Social Sciences*, 1, 82-116.
- KhosraviNik, M. (2010). The representation of refugees, asylum seekers and immigrants in British newspapers: A critical discourse analysis. *Journal of Language and Politics*, 9(1), 1-28.
- Knowles, G. J. & Cole, A. L. (2008). *Handbook of arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koser, K. (2016). *International migration: A very short introduction*. Oxford: Oxford University.

- Kosmatka-Kos, M. (2017). *Refugees and migrants in art integration processes of refugees and migrants through art practices*. (Master's Thesis). Available from Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Krishnakumar, P. & Indumathi, T. (2014). Pull and push factors of migration. *Sona Global Management Review*, 8(4), 8-12.
- Leavy, P. (2021). *Method meets art: Arts-based research practice*. (3. b.). New York: The Guilford.
- Makovsky, A. (2019). *Turkey's Refugee Dilemma: Tiptoeing Toward Integration*. <https://www.americanprogress.org/article/turkeys-refugee-dilemma/> sayfasından erişilmiştir.
- Markham, A. (2017, February 28). *Reflexivity: Some techniques for interpretive researchers*. <https://annetmarkham.com/2017/02/reflexivity-for-interpretive-researchers/> sayfasından erişilmiştir.
- Martin, S. F., Weerasinghe, S., & Taylor, A. (2014). *Humanitarian crises and migration: Causes, consequences and responses*. New York: Routledge.
- Maslow, A. (1943). *A theory of human motivation*. New York: Harper and Row.
- Mujagić, M. (2018). Dangerous waters metaphor in news discourse on refugee crisis. *Metaphorik.de*, 28, 99-132.
- Murray, E. L. (1986). *Imaginative thinking and human existence*. Pittsburgh, PA: Duquesne University.
- Musolff, A. (2016). Cross-cultural variation in deliberate metaphor interpretation. *Metaphor and the Social World*, 6(2), 205–224.
- Navarro-Gambín, P. & Jansen, K. (2024). Migrant agricultural workers in search of a dignified life: Labour conditions as a source of vulnerability in Spain. *Sociologia Ruralis*, 64(1), 126-148.
- O'Neill, M., Isaloo, S. S. & Guscute, E. (2010). *Asylum, migration and community*. Bristol: The Policy University of Bristol. <https://bristoluniversitypress.co.uk/asylum-migration-and-community> sayfasından erişilmiştir.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Pinter.
- Ökten-Sipahioğlu, B. (2024). Göç ve doğal afet ilişkisi: Deprem göçü. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 15(1), [Deprem Özel Sayısı], 292-313.
- Özbek, Ö. Y. & Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87.
- Parker, S. (2015). Unwanted invaders: The representation of refugees and asylum seekers in the UK and Australian print media. *eSharp*, 23(Myth and Nation), 1-21.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.

- Polat, S. & Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Richmond, A. H. (1988). Sociological theories of international migration. *Current Sociology*, 36(2), 7-25.
- Richmond, A. H. (1994). *Global apartheid: Refugees, racism and the new world order*. Oxford: Oxford University.
- Sağlam, H. İ. & İlksen-Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Santa Ana, O. (2002). *Brown tide rising: Metaphors of Latinos in contemporary american public discourse*. Austin: University of Texas.
- Taneri, P. O. (2022). *Kapsayıcı eğitim uygulamaları: Çeşitlilikleri ve farklılıkları kucaklayan kapsayıcı çemberi genişletme*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Triandafyllidou, A. (2018). Globalisation and migration. A. Triandafyllidou (Ed.), *Handbook on migration and globalisation* içinde (s. 1-13). Cheltenham, Glos: Edward Elgar.
- Uğur, N. (2024). Kapsayıcı eğitim ve mülteci çocukların eğitimi. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (s. 197-230). Ankara: Pegem Akademi.
- UNHCR. (2024a). Resettlement, complementary pathways and family reunification. *Global Appeal 2024*. <https://reporting.unhcr.org/global-appeal-2024/outcome-and-enabling-areas/resettlement-complementary-pathways-and-family#:~:text=Over%202.4%20million%20refugees%20will,operations%20have%20projected%20resettlement%20needs> sayfasından erişilmiştir.
- UNHCR. (2024b). *Refugees and Asylum Seekers in Turkey*. <https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (1998). Recommendations on Statistics of International Migration, Revision. https://unstats.un.org/unsd/publication/seriesm/seriesm_58rev1e.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Usaklı, H. (2018). Drama based social emotional learning. *Global Research in Higher Education*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.22158/grhe.v1n1p1>
- Üzar-Özçetin, Y. S., Çelik, S., & Özenç-Ira, G. (2022). The relationships among psychological resilience, intercultural sensitivity and empathetic tendency among teachers of Syrian refugee children in Turkey. *Health & Social Care in the Community*, 30(2), e410-e419. <https://doi.org/10.1111/hsc.13215>
- Warren, C. A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(5), 603-615.
- Will, V., Eadie, D., & Macaskill, S. (1996). Projective and enabling techniques explored. *Marketing Intelligence and Planning*, 14, 38-43.

Extended Summary

Migration, driven by various factors such as climate change, economic crises, natural disasters, terrorism, and political instability, has become a significant global phenomenon (Castles, de Haas, and Miller, 2020; Goldin, Cameron, and Balarajan, 2011; Koser, 2016; Triandafyllidou, 2018). According to the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), more than 2.4 million refugees will need resettlement in 2024 (UNHCR, 2024a). Turkey hosts approximately 3.6 million registered Syrian refugees and approximately 320,000 people of other nationalities (UNHCR, 2024b). Migration and the ethnic and racial diversity it brings are one of the most sensitive issues facing today's societies (Castles et al., 2020). Understanding migration in the context of humanitarian crises requires a nuanced approach, particularly concerning the experiences and motivations of migrants.

Castles and Miller's (2003) migration systems offers a suitable framework for this understanding, focusing on the exchange of migrants between countries and the challenges they face. The push-pull theory categorizes the reasons for migration as attractive (positive) and negative (negative) factors (Castles and Miller, 2003). It fails to consider the historical causes of migration and the interests of capital, focusing solely on the actions and motivations of individual migrants. On the other hand, the historical-structural approach views migration as a way for capital to mobilize cheap labor and neglects the individual experiences and motivations of migrants. However, neither of these theories adequately explains the complex phenomenon of migration resulting from humanitarian crises. Humanitarian crises are situations where there is a widespread threat to life, safety, health, or livelihoods beyond the capacity of individuals and communities. They can be triggered by natural disasters, human accidents, or anthropogenic factors. Castles and Miller's migration systems theory is a more suitable approach to understanding migration in the context of humanitarian crises. It focuses on the exchange of migrants between two or more countries and considers the experiences and challenges faced by migrants in their journey. In Turkish law, the terms refugee, asylum seeker, and migrant have different definitions. Refugees are those seeking asylum in Türkiye, while those from non-European countries are considered conditional refugees. Migrants, on the other hand, are individuals who move to a country other than their nationality or habitual residence and make it their new habitual residence (Uğur, 2024). The research aimed to create curiosity, overcome response barriers, and be engaging for the participants. The findings of the workshop were analyzed to understand its impact on participants' perspectives and understanding of migration and refugees. This study explored attitudes towards migration and refugees using a drama workshop.

This qualitative study employed art-based action research to investigate subjective human experiences related to hosting refugees (Jokela and Huhmarniemi, 2018). Art served as an intervention, gaining knowledge, and a tool for data collection and analysis. The cyclical process involved

investigating the context, determining research objectives, conducting a literature review, and developing a drama workshop plan. Participants engaged in artistic activities to develop self-awareness about their experiences related to hosting refugees. The workshop was digitally recorded and screenshots were taken for easy analysis. The workshop, involving 26 participants mainly teachers, utilized various artistic activities to enhance self-awareness and understanding of migration issues. Data analysis, conducted through content analysis, identified patterns and themes in the participants' perspectives. Considering the subjective nature of art-based research, a data triangulation strategy was adopted to increase the generalizability of the results and strengthen internal validity. As defined by Patton (1999), data triangulation involves the use of more than one method or data source to develop a comprehensive understanding of a phenomenon. In this study, a narrative data collection approach was adopted to gain an in-depth understanding of the participants' experiences. Participants were given the opportunity to express themselves through oral, written, visual, and performance-based arts. Narrative research is a qualitative research method aimed at in-depth understanding of participants' life stories and experiences by narrating them. This approach was developed by Connelly and Clandinin (1990) and is frequently preferred in art-based research. It allows participants to understand events from their own perspectives, allowing data to be presented in a rich and original way. According to Leavy (2021), this method increases the validity of the research by revealing the multidimensional meanings of the data. The privacy and cultural backgrounds of the participants were respected, and ethical principles were followed.

The findings of this study highlighted the complex and multifaceted nature of the refugee experience through drama workshops. Findings from the drama workshops revealed several key themes regarding the dynamics of exclusion and empathy that refugees experience in their new communities. The theme of migration was explored in a dramatization in which participants explore the difficulty of leaving home and belonging to a new place. The theme of security emerged as participants expressed concerns about the safety of their new environment and how they would survive. Participants reported that refugees were motivated by the hope of building a better life in a new place, but they also struggled with the fear and anxiety of the unknown. In role-playing activities, some participants, while portraying excluded refugees, emphasized prejudices and fears based on physical and cultural differences. Others emphasized that the mere label of "refugee" was sufficient to cause exclusion, regardless of other aspects of their identity. Participants demonstrated how the label "refugee" could overshadow other aspects of one's identity and lead to feelings of alienation and displacement. In another role-play, they explored the complexities of discrimination faced by refugees. According to the participants, the roots of discrimination stemmed from prejudice, lack of empathy, fear of the unknown, differences in living standards and racism. Economic considerations and historical

biases were also seen as contributing factors. One participant attributed the discrimination to differences in socioeconomic status, arguing that "higher standard tourists" were treated well while those with lower standards of living were looked down upon. This was thought to be due to feelings of uncertainty and marginalization. Other participants believed that discrimination stemmed from prejudices passed down from generation to generation and the lack of effort to combat these prejudices. As a result, the drama workshop findings depicted the multifaceted experiences of refugees. The findings revealed the complex emotions and challenges refugees faced as they navigated their new environment.

The findings of this study indicated that teachers and prospective teachers showed a positive approach towards an online drama workshop that aimed to increase positive attitudes towards migration and refugees. The results of the questionnaires administered before and after the workshop showed significant differences in the participants' perspectives. Prior to the workshop, participants associated migration and refugees with their own experiences, but after the workshop, their answers considered the perspective of refugees. Participants also rated the refugee problem as very important after the workshop. The findings also revealed changes in participants' metaphors and perceptions of migration. Before the workshop, participants focused on voluntary migration and had a positive perspective on individuals' struggle for a better life. However, after the workshop, participants emphasized involuntary or politically motivated migration, highlighting the hopelessness, death, and helplessness experienced by refugees. During the workshop, participants recognized the exclusion and marginalization faced by refugees in new communities. Role-playing activities allowed participants to understand the reasons for exclusion, such as prejudices and fears caused by physical and cultural differences. Participants also acknowledged the harmful effects of social exclusion on refugees' creativity and self-worth.

This study revealed the adverse impact of social exclusion on the well-being of refugees, underscoring the imperative of establishing inclusive and welcoming environments to facilitate effective education. Teachers emerged as pivotal figures in addressing the needs of refugee children, necessitating a nuanced consideration of their attitudes and behaviors towards refugees for the manifestation of a culturally sensitive and humane approach. Conventional methods for fostering cultural sensitivity in teachers were deemed unsustainable, warranting the incorporation of art-based, drama-based, and reflective techniques into teacher training curricula.

The study indicated that an online drama workshop significantly influenced the attitudes of both teachers and prospective teachers towards migration and refugees. This workshop served as a catalyst for heightened self-awareness regarding participants' prejudices and stereotypes, fostering a deeper understanding of the challenges faced by refugees. Metaphors employed by participants shifted from portraying refugees as vulnerable and excluded to recognizing their vulnerability and deserving

support. This realignment with the experiences of forced migration, particularly its destructive effects, resonates with existing literature.

After the workshop, there was a greater awareness of the psychological distress and trauma experienced by refugees. It was noted that the ongoing problem of statelessness significantly contributed to the vulnerability and exclusion of refugees. Workshop participants focused specifically on the devastating effects of forced migration on individuals, particularly the problem of dispossession. This finding is in line with the existing literature, where forced migration is defined as a large-scale, sudden and often violent process (Chatty, 2010). According to Butler and Athanasiou (2013), those who lose their land, citizenship, property and sense of community are considered dispossessed. Dispossession refers not only to the unjust transfer of land, economic and political power, but also to the loss of rights associated with these actions (Butler and Athanasiou, 2013).

The study highlights the social, cultural, and psychological repercussions of forced migration and dispossession on individuals. It underscores the necessity of addressing basic needs before delving into higher-level concerns such as self-esteem and belonging. Recognizing refugee education as a crisis among teachers, there is a call to cultivate empathic tendencies and cultural sensitivity to deliver effective education to refugee students.

The findings of this study indicate that participants had increased awareness of issues related to the refugee crisis, including discrimination, prejudice, fear, poverty, and dispossession (displacement). This finding can be used to inform future policies, programs, and research aimed at addressing these issues. However, it should be noted that this study had a limited sample size and that the findings may not be representative of the views of the wider public and may not be generalizable to different contexts. Further research is needed to investigate the effectiveness of drama-based interventions in developing empathy and understanding among different groups, including refugees and migrants themselves. Future research could investigate the role of policy and structural changes in reducing the problems experienced by refugees in various study groups, in understanding each other between refugees and the host society, and in improving the general well-being of refugees and migrants. More comprehensive studies could be conducted on the long-term effects of arts-based interventions on the general well-being of refugees and migrants by collaborating with researchers from different disciplines. A more detailed examination of teachers' perceptions and attitudes towards the education of refugee children could contribute to the development of professional development programs for teachers. In this way, refugee children can be included in the education process more effectively. By conducting larger studies with participants from different cultural and social backgrounds, the generalizability of the findings can be increased. Implications of the research findings extend to policy, curricula, and further research endeavors addressing refugee-related issues. However,

additional research is warranted to scrutinize the efficacy of drama-based interventions, assess the role of diverse working groups in mitigating dispossession, and delve into teacher perceptions and attitudes concerning the education of refugee children.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmaya katılan tüm öğretmen ve öğretmen adaylarına teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğeri kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Orta Doğı Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 0534-ODTUİAEK-2022 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Diyalojik Öğretim Konusunda Yapılan Bilimsel Araştırmaların Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis of Scientific Research on Dialogic Teaching

Duygu Yüceer

Yazar Bilgileri

Duygu Yüceer 
Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman
Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal
Bilimler Eğitimi,
yuceerduygu@gmail.com

ÖZ

Diyalojik öğretim öğrencileri düşünme, anlama ve öğrenmeye teşvik etmek için konuşmanın gücünden yararlanan pedagojik bir yaklaşımdır. Yaklaşımda konuşmaya değer atfedilmesinin nedeni konuşmanın anlam oluşturma sürecinin ve dolayısıyla öğrenmenin merkezinde yer almasıdır. Mevcut araştırmada diyalojik öğretim ile ilgili yapılmış bilimsel araştırmaların bibliyometrik özelliklerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bilginin hızla arttığı çağımızda bibliyometrik araştırmalar bir alanda araştırma yapacak bilim insanlarına alanın genel çerçevesini görmeleri ve ihtiyaçları belirlemeleri adına fırsatlar sunmaktadır. Araştırmanın yöntemi bibliyometrik analizdir. Web of Science veri tabanında diyalojik öğretim (dialogic teaching) anahtar kelimesi ile tüm alanlar seçilerek yapılan taramada makale türünde ve yayın dili İngilizce olan 237 adet yayına erişilmiştir. Bu makalelerin bibliyometrik analizi RStudio programının bibliometrix paketi kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda diyalojik öğretimle ilgili en çok yayın yapan dergilerin dağılımı, en çok yayın yapan yazarlar ve bu yazarların üretim grafiği, makalelerin küresel alıntı sıralaması, makalelerde ülkelerin verimliliği ve iş birliği ile yazarların iş birliği ağı ve bunlarda en sık kullanılan anahtar kelimeler ile özet kelimeleri ortaya konmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Bibliyometrik analiz
Diyalojik öğretim
Sınıf etkileşimi

Keywords

Bibliometric analysis
Dialogic teaching
Classroom interaction

Makale Geçmişi

Geliş: 11.03.2024
Kabul: 04.08.2024

ABSTRACT

Dialogic teaching is a pedagogical approach that harnesses the power of talk to encourage students to think, understand and learn. The reason why speech is valued in the approach is that speech is at the center of the meaning-making process and therefore at the center of learning. The current research aims to reveal the bibliometric characteristics of scientific research on dialogic teaching. In our age where knowledge is rapidly increasing, bibliometric research offers opportunities for scientists who will conduct research in a field to see the general framework of the field and determine the needs. The method of the research is bibliometric analysis. In the Web of Science database, 237 publications were accessed by selecting all fields with the keyword "dialogic teaching". Bibliometric analysis of these articles was conducted using the bibliometrix package of RStudio software. As a result of the analysis, the distribution of the journals with the most publications on dialogic teaching, the authors with the most publications and their production graph, the global citation ranking of the articles, the productivity and collaboration of the countries in the articles and the collaboration network of the authors, and the most frequently used keywords and abstract words in them were revealed.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atf

Yüceer, D. (2024). Diyalojik öğretim konusunda yapılan bilimsel araştırmaların bibliyometrik analizi. *TEBD*, 22(2), 1473-1496. <https://doi.org/10.37217/tebd.1450991>

Giriş

Diyalojik öğretim, konuşmayı merkeze alan ve öğretimde konuşmanın gücünden faydalanan güncel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda konuşmaya değer atfedilmesinin nedeni konuşmanın anlam oluşturma sürecinin ve dolayısıyla da öğrenmenin merkezinde yer almasıdır. Alexander (2008) diyalojik öğretimi, öğrencileri düşünme, anlama ve öğrenmeye teşvik etmek için konuşmanın gücünden yararlanan pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Uzunca süredir konuşmanın öğrenme ve öğretmedeki rolüyle ilgili yürütülen teorik ve uygulamalı araştırmalar yaklaşımın geliştirilmesine temel teşkil etmiştir (Fisher, 2011). Diyalojik öğretimin teorik kökenleri ise Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırmacı yaklaşımı ile Bakhtin'in (1981, 1984) felsefik yaklaşımına dayanmaktadır. Vygotsky (1978) tüm öğrenmelerin sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarda gerçekleştiğini vurgulamıştır. Aileler, akranlar ve öğretmenlerle çocuklar arasındaki ilişkilere odaklanan araştırmacı çocukların biraz yardımla neleri yapabilecekleri üzerine incelemeler yapmıştır. Diyalojik öğretimle ilişkili olarak Vygotsky'e (1978) ait değinilmesi gereken bir diğer kavram ise dil merkezliktir. Dil insanların faaliyetlerine aracılık eden başlıca kültürel araçtır. Ayrıca dil zihni yeniden yapılandırmanın, üst düzey düşünmenin ve öz düzenleme süreçlerinin yardımcısıdır (Berk ve Winsler, 1995). Kısaca, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşım sistemini oluşturan temel ilkeler "çocuğun bilgiyi yapılandırması, gelişimin sosyal bağlamla ilişkisi, öğrenmenin gelişime öncülük etmesi ve dilin zihinsel gelişimdeki önemi" olarak sıralanabilir (Bodrova ve Leong, 2013).

Diyalojik öğretim yaklaşımının felsefi temelinde ise Bakhtin yer almaktadır. Bakhtin'e (1984) göre gerçeklik zihinlerde yer alan bireysel bir olgu değildir. Gerçeklik diyalojik etkileşim sürecinde insanların karşılıklı olarak ve iş birliği içinde gerçeği aramasından doğar. Kula (2012) Bakhtin'in diyaloji kavramını dillerin, sözlerin ve seslerin çokluğu ve çeşitliliğini ifade etmek için kullandığını ifade eder. Heterojen unsurlar olan diller, sözler ve sesler, anlam taşıyıcı ve aktarıcı işlev görür. Böylece çeşitli düşüncelerin etkileşmelerini ve zaten çoğul olan düşüncenin sürekli olarak yeniden çoğullaşmasını sağlar.

Diyalojik öğretim diyaloga dayalı bir etkileşimi talep eder. Buna karşın diyalog içeren öğretimlerin tamamının diyalojik olduğu iddia edilemez. Bir öğretimin diyalojik olması için taşıması gereken ilkeler bulunmaktadır. Alexander (2008, s. 37-38) bu ilkeleri ortaklaşalık, karşılıklılık, destekleyicilik, birikimlilik ve amaçlılık olarak belirlemiştir. Ortaklaşalığın sağlanması sınıf içi öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin beraber çalışması ve sorumlulukları paylaşmasını gerektirir. Karşılıklılık için öğretmen ve öğrenci arasındaki sınırlı iletişimin öğrenci-öğrenci arasına doğru geliştirilmesi şarttır. Bu iletişimde tüm paydaşların fikirlerini paylaşması, farklı bakış açılarını incelemesi ve birbirlerini aktif olarak dinlemesi esastır. Destekleyicilik için öğrencilerin yargılanma korkusu

taşımadan cevap verebileceği bir sınıf atmosferi oluşturulması önemlidir. Böylece fikirlerini rahatça ifade edebileceklerdir. Birikimlilik ise adından anlaşıldığı gibi diğer ilkelerin de karşılanması ile anlamın yeniden ve yeniden üretilmesini ifade eder. Öğrencilerin sürekli yeni fikirlerle buluşması onların da bilgilerini güncellemelerine, geliştirmelerine ve yeniden üretmelerine aracılık eder. Amaçlılık ise öğretim sürecinde öğretim programının hedeflerine sadık kalabilmeyi ifade eder. Alexander (2008) bu ilkelerin herhangi birini karşılamayan etkileşimin diyalojik sayılmayacağını belirtmiştir.

Sonraki yıllarda Alexander (2018) diyalojik öğretim yaklaşımının ana hatlarını ortaya koyan bir çerçeve çizmiştir. Bu araştırmada ilkelerle birlikte gerekçeler, repertuarlar ve göstergeler diyalojik öğretim çerçevesinin ana bileşenleri olarak tanımlanmıştır. Diyalojik öğretimin çerçevesini oluşturan bu öğeler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Diyalojik Öğretim Çerçevesindeki Öğeler

Ögeler	Ögelerin Bileşenleri
Gerekçeler	İletişimsel - Sosyal - Kültürel - Siyasi/Sivil - Psikolojik - Nörobilimsel - Pedagojik
İlkeler	Ortaklaşalık - Karşılıklılık - Destekleyicilik - Birikimlilik - Amaçlılık
Repertuarlar	
Etkileşimli Ortamlar	Tüm sınıf - Grup çalışması (öğretmen liderliğinde) - Grup çalışması (öğrenci liderliğinde) - Bire bir (öğretmen-öğrenci) - Bire bir (öğrenci-öğrenci)
Günlük Konuşma	İşlemsel - Açıklayıcı - Sorgulayıcı - Keşifsel - Anlatımsal - Değerlendirici
Öğrenme Konuşması	(a) Anlatma- Açıklama - Tahmin Etme - Hayal Etme - Keşfetme - Analiz Etme - Değerlendirme - Sorgulama - Gerekçeleştirme - Tartışma - Savunma (b) Dinleme - Duyduklarını düşünme - Başkalarına düşünmeleri için zaman verme - Başkalarının görüşlerine saygı gösterme
Öğretim Konuşması	Ezberleme - Nakletme - Öğretme (yönerge) - Açıklama - Tartışma - Diyalog
Soru Sorma	Karakter - Tepki ipucu - Katılım ipucu - Bekleme/düşünme süresi - Geribildirim - Amaç - Yapı
Genişletme	Düşünmek için zaman kullanma - Daha fazlasını söyleme - Yeniden ifade etme/tekrarlama - Gerekçenin kanıtı - Meydan okuma veya karşı örnek verme - Katılma/Reddetme - Ekleme yapma - Başkasının ne demek istediğini açıklama
Göstergeler	

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140> kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 1’de diyalojik öğretimin temelinde yer alan övülen türden diyalojik konuşmanın iletişimsel, sosyal, kültürel, siyasi/sivil, psikolojik, nörobilimsel ve pedagojik olmak üzere yedi gerekçesi sıralanmıştır. Alexander (2018) gerekçelerin diyalojik öğretim için bir sıçrama tahtası görevi gördüğünden bahsetmiştir. Diyalojik öğretimin repertuarını oluşturan etkileşimli ortamlar, günlük konuşma, öğrenme ve öğretim konuşması, soru sorma ile genişletmenin ise etkinliğin kalbi olduğunu ifade etmiştir. İlkeler ve göstergeler ise diyalojik öğretimi yönlendirmekte ve yenilemektedir. Yukarıda ayrıntılı olarak ifade edilen ilkelere ek olarak diyalojik öğretimin pratikte nasıl görüldüğünü ve kulağa nasıl geldiğini belirten 61 gösterge bulunmaktadır. Bunlar diyalojik öğretimin içinde yer aldığı

bağlıları ve onu en iyi şekilde destekleyen sınıf koşullarındaki konuşmaların özelliklerini kapsamaktadır.

Eğitimciler uzun zamandan beri diyalogun öğrencilerin düşünce becerilerini geliştirmenin etkili bir aracı olduğunu iddia etmektedir (Reznitskaya ve Gregory, 2013). Diyalojik yaklaşımla yürütülen tartışmaların etkili bir anlamlandırma yarattığı (Sandora, Beck ve McKeown, 1999); bu tartışmalara katılan öğrencilerin anlama, eleştirel düşünme ve anlamlandırma düzeylerinin arttığı (Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey ve Alexander, 2009); sorgulama, özetleme ve strateji kullanımına dair üst bilişsel stratejilerinin geliştiği (Kong ve Fitch, 2003) ortaya konmuştur. Benzer şekilde Reznitskaya vd. (2012) bu yaklaşım aracılığıyla sınıf ortamında öğrencilerin yeni zihinsel yapılar ya da tartışma şemaları geliştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca diyalojik öğretimde sınıf diyalogu ustaca kullanıldığında öğrenciler farklı düşünme yollarını yansıtarak sosyalleşmektedir. Böylece öğrencilerin sadece bu zihinsel süreçleri görünür hâle gelmemekte aynı zamanda anlama ve anlamlandırma becerileri de gelişmektedir. Çünkü diyalojik etkileşim hem öğrencilerin sosyal bağlamlar içinde öğrenmesini etkilemekte hem de öğrencilerin tartışma becerilerini içselleştirmelerine ve bunları yeni bağlamlara, görevlere ve iletişimsel süreçlere başarıyla aktarmalarına yardımcı olmaktadır (Reznitskaya vd., 2009).

Diyalojik öğretimin öğrencilerin gelişimine etkisini onların farklı derslerdeki başarılarından da izlemek mümkündür. Araştırmalar İngilizce, matematik, fen bilimleri derslerinde yaklaşımın etkililiğini ortaya koymaktadır (Alexander, 2018). Ayrıca bu araştırma sonuçlarına göre yaklaşım çocukların sadece konu alanı bilgilerini değil, genel düşünme ve öğrenme becerilerini de geliştirmekte yararlıdır. Çünkü diyalojik öğretim konuya özgü bir pedagojiden ziyade genel bir pedagojidir ve üst bilişe yönelik müdahalelerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri bu sonucu doğurmaktadır. Doğal olarak diyalojik öğretimin eğitim alanındaki etkinliği yalnızca belirli bir disiplinle sınırlı değildir. Yüceer (2020) de diyalojik öğretimin ana dili eğitiminde kullanımı odağında yürüttüğü çalışmasında yaklaşımın sağladığı katkılar nedeniyle eğitimin birçok farklı alanında uygulandığını ifade etmiştir. Müzik, fen bilimleri, sağlık, beden eğitimi, özel eğitim ve eğitimde teknoloji kullanımı yaklaşımın eğitimde uygulandığı diğer disiplin alanlarını oluşturmaktadır.

Öte yandan, Lyle (2008) öğrenme ve öğretmede diyalojik yaklaşımların öneminin ve standartları yükseltme potansiyelinin ortaya konulmasına rağmen, sınıf içi söylemde diyalojik yaklaşımların oluşturulmasının kolay olmadığından bahsetmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri sınıfta öğretmenin sesinin baskın olmasıdır. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki güç ilişkisi, sınıf ortamlarında gerçek diyalogun önünde bir engeldir. Bu da sınıfta var olan geleneksel etkileşim modelinin monolojik yapısından kaynaklanmaktadır. Çünkü klasik düzen; öğretmenin bir etkileşimi başlatması, öğrencinin yanıt/tepki vermesi ve buna öğretmenin dönütü şeklinde ilerlemektedir. Bu

durumun da bir getirisi olarak, pek çok öğretmenin etkili sınıf diyalogunu planlama becerisinden yoksun olduğu görülmektedir. Sonuç olarak konuşmanın pedagojik potansiyelinden faydalanılamamaktadır. Alexander (2005) da birçok sınıfta, konuşmanın çoğunu öğrencilerden ziyade öğretmenlerin yaptığını, öğretmenlerin öğrencilerden konuşmalarını istediğinde ise bunun genellikle öğrencilerin kendi düşünceleri yerine başkalarının düşüncelerini rapor etmeleri şeklinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Reznitskaya ve Gregory (2013) de araştırmalarında benzer noktaya dikkat çekmektedir. Diyaloga katılmanın eğitsel potansiyeli hakkında sayısız iddia olmasına karşın sınıf içi uygulamalarda önemli değişiklikler yaşanmamaktadır. Araştırma sonuçları günümüz okullarında hâkim söylemin büyük ölçüde monolojik kaldığını göstermektedir.

Anlama ve anlamlandırma becerilerinin gelişimine sağladığı katkılarla farklı disiplin alanlarında etkililiğini kanıtlamış olan diyalojik öğretimin uygulamaya aktarılması noktasında karşılaşılan problemler bu konuda yapılmış araştırmaların dikkatle incelenmesine ve buradan hareketle yeni uygulamalı araştırmaların yapılmasına duyulan ihtiyacın en belirgin göstergesidir. Bu bağlamda diyalojik öğretim yaklaşımına dair alanyazını inceleyen araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diyalojik öğretim konusundaki bilimsel araştırmaları taramak amaçlı önceden yapılmış çalışmalar bulunmasına rağmen bunların bir kısmında meta-analiz ve sistematik derleme gibi geleneksel yaklaşımlar tercih edilmiştir (Murphy vd., 2009; Yıldırım, Uçak ve Savran-Gencer, 2021). Kullanılan bu yaklaşımlar doğası gereği tek tek belgelerin içeriğine odaklanmayı gerektirdiğinden bu araştırmalar tür ve kapsam bakımından sınırlıdır. Örneğin Murphy vd. (2009) yaptıkları meta-analiz araştırmasında diyalojik öğretim konusunda nicel yaklaşımla yürütülmüş çalışmaları analiz ederken sadece metnin anlamlandırılması ile ilgili olanlara odaklanmıştır. Öte yandan geleneksel yaklaşımlarla kıyaslanırsa bibliyometrik yöntemler alanyazın incelemelerinde yüzlerce ve hatta binlerce çalışmayı geniş bir perspektifte ele alma imkânı sunar. Yapılan taramada diyalojik öğretime dair alanyazını inceleyen bibliyometrik analiz araştırmalarına da rastlanmıştır (Arévalo ve García, 2023; Hao, Chen ve Song, 2020; Kamarrudin, Talib, Kamarudin, Ismail ve Zamin, 2022; Meshcheryakov, Ponomareva ve Shvedovskaya, 2022). Ancak bu araştırmaların da ya diyalojik öğretimin belirli bir disiplin alanındaki uygulamalarına odaklandığı ya da yaklaşımı eğitim alanındaki teorik ve felsefi yansımaları bakımından ele aldığı görülmüştür. Diyalojik öğretimin bir öğretim yaklaşımı olarak ele alması ve bunda disiplin ayrımı gözetilmemesi mevcut araştırmanın özgün yönünü oluşturmaktadır.

Bibliyometrik araştırmalar, bir konu üzerinde yapılan araştırmaların genel eğilimini o konu hakkında üretilen dergiler, makaleler ve bunların atıf sayıları gibi birçok unsuru ortaya koyarak göstermektedir (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bibliyometrik yaklaşımda işe koşulan beş temel analiz yöntemi bulunmaktadır. Bunlar alıntı analizi, ortak alıntı analizi, bibliyografik eşleştirme, ortak yazar analizi ve ortak kelime analizidir. Bu yöntemlerin ilk üçünde, etki ve benzerlik ölçümlerini oluşturmak

için alıntı verileri kullanılmaktadır. Ortak yazar analizi, iş birliğini ölçmek için ortak yazarlık verilerini temel almaktadır. Ortak kelime analizinde ise belge başlıklarında, anahtar kelimelerde veya özetlerde birlikte ortaya çıkan kavramlar arasındaki bağlantılar incelenmektedir (Zupic ve Cater, 2015). Bilginin ve akademik yayın sayısının hızla arttığı çağımızda bir alanda yapılmış bibliyometrik araştırmaları incelemek bu alanda yeni araştırmalar yapacak bilim insanlarının alanın genel çerçevesini görmeleri ve ihtiyaçları belirlemeleri adına önemlidir. Diyalojik öğretim konusunda yürütülen mevcut çalışmada da alanda yapılmış araştırmaların genel çerçevesi sunularak yeni araştırmacılara rehberlik edilmesi hedeflenmiştir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı diyalojik öğretim ile ilgili yapılmış bilimsel araştırmaların bibliyometrik özelliklerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaç ve bibliyometrik analizde kullanılan temel yöntemler doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Diyalojik öğretimle ilgili yapılan yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Diyalojik öğretimle ilgili en çok yayın yapan dergilerin dağılımı nasıldır?
- Diyalojik öğretimle ilgili en çok yayın yapan yazarlar kimlerdir?
- Diyalojik öğretimle ilgili en çok yayın yapan yazarların üretim grafiği nasıldır?
- Diyalojik öğretimle ilgili makalelerde küresel alıntı sıralaması nedir?
- Diyalojik öğretimle ilgili makalelerde ülkelerin verimliliği ve iş birliği nasıldır?
- Diyalojik öğretimle ilgili makalelerde yazar iş birliği ağı nasıldır?
- Diyalojik öğretimle ilgili makalelerde en sık kullanılan anahtar kelimeler ve özet kelimeleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Diyalojik öğretim konusunda yapılmış bilimsel araştırmaların bibliyometrik özelliklerini ortaya koymak amacıyla yapılmış mevcut araştırmada niceliksel yöntemlerin bilimsel yayınlara uygulanması olarak tanımlanabilecek bibliyometrik analiz kullanılmıştır (Pritchard, 1969). Bibliyometrik analiz, araştırma bulgularını anlamlandırmak için kullanılan geleneksel yöntemlerin aksine, tek tek belgelerin içeriğini incelemeyi ve bu nedenle incelenen çalışmaların konuları, teorik arka planları, yöntemleri ve sonuçları hakkında derinlemesine bilgi sağlamaz (Kuzhabekova, Hendel ve Chapman, 2015). Bununla birlikte, bibliyometrik analizin gücü, çok sayıda dokümanın bibliyografik verilerini analiz etme kabiliyetiyle ilgilidir. Bibliyometrik analiz, araştırma alanının gelişimi hakkında değerli bilgileri ilgili dokümanların yıl, yazar, kaynak, ülke ve benzerlerine göre dağılımını ortaya koyarak yapar. Ayrıca atıf ve ortak kelime analizleriyle alanın entelektüel ve kavramsal yapısına dair bilgiler sağlar (Aria ve Cuccurullo, 2017; Zupic ve Cater, 2015). Sunduğu bu imkanlar dahilinde bibliyometrik analiz

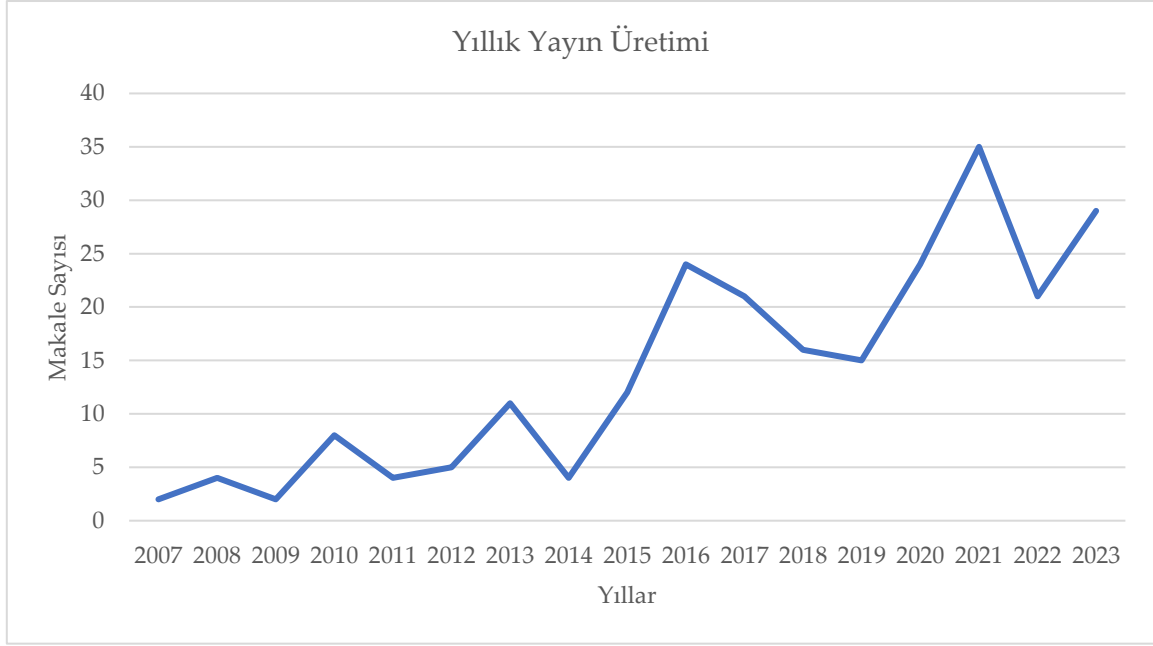
günümüzde eğitim araştırmaları alanında yaygın olarak kullanılmaktadır (Gülmez, Özteke ve Gümüş, 2021; Gümüş, Gök ve Esen, 2020; Kuzhabekova vd., 2015; Oyman-Bozkurt ve Bozkurt, 2024; Polat, Topuz, Yıldız, Taslibeyaz ve Kursun, 2024). Mevcut araştırma da Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan diyalojik öğretim konulu makalelerin bibliyometrik analize tabi tutulması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Meta-analiz ve yapılandırılmış alanyazın taraması gibi geleneksel yöntemler yerine bibliyometrik analizin tercih edilme nedeni bibliyometrik analizin daha makro odaklı olmasıdır (Zupic ve Cater, 2015).

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda 26.10.2023 tarihinde “diyalojik öğretim (dialogic teaching)” anahtar kelimesi ile “tüm alanlar” seçilerek WoS veri tabanında yapılan taramada 275 yayına ulaşılmıştır. Yıllara göre en eski 2004 ve en yeni 2023 olmak üzere 41 farklı disiplinden/alandan 250 makale, 16 erken erişim yayını, 13 kitap bölümü, 13 bildiri, 8 derleme makalesi, 3 editörlü yayın ve 1 kitap incelemesine erişim sağlanmıştır. Yayın dilleri İngilizce, İspanyolca, Portekizce, Hırvatça ve Rusça olarak belirlenmiştir. Yayın dili İngilizce ve yayın türü makale olarak sınırlandırıldığında ise 237 makaleye erişilmiştir. Araştırma materyali olarak belirlenen söz konusu 237 makale WoS veri tabanından “düz metin” dosyası hâlinde alınmış ve bu paket R programının açık kaynak sitesi üzerinden (<https://cran.r-project.org/>) RStudio programına indirildikten sonra “bibliometrix” paketi kullanılarak materyal üzerinde analizler yapılmıştır. Bibliometrix, bibliyometrik analizler gerçekleştirmek için önerilen bir iş akışını desteklemektedir. Bu paket R'da esnekliği sağlayacak ve diğer istatistik ve grafik paketleri ile bütünleşmeyi kolaylaştıracak şekilde programlanmıştır (Aria ve Cuccurullo, 2017).

Bulgular

Diyalojik öğretim ile ilgili yapılmış bilimsel araştırmaların bibliyometrik özelliklerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen mevcut çalışma sekiz araştırma sorusu üzerinden yürütülmüştür. Bu sorulardan ilkinin “Diyalojik öğretimle ilgili yapılan yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?” oluşturmaktadır. Bu araştırma sorusu doğrultusunda erişilen bulgulara Şekil 1 ve Tablo 2’de yer verilmiştir. Şekil 1’de diyalojik öğretim konulu makalelerin yıllara göre dağılımı sunulurken Tablo 2’de bu makalelerin sayıları ve yüzdelik oranları sunulmuştur.



Şekil 1. Diyalojik öğretimle ilgili yapılan makalelerin yıllara göre dağılımı

Tablo 2. Diyalojik Öğretimle İlgili Yapılan Makalelerin Yıllara Göre Sayıları ve Yüzdeler Oranları

Yıllar	Makale Sayısı (n)	Yüzdeler Oranı (%)
2007-2009	8	4
2009-2011	12	5
2011-2012	5	2
2012-2014	15	6
2014-2018	73	31
2018-2019	15	6
2019-2022	80	34
2022-2023	29	12
Toplam	237	100

Tablo 2 WoS veri tabanı esas alınarak yapılan taramada diyalojik öğretim konusunda yayımlanan en eski makalenin 2007 yılına ait olduğunu göstermektedir. Tabloda ayrıca en fazla makalenin (n=80) 2019-2022 yılları arasında yayımlandığı görülmektedir. 2014 sonrası yapılan yayınlar tüm yayınların %83'ünü oluşturmaktadır. Bulgular 2014 sonrası diyalojik öğretim konusunda yapılan yayınların sayısında gözle görülür bir artış yaşandığını ortaya koymaktadır. Öte yandan Şekil 1 göz önünde bulundurulduğunda 2019 ve 2022 yıllarında diyalojik öğretim konusunda yapılan yayın sayısında dalgalanmalar olduğu görülmektedir.

İkinci araştırma sorusu olan “Diyalojik öğretimle ilgili en çok yayın yapan dergilerin dağılımı nasıldır?” doğrultusunda WoS veri tabanında yapılan taramada diyalojik öğretim konusunda en fazla yayın yapan dergilere dair bulgular Tablo 3’te sıralanmıştır.

Tablo 3. Diyalojik Öğretim Konusuyla En Çok İlgilenen Dergiler

<i>Dergiler</i>	<i>Makale Sayısı (n)</i>
Learning Culture and Social Interaction	19
Dialogic Pedagogy	9
Language and Education	9
Research Papers in Education	9
English Teaching-Practice and Critique	7
Teaching and Teacher Education	7
International Journal of Educational Research	6
Education 3-13	4
Educational Studies	4
Language Teaching Research	4

Diyalojik öğretim anahtar kelimesi kullanılarak yapılan makale taramasında 131 farklı kaynağa erişilmiştir. Bu konuda en fazla yayın yapan dergi 19 makale ile “Learning Culture and Social Interaction”dır. Bunu dokuzar yayımla takip eden dergiler ise “Dialogic Pedagogy”, “Language and Education” ve “Research Papers in Education”dır. Bu bulgudan hareketle diyalojik öğretim konusunda yayın yapacak ya da yapmayı planlayan araştırmacılar için bahsi geçen dergilerin faydalı olacağı yorumu yapılabilir.

Üçüncü araştırma sorusu olan “Diyalojik öğretimle ilgili en çok yayın yapan yazarlar kimlerdir?” doğrultusunda ulaşılan bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir. Tablo 4, WoS veri tabanında diyalojik öğretim konusunda en çok makale yayımlayan yazarlar ve bunların h-indekslerine ilişkin bulguları göstermektedir.

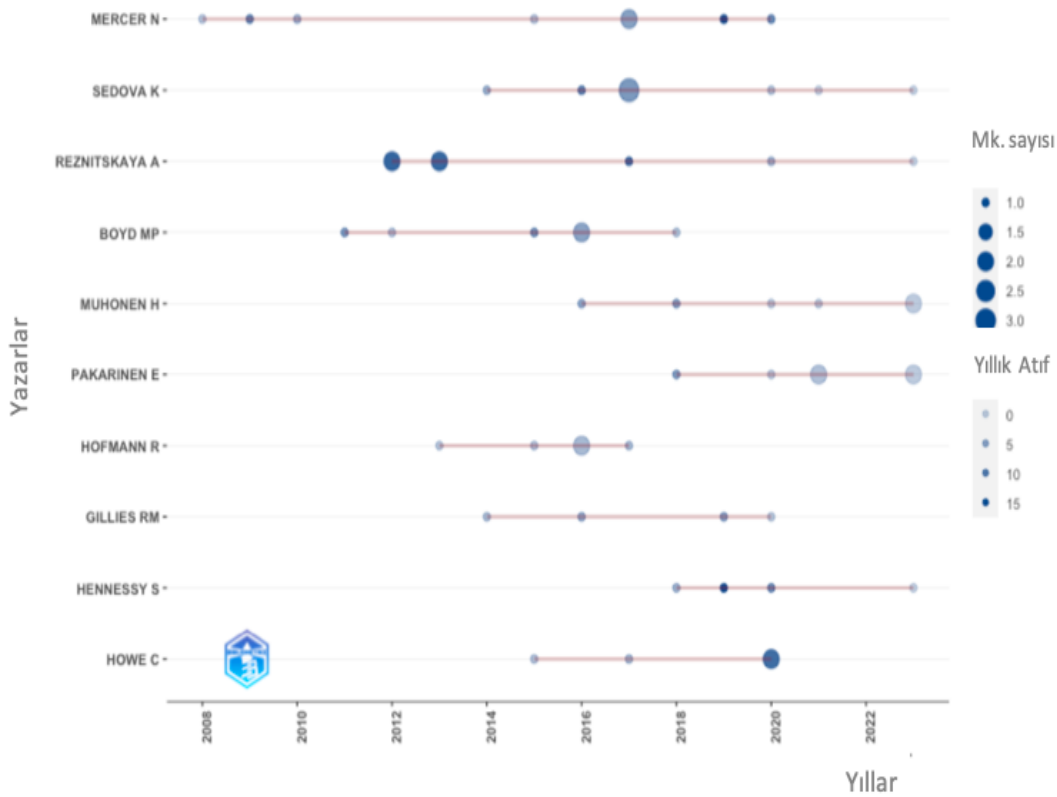
Tablo 4. Yazarların Makale Sayıları ve h-indeksine Dair Bulgular

<i>Yazar</i>	<i>Makale Sayısı</i>	<i>Yazar</i>	<i>h İndeks</i>
Mercer, N.	8	Mercer, N.	8
Sedova, K.	8	Boyd, Mp.	6
Reznitskaya, A.	7	Reznitskaya, A.	6
Boyd, Mp.	6	Hofmann, R.	5
Muhonen, H.	6	Sedova, K.	5
Pakarinen, E.	6	Gillies, Rm.	4
Hofmann, R.	5	Howe, C.	4
Gillies, Rm.	4	Lefstein, A.	4
Hennessy, S.	4	Muhonen, H.	4
Howe, C.	4	Glina, M.	3
Lefstein, A.	4	Hennessy, S.	3
Meissner, H.	4	Lehesvuori, S.	3
Sedlacek, M.	4	Meissner, H.	3
Timmers, R.	4	Newman, R.	3
		Pakarinen, E.	3
		Rajala, A.	3
		Rasku-Puttonen, H.	3
		Ruthven, K.	3
		Sedlacek, M.	3
		Snell, J.	3
		Staarman, Jk.	3
		Timmers, R.	3
		Warwick, P.	3

WoS veri tabanında bireysel ya da iş birliği hâlinde toplam 417 yazar diyalojik öğretimle ilgili makale yayımlamıştır. Yazar başına düşen makale sayısı 4,92 ve makale başına düşen eş yazar sayısı 2,3'tür. Tek yazarlı makale sayısı ise 68 olarak belirlenmiştir. Tablo 4 diyalojik öğretim konusunda en çok makale çalışması yapan ilk üç yazarın Cambridge Üniversitesinden (İngiltere) Neil Mercer (n=8), Masaryk Üniversitesinden (Çek Cumhuriyeti) Klara Sedova (n=8) ve Montclair State Üniversitesinden (ABD) Alina Reznitskaya (n=7) olduğunu göstermektedir.

Tablo 4'ün sağ kısmında konu alanında araştırma yapan yazarların h-indekslerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo 4'ün sol kısmında ise alanda en fazla makalesi olan yazarlar sıralanmıştır. Tablonun sol kısmında yer alan yazarların aynı zamanda tablonun sağ kısmında yer alması bu yazarların yayınlarının etki değerlerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Glina, Lehesvuori, Newman, Rajala, Rasku-Puttonen, Ruthven, Snell, Staarman ve Warwick ise sadece h indeksi yüksek yazarlar arasında yer almaktadır.

Dördüncü araştırma sorusu olarak belirlenen "Diyalojik öğretimle ilgili en çok yayın yapan yazarların üretim grafiği nasıldır?" doğrultusunda ulaşılan bulgular Şekil 2'de görülmektedir. Şekil 2 diyalojik öğretime yönelik en çok makale yayımlayan yazarların atıf patlaması değerlerini yansıtmaktadır.



Şekil 2. Yazarların yıllık yayın üretimine dair bulgular

Şekil 2'deki çizgiler, diyalojik öğretim üzerine yayın yapan yazarların zaman içindeki üretimlerini göstermektedir. Noktalar, gösterilen yılda yazarın makalesine ilişkin atıf patlaması değerini ifade etmektedir. Şekil 2'deki noktaların koyuluğu, yüksek atıf patlaması değerlerine işaret etmektedir.

En yüksek atıf patlaması değerine sahip yazarlar Hennessy ve Mercer'dir (2019'da 18,00). Hennessy ve Mercer en çok alıntı yapılan değil ancak bir yılda en çok alıntı yapılan yazarlardır. Yüksek atıf patlaması değerlerine sahip diğer yazar 2020'de 14,25 ile Howe'dir. Bu yazarı 2017'de 13,28 ile Reznitskaya izlemektedir.

Beşinci araştırma sorusu olan "Diyalojik öğretimle ilgili makalelerde küresel alıntı sıralaması nedir?" konusundaki bulgular Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5 en fazla atıf alan makalelere dair bilgileri içermektedir.

Tablo 5. En Fazla Atıf Alan Makaleler

<i>Makalenin Başlığı</i>	<i>Yazar</i>	<i>Atıf Sayısı (n)</i>
Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial	Robin Alexander	141
Dialogic Teaching in The Primary Science Classroom	Neil Mercer, Lyn Dawes & Judith Kleine Staarman	140
Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice	Sue Lyle	132
Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanisms of Change in Dialogic Teaching	Alina Reznitskaya & Maughn Gregory	121
Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions	Alina Reznitskaya	109
Dialogic Teaching: Talk in Service of a Dialogic Stance	Maureen Patricia Boyd & William C. Markarian	98
Toward a More Dialogic Pedagogy: Changing Teachers' Beliefs and Practices Through Professional Development in Language Arts Classrooms	Ian A. G. Wilkinson, Alina Reznitskaya, Kristin Bourdage, Joseph Oyler, Monica Glina, Robert Drewry, Min-Young Kim & Kathryn Nelson	93
Dialogue, Thinking Together and Digital Technology in the Classroom: Some Educational Implications of a Continuing Line of Inquiry	Neil Mercer, Sara Hennessy & Paul Warwick	90
Teacher Professional Development as a Means of Transforming Student Classroom Talk	Klara Sedova, Martin Sedlacek & Roman Svaricek	85
What is Dialogic Teaching? Constructing, Deconstructing, and Reconstructing a Pedagogy of Classroom Talk	Min-Young Kim & Ian A.G. Wilkinson	84

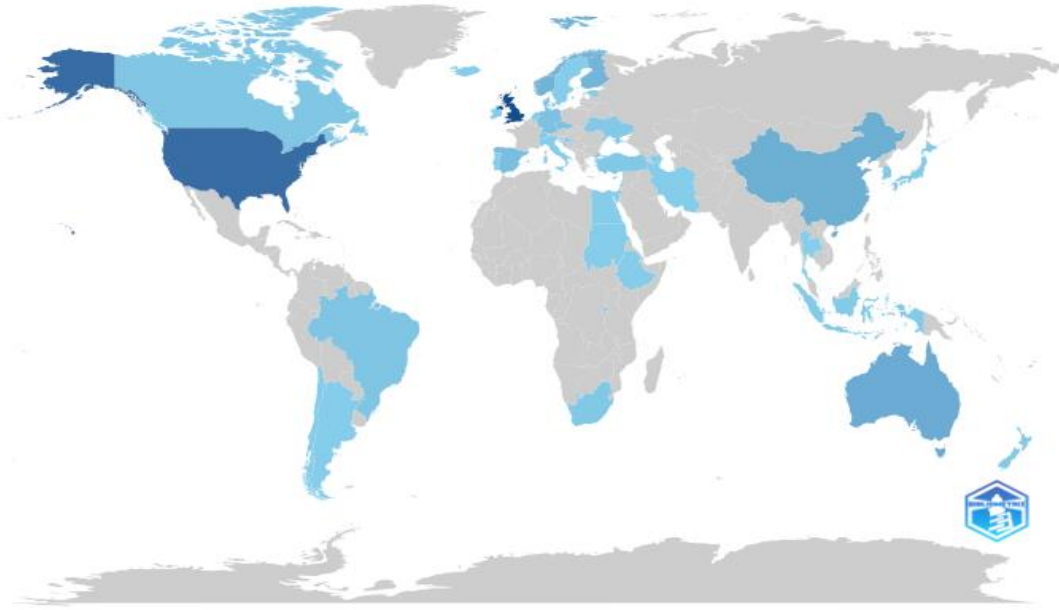
Tablo 5'te en çok alıntı yapılan makalenin Alexander'ın (2018) (n=141) makalesi olduğu görülmektedir. Bu araştırma, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenmesini geliştirmede sınıf konuşmasının gücünü en üst düzeye çıkarmak üzere tasarlanmış diyalojik öğretime dair bir uygulamanın geliştirilmesini ve rastgele kontrol denemesini ele almaktadır (Alexander, 2018).

En çok alıntı yapılan ikinci makale ise Mercer, Dawes ve Staarman'a (2009) (n=140) aittir. Bu çalışmada, araştırmanın örneklemini oluşturan iki farklı sınıftaki konuşmalardan hareketle, ilkökul fen

derslerinde öğretmen-öğrenci diyalogları incelenmiştir (Mercer vd., 2009). En çok alıntı yapılan üçüncü makale ise Lyle'in (2008) (n=132) makalesidir. Lyle (2008) araştırmasında, diyalojik pedagoji alanındaki gelişmeleri gözden geçirmiş ve sınıf etkileşimine yeni bir yaklaşım olarak diyalojik katılımın durumunu ele almıştır.

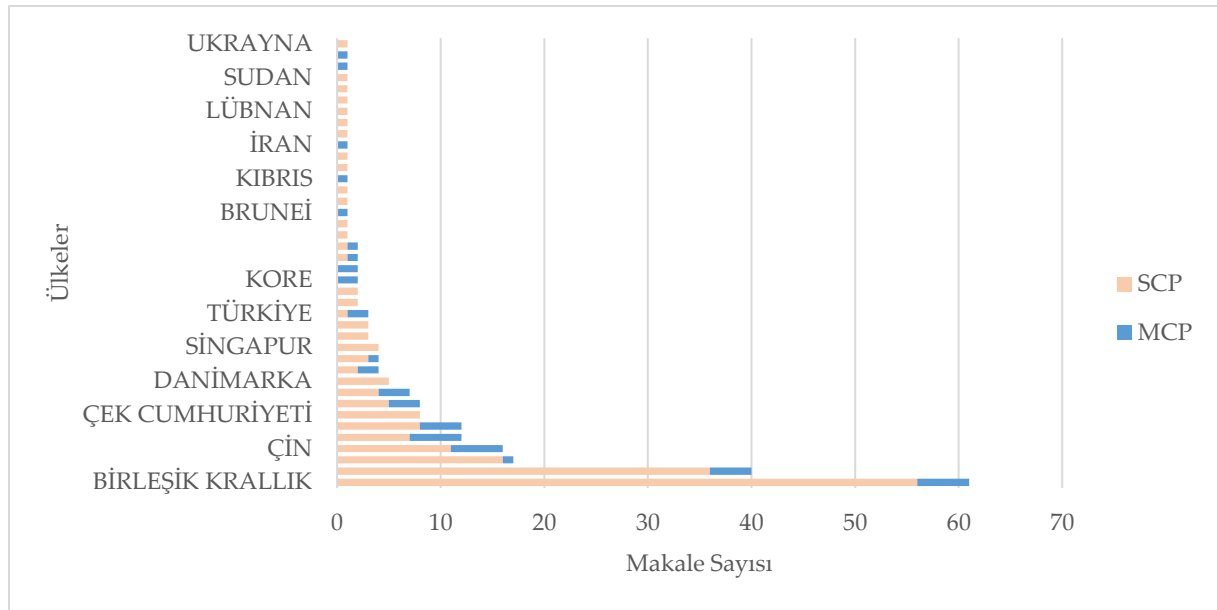
Diyalojik öğretimle ilgili en çok atıf alan makaleler çoğunlukla diyalojik öğretimin sınıf içi uygulamalarını ve bu uygulamaların etkisini incelemeye yöneliktir. Araştırmalar temel eğitim, fen eğitimi ve dil eğitimi alanlarındadır. Bu durum eğitim bilimlerinin farklı alanlarından birçok bilim insanının diyalojik öğretim üzerinde çalıştığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın altıncı sorusu olan "Diyalojik öğretimle ilgili makalelerde ülkelerin verimliliği ve iş birliği nasıldır?" konusunda erişilen bulgular Şekil 3 ve 4 ile Tablo 6'da yer almaktadır. Şekil 3'te WoS veri tabanında bilimsel yayınların indekslenmesine izin veren ülkeler arasında diyalojik öğretim konusunda en fazla yayın üreten ülkelerin haritası gösterilmektedir.



Şekil 3. Diyalojik öğretim konusunda ülkelerin bilimsel üretimleri

Haritanın sayısal veri kısmında diyalojik öğretim konusunda en çok makale yayımlayan ilk 3 ülkenin 161 makale ile Birleşik Krallık, 119 makale ile Amerika Birleşik Devletleri ve 42 makale ile Avustralya olduğu görülmektedir. Haritada gri renkle gösterilmiş bölgeler de bulunmaktadır. Bu bulgular WoS veri tabanında indekslenen bu ülkelerde diyalojik öğretime ilişkin herhangi bir çalışmanın olmadığı anlamına gelmektedir.



Şekil 4. Sorumlu yazarların ülkeleri ve makale sayıları

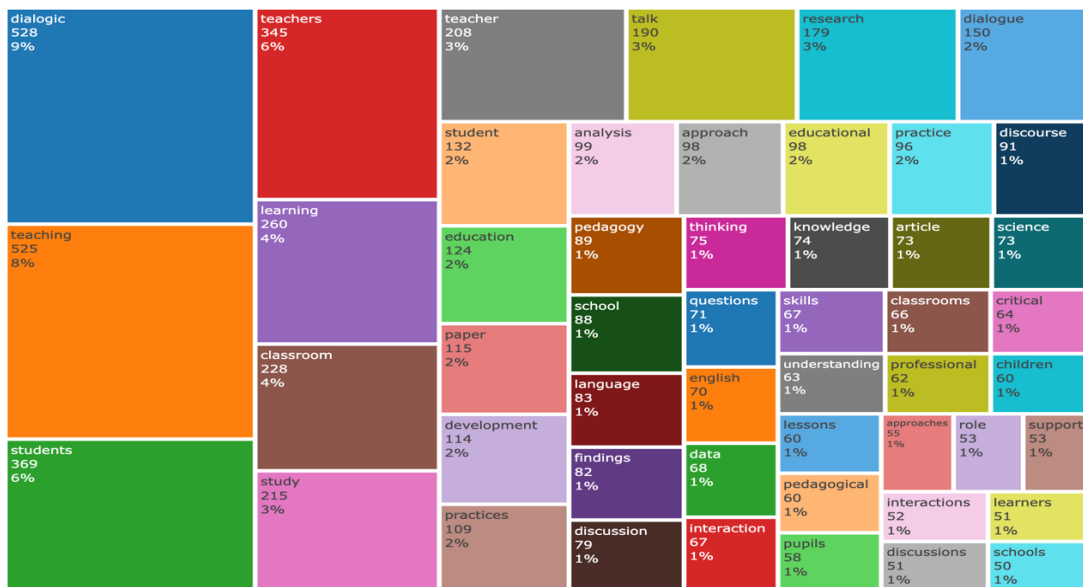
Şekil 4'te söz konusu ülkelerde üretilen makale sayıları ile SCP (Tek Ülke Yayınları) ve MCP (Çoklu Ülke Yayınları) oranları verilmektedir. SCP oranı, toplam yayın sayısı içinde aynı ülkedeki araştırmacıların yaptığı yayınların sayısını gösterirken MCP oranı, toplam yayın sayısı içinde farklı ülkelerdeki araştırmacıların iş birliğiyle yaptığı yayınların sayısını gösterir. Bu verilere ilişkin detaylı bilgi Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Ülkelere Göre Makale Sayısı, SCP, MCP ve MCP Oran Değerleri

Ülkeler	Makale Sayısı	SCP	MCP	MCP_Oranı
Birleşik Krallık	61	56	5	0,0819
Amerika Birleşik Devletleri	40	36	4	0,1
Avustralya	17	16	1	0,0588
Çin	16	11	5	0,3125
Finlandiya	12	7	5	0,4166
Norveç	12	8	4	0,3333
Çek Cumhuriyeti	8	8	0	0
İsrail	8	5	3	0,375
İspanya	7	4	3	0,4285
Danimarka	5	5	0	0

Tablo 6'da görüldüğü gibi 61 makale ile Birleşik Krallık (SCP: 56, MCP: 5), 40 makale ile ABD (SCP:36, MCP:4) ve 17 makale ile Avustralya (SCP: 16, MCP: 1) ilk üç sırada yer almaktadır. MCP oranlarına bakıldığında makale sayısı bakımından ilk üçe girmesine rağmen Birleşik Krallık ve Avustralya'nın puanlarının nispeten düşük olduğu görülmektedir. Bu durum bu ülkedeki araştırmacıların büyük oranda kendi ülkelerindeki meslektaşları ile iş birliği içinde araştırmalarını yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Öte yandan ilk 10 ülkedeki MCP oranlarına bakıldığında MCP oranları diğer ülkelere göre daha yüksek olan İspanya ve Finlandiya'daki araştırmacıların farklı ülkelerden araştırmacılarla iş birliğine daha açık oldukları ifade edilebilir.

Metin madenciliği yöntemlerinden biri olan kelime bulutu, bir metinde en çok kullanılan kelimeleri gösterir. Yazarların en çok kullandıkları anahtar kelimelere ilişkin kelime bulutu analizi Şekil 6'da verilmiştir. Ortadaki kelime konu alanına özgü en çok kullanılan kelimeyi göstermektedir. Kelimelerin büyüklüğü ve merkeze yakınlığı konu alanına özgü kelimelerin ne kadar sıklıkla kullanıldığını göstermektedir. Kelimelerin boyutları küçüldükçe ve merkezden uzaklaştıkça daha az kullanılırlar. Nicel veriler en çok kullanılan anahtar kelimelerin “diyalojik öğretim (dialogic teaching)” (f=117), “diyalojik (dialogic)” (f=17), “diyalog (dialogue)” (f=15), “profesyonel gelişim (professional development)” (f=15) ve “sınıf söylemi (classroom discourse)” (f=13) olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, WoS veri tabanında yer alan diyalojik öğretim konusunda mesleki gelişim ve sınıf içi söyleme ilişkin çalışmaların sayısının fazla olduğunu göstermektedir.



Şekil 7. Kelime ağacı haritası

Bir diğer metin madenciliği yöntemi ise kelime ağacı haritasıdır. Bu kelime ağacı haritası, WoS veri tabanında yer alan diyalojik öğretimle ilgili makalelerin özetlerinde en çok kullanılan kelimeleri gösterir. Şekil 7'deki kelimeler diyalojik öğretimle ilgili makalelerin özet bölümlerinde en çok kullanılan kelimeleri göstermektedir. Şekil 7'de görüldüğü gibi en çok kullanılan kelimeler “diyalojik (dialogic)” (f=528), “öğretim (teaching)” (f=525), “öğrenciler (students)” (f=369), “öğretmenler (teachers)” (f=345), “öğrenme (learning)” (f=260), “sınıf (classroom)” (f=228), “çalışma (study)” (f=215), “öğretmen (teacher)” (f=208), “konuşma (talk)” (f=190) ve “araştırma (research)” dır (f=179). Bu veriler Şekil 6'daki anahtar kelimelerle örtüşmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Diyalojik öğretim ile ilgili yapılmış bilimsel araştırmaların bibliyometrik özelliklerini ortaya koymak amacıyla yürütülen mevcut araştırmada diyalojik öğretim (dialogic teaching) anahtar kelimesi

ile WoS veri tabanında tüm alanlar seçilerek bir tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda 275 yayına ulaşılmıştır. Yayın dili ve yayın türü ile yapılan sınırlandırma sonrasında dili İngilizce olan 237 makaleye erişilmiştir. Bu makalelerin bibliyometrik analizi RStudio programının bibliometrix paketi kullanılarak yapılmıştır. Bu analizde diyalojik öğretimle ilgili en çok yayın yapan dergilerin dağılımı, en çok yayın yapan yazarlar ve bu yazarların üretim grafiği, makalelerin küresel alıntı sıralaması, makalelerde ülkelerin verimliliği ve iş birliği ile yazarların iş birliği ağı ve bunlarda en sık kullanılan anahtar kelimeler ile özet kelimeleri ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre veri tabanında yer alan en eski makalelerin 2007 yılına ait olduğu görülmüştür. Bu makaleler *Early Child Development and Care* dergisinin 177. cildinin 7. sayısında yayımlanmıştır. Yayınlarından biri Deborah Jones'a ait olan "Speaking, Listening, Planning And Assessing: The Teacher's Role in Developing Metacognitive Awareness" başlıklı makaleye diğer Robert Fisher'a ait olan "Dialogic Teaching: Developing Thinking and Metacognition through Philosophical Discussion" başlıklı makaledir.

Diyalojik öğretim konusunda yayımlanan makalelerin sayısı incelendiğinde en fazla yayının 2019-2022 yılları arasında yapıldığı tespit edilmiştir. Mevcut konudaki yayın sayısında yıllar içinde yaşanan dalgalanmalara karşın 2007-2023 arasında genel bir artış yaşanması bu konuya olan ilginin arttığı yönünde değerlendirilebilir. Diyalojik pedagoji konusunda bibliyometrik bir araştırma yürüten Arévalo ve García (2023) da 2012'den 2021'e kadar bilimsel üretimin dalgalanmalar göstermekle birlikte arttığını ifade etmiştir. Konuyu daha geniş bir perspektifte, kültürel-tarihsel psikoloji bağlamında ele alan çalışmalarında Meshcheryakov vd. (2022) yayın sayısının düzensiz bir çizgi izlemekle birlikte arttığını ifade etmiştir. Sınıf içi diyalog odağında yürütülen bibliyometrik analizlerde de araştırmacılar konuya ilginin son 20 yılda önemli ölçüde arttığını ifade etmişler ve bu ilginin artmaya devam edeceği öngörüsünde bulunmuşlardır (Hao vd., 2020; Song, Chen, Hao, Liu ve Lan, 2019). Yıldırım vd. (2021) de fen derslerinde sınıf içi konuşmalar üzerine yaptıkları ve 2009-2019 yılları arasında kapsayan sistematik derlemede diyalojik öğretimin hemen her yıl çalışılmış olduğunu tespit etmiştir. Diyalojik öğretim ve bu bağlamda ele alınabilecek yayınların sayısındaki artışın sınıf içi söylemin eğitim ve öğretimin standartlarını yükselteceğini savunan ve ortaya koyan araştırmalarla (Alexander, 2018; Kong ve Fitch, 2003; Murphy vd., 2009; Reznitskaya vd., 2009; Reznitskaya vd., 2012; Reznitskaya ve Gregory, 2013; Sandora vd., 1999) ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma konusuna dair yapılan makale taramasında 131 farklı kaynağa erişilmiştir. Bu kaynaklar arasında en fazla yayın yapılan dergi "Learning Culture and Social Interaction"dır. Bunu dergiyi "Dialogic Pedagogy", "Language and Education" ve "Research Papers in Education" takip etmektedir. Diyalojik öğretimle ilgili bireysel ya da iş birliği hâlinde toplam 417 yazar makale yayımlamıştır. Diyalojik öğretim konusunda en çok makale çalışması yapan ilk üç yazar Mercer, Sedova

ve Reznitskaya'dır. En çok iş birliği yapan yazarlar ise Reznitskaya ve Mercer'dir. En yüksek atıf patlaması değerine sahip yazarlar ise 2019'da Hennessy ve Mercer'dir. Yüksek atıf patlaması değerlerine sahip diğer iki yazar 2020'de Howe ve 2017'de Reznitskaya'dır. Diyalojik öğretim konusunda en çok alıntı yapılan makale Alexander'a (2018) aittir. En çok alıntı yapılan ikinci makale Mercer vd.'ne (2009) ve üçüncü makale ise Lyle'a (2008) aittir. Makale yazarlarının gerek yayın sayısı gerek atıf patlamalarına dair ulaşılan bu sonuçlar şaşırtıcı değildir. Bu yazarlar diyalojik öğretim yönteminin okullara tanıtıldığı birçok müdahale projesinde aktif olarak görev almıştır (Alexander 2018; Hennessy, Dragovic ve Warwick, 2018; Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki ve Wheatley, 2019; Reznitskaya vd., 2001; Sedova, Salamounova, Svaricek ve Sedlacek, 2020).

Diyalojik öğretime dair en çok makale yayımlayan ilk üç ülkeyi ise sırasıyla Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya oluşturmaktadır. Birleşik Krallık'ın en çok makale yayımlayan ülkeler arasında başı çekmesi diyalojik araştırmalarda önemli bir rol oynayan Robin Alexander, Sara Hennessy, Neil Mercer ve Christine Howe gibi birçok yazarın Cambridge Üniversitesi'nde görev yapıyor olmasıyla ilgilidir. Bahsi geçen yazarların üretkenliği ve iş birliğine dair bulgular mevcut araştırmada açıkça ortaya konmuştur. Diyalojik pedagoji, sınıf diyalogu ve aktif katılım gibi benzer alanda ancak daha geniş perspektifle yürütülen bibliyometrik çalışmalarda ise en üretken ülkenin ABD olduğu görülmektedir (Arévalo ve García 2023; Hao vd., 2020; Kamarrudin, vd., 2022; Song vd., 2019). Diyalojik pedagoji odağında yapılan bir başka bibliyometrik analizde ise Amerika Birleşik Devletleri ve Rusya'dan gelen yayınların örneklemin neredeyse eşit paylarını oluştururken, üçüncü sırada İngiltere'nin yer aldığı ifade edilmiştir (Meshcheryakov vd., 2022). Bu araştırmada ülkelerin yayın sıralamasında yaşanan değişimin diyalojik öğretimin teorik ve felsefik odakta ele alınmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü İngiltere'de daha çok projeler odağında gerçekleştirilen diyalojik öğretim araştırmaları yaklaşımın sınıf içi uygulamalarına odaklanmaktadır. Sonuç olarak ABD ve İngiltere'nin diyalogi ve sınıf söylemine en fazla ilgi gösteren ülkeler olduğu söylemek mümkündür.

Diyalojik öğretim üzerine yapılan çalışmaların hangi anahtar kelimeler etrafında toplandığını ve özetlerinde hangi kavramların kullanıldığını tespit etmek için kelime ağacı haritası ve kelime bulutundan faydalanılmıştır. Makalelerde çok kullanılan anahtar kelimeler arasında "diyalojik öğretim", "diyalojik", "diyalog", "profesyonel gelişim" ve "sınıf söylemi" yer almaktadır. Diyalojik öğretimle ilgili makalelerin özetlerinde en çok kullanılan kelimeleri ise "diyalojik", "öğretim", "öğrenciler", "öğretmenler", "öğrenme", "sınıf", "çalışma", "öğretmen", "konuşma" ve "araştırma" oluşturmaktadır. Song vd. (2019) sınıf içi diyalogla ilgili araştırmalarında anahtar kelime analizinde "sınıf", "söylem" ve "öğrenci" kelimelerinin sıklıkla tekrar ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Arévalo ve García (2023) araştırmalarında "diyalojik pedagoji" anahtar kelimeleri ve ilgili konularla doğrudan ilgili

olan dört küme belirlemiştir. Bunlar önem sırasına göre “pedagoji, eleştirel pedagoji, diyalog ve eğitim” dir. Mevcut araştırmanın ve benzer kapsamdaki araştırmaların sonucu diyalogun bir öğrenme ve öğretim yaklaşımı odağında ele alındığını ortaya koymaktadır. Hao vd. (2020), bu durumun öğrenme başarısı ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik artan ilgiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Yıldırım vd.’nin (2021) araştırmalarında çalışma gruplarının en çok öğretmen ve sınıf ortamındaki öğrencilerden seçilmiş olduğu ifade etmeleri de bunu desteklemektedir. Ayrıca Meshcheryakov vd. (2022) disiplinler arası bir dal olan kültürel-tarihsel psikoloji alanının genişliği, dinamikleri ve çeşitliliği üzerine yaptıkları çalışmanın sonucunda baskın araştırma alanlarının öğretmen eğitimi, üniversite eğitimi ve öğrenme aktivitesi olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar diyalogik öğretim konusunda yapılan araştırmalardaki mevcut eğilimin sınıf içi diyalogun öğretime etkisi ve buna dair eğitimcilerin eğitimi yönünde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, diyalogik öğretim konusunda yapılmış araştırmaların bibliyometrik analiziyle ilgili kayda değer sonuçlar sunmuş olsa da birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle mevcut araştırmanın verileri WoS’tan alınmıştır. Bu nedenle bilim dünyasında aktif olarak kullanılan diğer veri tabanları (Scopus, TR Dizin vb.) üzerinde de araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada belge türü olarak yalnızca makaleler ele alınmış ve yayın dili İngilizce ile sınırlandırılmıştır. Farklı dil ve yayın türlerini içeren çalışmalar da tasarlanabilir. Diyalogik öğretim konusuna ilgi duyan yeni araştırmacılara konuya dair en çok yayın yapan dergiler ve ülkeler ile bu konuda en üretken yazarlar rehberlik edebilir. Ayrıca diyalogik öğretimin farklı boyutlarına odaklanan yeni araştırmalar da tasarlanabilir.

Kaynaklar

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Alexander, R. J. (2005). *Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy*. The Conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology’de sunulmuş bildiri, Temmuz, University of Durham, UK.
- Arévalo, Y. B. & García, M. B. (2023). Scientific production on dialogical pedagogy: a bibliometric analysis. *Data & Metadata*, 2, 7-7.
- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <http://dx.doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky’s poetics* (c. 8). Minneapolis, MN: University of Minnesota.

- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2013). *Zihin araçları, erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz & E. Kalkan, Çev.). Ankara: Anı.
- Fisher, R. (2011). Dialogic teaching. A. Green (Ed.), *Becoming a reflective English teacher* içinde (s. 90-109). Berkshire: MG-Hill Open University.
- Gülmez, D., Özteke, İ., & Gümüş, S. (2021). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: Bibliyometrik analiz. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 213-239. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9317>
- Gümüş, S., Gök, E. & Esen, M. (2020). A review of research on international student mobility: Science mapping the existing knowledge base. *Journal of Studies in International Education*, 24(5), 495-517. <https://doi.org/10.1177/1028315319893651>
- Hao, T., Chen, X., & Song, Y. (2020). A topic-based bibliometric analysis of two decades of research on the application of technology in classroom dialogue. *Journal of Educational Computing Research*, 58(7), 1311-1341. <https://doi.org/10.1177/0735633120940956>
- Hennessy, S., Dragovic, T., & Warwick, P. (2018). A research-informed, school-based professional development workshop programme to promote dialogic teaching with interactive technologies. *Professional Development in Education*, 44(2), 145-168. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1258653>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact upon student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Kamarrudin, H., Talib, O., Kamarudin, N., Ismail, N., & Zamin, A. A. M. (2022). Examining the trend of research on active engagement in science education: bibliometric analysis. *Journal of Turkish Science Education*, 19(3), 937-957.
- Kong, A. & Fitch, E. (2003). Using Book Club to engage culturally and linguistically diverse learners in reading, writing, and talking about books. *The Reading Teacher*, 56, 352-362. <https://www.jstor.org/stable/20205209> sayfasından erişilmiştir.
- Kula, O. B. (2012). *Dil felsefesi: Edebiyat kuramı II*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kuzhabekova, A., Hendel, D. D., & Chapman, D. W. (2015). Mapping global research on international higher education. *Research in Higher Education*, 56(8), 861-882. <https://www.jstor.org/stable/24572045> sayfasından erişilmiştir.

- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240. <http://dx.doi.org/10.1080/09500780802152499>
- Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23(4), 353-369. <https://doi.org/10.1080/09500780902954273>
- Meshcheryakov, B. G., Ponomareva, V. V., & Shvedovskaya, A. A. (2022). A bibliometric analysis of scientific publications on cultural-historical psychology from 2010 to 2020: Dynamics, geography, and key ideas. *Psychology in Russia*, 15(4), 188-214.
- Murphy, P. K., Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- Oyman-Bozkurt, N. & Bozkurt, E. (2024). Eğitimde sistem düşüncesi: Bibliyometrik bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 49(218), 205-231. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2024.12634>
- Polat, H., Topuz, A. C., Yildiz, M., Taslibeyaz, E., & Kursun, E. (2024). A bibliometric analysis of research on ChatGPT in education. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 7(1), 59-85. <https://doi.org/10.46328/ijte.606>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25, 348-349.
- Reznitskaya, A. & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S.-Y. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32(2-3), 155-175. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651596>
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J., & Sequeira, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 288-306. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.003>
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/03057640802701952>
- Sandora, C., Beck, I., & McKeown, M. (1999). A comparison of two discussion strategies on students' comprehension and interpretation of complex literature. *Journal of Reading Psychology*, 20, 177-212. <https://doi.org/10.1080/027027199278394>

- Sedova, K., Salamounova, Z., Svaricek, R. & Sedlacek, M. (2020). *Getting dialogic teaching into classrooms: Making change possible*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-9243-0>
- Song, Y., Chen, X., Hao, T., Liu, Z., & Lan, Z. (2019). Exploring two decades of research on classroom dialogue by using bibliometric analysis. *Computers & Education*, 137, 12-31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.002>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher order processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Yıldırım, L., Uçak, E. & Savran-Gencer, A. (2021). Fen derslerinde sınıf içi konuşmalar üzerine sistematik bir derleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1148-1172. <https://doi.org/10.24315/tred.778215>
- Yüceer, D. (2020). Diyalojik öğretim ve ana dili eğitimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 701-712. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/58254/559836> sayfasından erişilmiştir.
- Zupic, I. & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Extended Summary

Dialogic teaching is a pedagogical approach that harnesses the power of talk to encourage students to think, understand and learn (Alexander, 2008). The reason why speech is valued in the approach is that speech is at the center of the meaning-making process and therefore at the center of learning. The theoretical roots of dialogic teaching are based on Vygotsky's (1978) social constructivist approach and Bakhtin's (1981, 1984) philosophical approach.

Dialogical teaching requires dialogue-based interaction. On the other hand, not every teaching that involves dialogue can be defined as dialogic. In order to talk about dialogic teaching, the teaching should also have some basic principles. These principles are being collective, reciprocal, supportive, cumulative and purposeful (Alexander, 2008, p. 37-38). In the following years, Alexander (2018) draws a framework that outlines the dialogic teaching approach. In this research, justifications, repertoires and indicators, along with principles, are defined as the main components of the dialogic teaching framework.

Dialogue has long been advocated by educators as a mechanism to help students become better thinkers (Reznitskaya and Gregory, 2013). It is revealed that the discussions carried out with a dialogic approach creates an effective interpretation (Sandora et al., 1999); the comprehension, critical thinking and interpretation levels of the students who have participated in these discussions increase (Murphy et al., 2009); and their metacognitive strategies for questioning, summarizing and strategy use have improved (Kong and Fitch, 2003). The impact of dialogic teaching on students' development can be monitored from their success in different courses. Research reveals the effectiveness of the approach in

English, mathematics and science courses (Alexander, 2018). In her study focusing on the use of dialogic teaching in native language education, Yüceer (2020) states that the approach is applied in many areas of education due to its positive effects. Music, science, health, physical education, special education and technology in education are other disciplinary areas where this approach is applied in education.

On the other hand, Lyle (2008) notes that although the importance of dialogic approaches in teaching and learning and their potential to raise standards have been demonstrated, it is not easy to establish dialogic approaches in classroom discourse. Alexander (2005) also states that in many classrooms, most of the talking is done by teachers rather than students, and when teachers ask students to talk, this usually occurs in the form of students reporting the thoughts of others rather than their own thoughts. Reznitskaya and Gregory (2013) also draw attention to a similar point in their research.

This situation is the most obvious indicator of the need to carefully examine the research on dialogic teaching and to conduct new applied research in this context. At this point, it is thought that bibliometric research on the dialogic teaching approach will contribute to the field. The current research aims to reveal the bibliometric characteristics of scientific research on dialogic teaching.

Bibliometric analysis, which can be defined as the application of quantitative methods to scientific publications, was used in the present study, which was conducted to reveal the bibliometric characteristics of scientific research on dialogic teaching (Pritchard, 1969). In the search made by selecting all fields in the Web of Science (WoS) database with the keyword dialogic teaching, 237 publications in the article type and English language were reached. Bibliometric analysis of these articles was performed using the bibliometrix package of the RStudio software.

According to the results of the research, it was seen that the oldest articles in the database date back to 2007. When the number of articles published on dialogic teaching was examined, it was determined that the most publications were made between 2019-2022. Despite the fluctuations in the number of publications in the current topic over the years, a general increase between 2007 and 2023 can be considered as an increase in interest in this topic. Arévalo and García (2023), who conducted a bibliometric study on dialogic pedagogy, also stated that scientific production increased from 2012 to 2021. In their study, Meshcheryakov et al. (2022), who examined the issue from a broader perspective, in the context of cultural-historical psychology, stated that the number of publications increased, albeit in an irregular line. In bibliometric analyses conducted with a focus on classroom dialogue, researchers stated that interest in the subject had increased significantly in the last 20 years and predicted that this interest would continue to increase (Hao et al., 2020; Song et al., 2019). It is thought that the increase in dialogic teaching and the number of publications that can be considered in this context is related to the research (Alexander, 2018; Kong and Fitch, 2003; Murphy et al., 2009; Reznitskaya et al., 2009;

Reznitskaya et al., 2009; Reznitskaya et al., 2012; Reznitskaya and Gregory, 2013; Sandora et al., 1999) that argues and reveals that classroom discourse will raise the standards of education.

In the article review on the research topic, 131 different sources were accessed. Among these sources, the most published journal was "Learning Culture and Social Interaction". A total of 417 authors published articles on dialogic teaching, individually or collaboratively. The first three authors who wrote the most articles on dialogic teaching were Mercer, Sedova and Reznitskaya. The authors who collaborated the most were Reznitskaya and Mercer. The authors with the highest citation burst value were Hennessy and Mercer in 2019. The most cited article on dialogic teaching belonged to Alexander (2018).

The first three countries that published the most articles on dialogic teaching were the United Kingdom, the United States and Australia, respectively. In bibliometric studies conducted in similar areas but with a broader perspective, such as dialogic pedagogy, classroom dialogue and active participation, it was seen that the most productive country was the USA (Arévalo and García 2023; Hao et al., 2020; Kamarrudin et al., 2022; Song et al., 2019). In another bibliometric analysis conducted with a focus on dialogic pedagogy, it was stated that publications from the United States and Russia constituted almost equal shares of the sample, while England ranked third (Meshcheryakov et al., 2022). In this context, it can be said that the USA and the UK are the countries that show the most interest in dialogue and class discourse.

Word tree map and word cloud were used to determine which keywords the studies on dialogic teaching were gathered around and which concepts were used in their abstracts. Key words frequently used in the articles included "dialogical teaching", "dialogic", "dialogue", "professional development" and "classroom discourse". The most frequently used words in the abstracts of articles about dialogic teaching were "dialogical", "teaching", "students", "teachers", "learning", "class", "study", "teacher", "speaking" and "research". Song et al. (2019) concluded in their research on classroom dialogue that the words "class", "discourse" and "student" were frequently repeated in the keyword analysis. In their research, Arévalo and García (2023) identified four clusters that were directly related to the keywords "dialogical pedagogy" and related topics. These, in order of importance, were "pedagogy, critical pedagogy, dialogue and education". The results of the current research and similar studies revealed that dialogue was considered as a learning and teaching approach.

In the current study, data were taken from WoS. For this reason, research can be done on other databases (Scopus, TR Index, etc.) that are actively used in the scientific world. In this research, only articles were considered as document type and the publication language was limited to English. Studies that include different languages and types of documents can also be designed.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Fen Eğitiminde Ekogirişimcilik Modeli

Ecoentrepreneurship Model in Science Education

Mevlidiye Yılmaz, Mahmut Selvi

Yazar Bilgileri

Mevlidiye Yılmaz 
Öğretmen, Kayseri İl Millî
Eğitim Müdürlüğü,
mevlidiye.yilmaz@gazi.edu.tr

Mahmut Selvi 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi,
msevi@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmada ekogirişimcilik modelinin fen bilimleri dersi kapsamında uygulanabilecek girişimcilik çalışmalarına yeni bir bakış açısı oluşturması amaçlanmaktadır. Hızla artan nüfus, girişimcilik faaliyetleri ile oluşan üretim ve tüketimin de hızla artmasına sebebiyet vermiştir. Bu artış, çevre sorunlarının ciddi bir boyuta ulaşmasına yol açmıştır. Bu kapsamda Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinde de yer aldığı üzere girişimcilik faaliyetlerinin doğal denge bozulmadan ve doğal kaynaklar tüketilmeden gelecek nesillerin ihtiyaçları dikkate alınarak yapılması beklenmektedir. Öğretim kurumlarında girişimcilik eğitiminin verilmesi girişimcilik konusunda bilinçlenmenin artmasına büyük bir katkı sağlamaktadır. Fen bilimleri dersinin hedeflerinde insan, toplum ve çevrenin etkileşiminin fark ettirilmesi, ekonomi ve doğal kaynak kullanımına ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincinin oluşturulması bulunmaktadır. Fen öğretimi; küresel ısınma, iklim değişikliği, hızlı nüfus artışı ve çevre sorunlarının zorluklarının üstesinden gelme konusunda önemlidir. Ayrıca fen öğretimi, girişimcilik gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle fen bilimleri dersi kapsamında yürütülecek girişimcilik uygulamalarında ve girişimcilik becerisi kazandırmada çevreci bir bakış açısına sahip ekogirişimcilik modelinin benimsenmesinin önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Fen eğitimi
Ekogirişimcilik
Girişimcilik
Sürdürülebilir kalkınma

Keywords
Science education
Ecoentrepreneurship
Entrepreneurship
Sustainable development

Makale Geçmişi

Geliş: 01.03.2024
Kabul: 23.07.2024

ABSTRACT

This research aims to create a new perspective on entrepreneurship of the ecoentrepreneurship model that can be applied within the scope of science course. The rapidly increasing population has given rise to a rapid increase in production and consumption caused by entrepreneurial activities. This increase has caused environmental problems to reach a serious level. In this context, as stated in the Sustainable Development Goals, it is expected to conduct entrepreneurship activities taking the needs of future generations into account and without disturbing the natural balance and depleting natural resources. Entrepreneurship education in educational institutions makes a great contribution to increasing awareness about entrepreneurship. The objectives of science courses include differentiating the communication of people, society and the environment, and data on sustainable development awareness of economic and natural resource use. Science teaching is important to overcome global warming, climate change, rapid population growth, and environmental problems. Moreover, science teaching has also an important place in teaching 21st century skills such as entrepreneurship. For this reason, it is considered that the adoption of the ecoentrepreneurship model with an environmentally friendly perspective will be an important step in providing entrepreneurship practices and gaining entrepreneurial skills to be carried out within the scope of the science course.

* Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

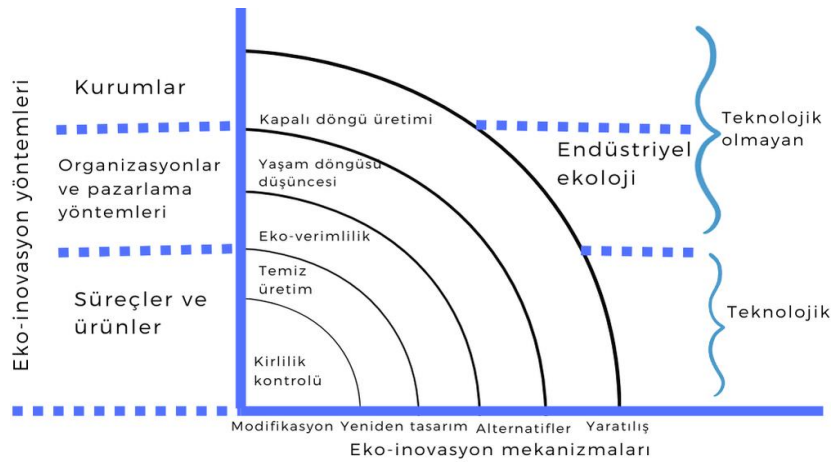
Derleme

Önerilen Atıf Yılmaz, M. & Selvi, M. (2024). Fen eğitiminde alternatif girişimcilik modeli olarak ekogirişimcilik modeli. *TEBD*, 22(2), 1497-1523. <https://doi.org/10.37217/tebd.1445952>

Giriş

Avrupa Komisyonu'nda (European Commission, 2011) girişimcilik, fikirlerden yola çıkarak ürünler elde etme becerisi şeklinde ifade edilmiştir. Yeterlilik olarak girişimcilik ise sosyal alanda değer oluşturmak amacıyla fırsatlara ve düşüncelere göre yol alma kapasitesi olarak tanımlanmıştır (McCallum, Weicht, McMullan ve Price, 2018). Günümüzde artan nüfus ile beraber girişimcilik faaliyetleri de hız kazanmıştır. Artan girişimcilik faaliyetleri; sanayileşmeye, çevresel bozulmalara, doğal kaynakların ekonomik kaygılar ile azalmasına ve yok olmasına neden olmaktadır (Masjud, 2020). Bu nedenlerle girişimcilik sonucu oluşan çevre sorunlarına karşı çevre bilinci artan girişimciler, çevreye duyarlı girişim çalışmalarına yönelmişlerdir (Gül, 2014; Tien, Tien, Mai ve Duc, 2023; Turna ve Baycan, 2022). Değer oluşturma aşamasında çevreyi etkinlik mevzusu şeklinde kabul ederek rekabet üstünlüğü biçiminde algılamak 'ekogirişimcilik' kavramı ile ifade edilmektedir (Gerlach, 2003). Ekogirişimcilik kavramı, çevreye duyarlı yeni bir girişimcilik modeli şeklinde son senelerde etki uyandırmaktadır (Aykan, 2012). Ekogirişimcilik, girişim alanı ile sürdürülebilirlik çalışmalarını birleştirici bir yapıya sahiptir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, doğayı olumsuz etkilemeden hayat standardını yükseltmeye çalışan ve güncel girişimcilik çeşitlerini ön planda tutan bir modeldir. Bu model ile çevre odaklı girişimcilik olarak ifade edilen ekogirişimcilik yeni bir girişimcilik modeli olarak ortaya çıkmıştır (Aykan, 2012).

Sürdürülebilir kalkınma, ekonomik anlamdaki gelişmelerin doğal kaynakların sonraki kuşakların gereksinimlerini giderebilme becerisine etki etmeden temin edilmesini gerekli gören bir çalışmadır (Barlas, 2013; Yıldız ve Aydın, 2013). Günümüzde çevre sorunlarının artması ile beraber eğitimcilerin sürdürülebilir yaşam tarzını benimseyen yeni nesiller yetiştirmede çok önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKE), sürdürülebilir kaynak kullanımının benimsenmesi, tüm dünyayı ilgilendiren çevre sorunlarının çözümünde sorumlulukların farkında olunması ve çevre okuryazarı bireyler yetiştirilmesi konusunda büyük bir öneme sahiptir (Roth, 1992). Bu nedenle sürdürülebilir kalkınma için eğitim ön koşul niteliğindedir. Sürdürülebilir kalkınmanın en önemli ayağı eğitimciler ve eğitim olsa da medya, sivil toplum kuruluşları, eğitim kurumları gibi güçlü ortaklara ihtiyaç duyulmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009).



Şekil 1. Sürdürülebilir üretim ve eko-inovasyon arasındaki kavramsal ilişki. OECD. (2009). *Eco-Innovation in Industr.* https://www.google.com.tr/books/edition/Eco_Innovation_in_Industry/Enabling_Gree/dS7WAgAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1 sayfasından erişilmiştir.

Bireylerin, çevrenin doğal döngüsü ve dinamik yapısı konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması ve duyarlı davranmaması çevre sorunlarının ortaya çıkmasındaki başlıca etken olmuştur (Kılıç, 2013). İnsanoğlu, günümüzde karşılaşılan çevresel sorunların ana sorumlusu olmasının dışında bu sorunlardan en çok etkilenendir. Bu nedenle insanoğlunun çevre konusunda yeterli bilgiye ve duyarlılığa sahip olması gerekmektedir (Sever ve Yalçınkaya, 2012). Çevre sorunlarının gittikçe arttığı günümüzde bu sorunlara çözüm bulunması, yeni sorunların oluşmaması için, çevre sorunlarının bilincinde olan, bu sorunları çözmeye yönelik girişimlerde bulunabilen, doğal kaynakların tükenebileceğini fark eden ve kaynakları bu bilinçle kullanan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2010). Çevreye duyarlı girişimciler, kurumlarında doğal değerleri karakterlerinin esas bir parçası şeklinde kabul eden ve bu değerleri ekonomik alanda rekabette avantaja çevirebilen şahsiyette yenilikçi kişilerdir (Allen ve Malin, 2007). Ekogirişimci adı verilen bu bireylerin yetişebilmesi için ise öğrencilere ekogirişimcilik eğitiminin verilmesi oldukça önem arz etmektedir (Anih, 2015).

Eğitim süreci, yaşanan dinamik bir olay olmasının yanı sıra öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme durumlarının tamamından oluşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yaşadıkları çevreyi nasıl koruyacakları konusunda bilgi sahibi olmaları da eğitim ile mümkün olacaktır (İşman, 2001). Amerika Ulusal Fen Eğitimi Standartları'na (NSES) göre okullarda fen öğretiminin temel amaçlarından biri "Doğal dünyayı anlama ve doğal dünyanın zenginliğini ve heyecanını deneyimleme imkânı sunma" olarak belirtilmiştir. Bu madde, fen öğretiminin çevre eğitimi temel amaç edindiğinin bir göstergesidir (Cebesoy ve Şahin, 2010). Yine Kanada fen eğitim müfredatının amacı, fen ve teknolojiyi toplum ve çevre ile ilişkilendirmek olarak belirlenmiştir (Science Council of Canada, 1984). Türkiye'de ise 2005 yılında kabul edilen fen ve teknoloji öğretim programında çevre ile ilgili kazanımlar genellikle fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) kazanımları içinde verilmiştir. Öğretim programında fen

araştırmanın konusunda bilgi sağlayan yazılı materyallerin bütününe doküman denilmektedir (Balcı, 2011). Doküman bireylere, topluluklara ya da kültürlere ilişkin önemli bilgiler içermektedir (Baş ve Akturan, 2017). Doküman analizi, belli bir amaç doğrultusunda kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerinin bütünüdür (Creswell, 2014; Karasar, 2005). Doküman analizinde, basılı kaynaklar kullanılabileceği gibi elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi de mümkündür (Bowen, 2009; Erkuş, 2009). Doküman analizinin aşamaları farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Bu çalışmada O'Leary'nin (2017) belirttiği; bütün beklenmedik durumlar için plan yapma, dokümanları toplama, dokümanların güvenilirliklerini gözden geçirme ve onların kasıtlı ve kasıtsız kanıtlarını sorgulama ve verileri analiz etme aşamaları kullanılmıştır. Çalışma esnasında dergilerden, makalelerden, fen öğretimi programından, eğitimle ilgili kongrelerden ve kitaplardan yararlanılmıştır (Labuschagne, 2003). Alanyazın taranırken girişimcilik, ekogirişimcilik, yeşil girişimcilik ve fen eğitimi gibi anahtar kelimeleri içeren çalışmalar incelenmiştir. Çalışmalardaki ekogirişimcilik uygulamaları ve fen bilimleri dersi bağlamı incelenmiş ve fen bilimleri dersi kapsamı ile ekogirişimcilik modeli bütünleştirilmiştir.

Bulgular

Ekogirişimcilik

Girişimcilik; riskleri göze alma, fırsatları kaçırmama, uygulama ve yenilik oluşturma aşamalarının bütünüdür (Bozgeyik, 2005). Çevre okuryazarlığı ise çevreyi oluşturan bütün faktörleri ve çevreyi etkileyen iklim, enerji, gıda vb. etmenleri ve bunların etki alanlarını değerlendirerek çevre ile ilgili duyarlılık kazanmaktır (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2015). Alanyazında ilk defa 1991 yılında Steven Bennett tarafından kullanılan ekogirişimcilik ise endüstrilerin neden olduğu olumsuz çevresel etkilerle başa çıkmada piyasa çöküşüne bir cevap olarak geliştirilmiş bir kavramdır (Efeoğlu, 2014; Pastakia, 1998). Ekogirişimcilik, ekolojik ve girişimcilik kelimelerinin birleştirilmesi ile oluşturulmuş bir kavramdır (Schaper, 2002). Tanım olarak ekogirişimcilik, çevreyi dikkate alarak gerçekleştirilen bir girişimcilik çeşididir (Gökdayı, 2021; Schaltegger, 2016). Isaak (2017) ekogirişimcilik kavramını sistemsal dönüşüm, toplumsal sorumluluk ve atılım teşebbüsü şeklinde ifade etmektedir. Keogh ve Polonsky'ye (1998) göre ekogirişimcilik, bir işin kurulmasında ihtiyaç duyulan şeyleri ve potansiyel fırsatları gözetirken çevresel bağlılık fikriyle davranan girişimciliktir (Isaak, 2017). Anderson ve Leal'e (1998) göre ise ekogirişimcilik; çevre standardını yükseltmek, doğal yaşam alanlarını muhafaza etmek, soyu tükenmeye başlayan canlıları korumak ve yaban hayatı ortamlarını iyileştirmek amacıyla iş çalışmalarının yürütüldüğü girişimcilik modelidir. Schaltegger'e (2016) göre ekogirişimcilik; dar kapsamda, çevreye zarar vermeyen hizmet ve malları yenilikçi bakış açısıyla güçlendiren yeni bir işletme oluşturmak; geniş kapsamda ise çevreyle alakalı yenilik ve

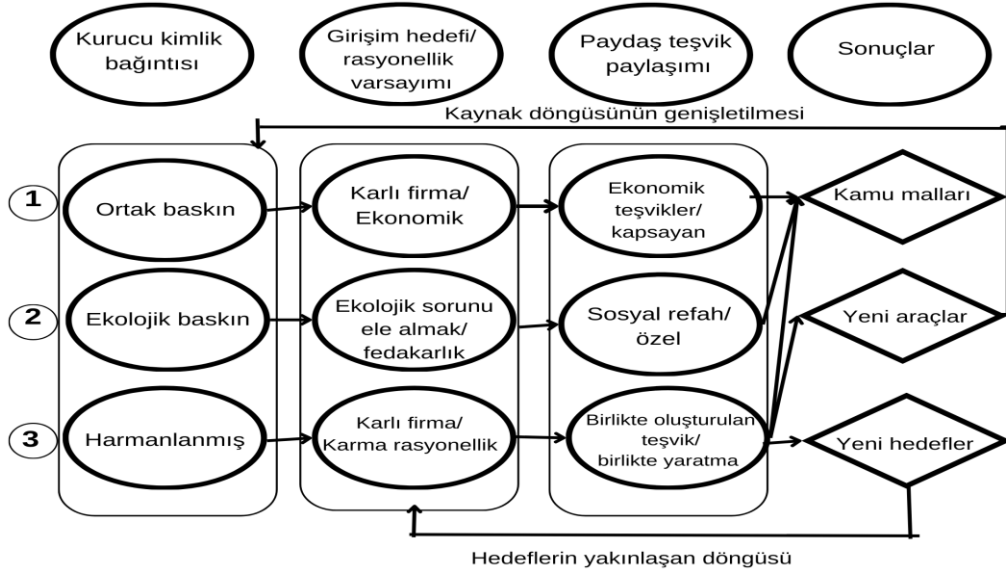
ürünler aracılığıyla yeniliğe açık olan bir işletmenin ilk safhası olarak tanımlanmıştır. Balcı'ya (2011) göre ekogirişimcilik, ürün ve hizmet oluştururken yapılan olumlu çevresel etkinliklerdir. Lebron ve Brannon'a (2018) göre girişimci ve yeşil eylemci kimlikleri birleştiren bir üst kimlik vardır ve bu kimlik ekogirişimciliktir. Yeşil girişimcilik ya da ekolojik girişimcilik olarak da adlandırılan ekogirişimcilik, doğayı korumaya yönelik girişimlerin yanı sıra eski üretim metotlarını değiştirerek yeni yöntemlerle sağlıklı ve doğaya zarar vermeyen yeni ürün elde etme metotlarını benimseyen girişimcilik etkinliklerini de kapsar. El değmemiş gıda ambalajlama, haşerelerin olmadığı, bünyesinde katkı olmayan doğal gıda ürünlerinin üretilmesi, kişisel bakımla ilgili ürünlerde petrol çeşitleri bulunmayan maddelerin kullanımı, bitkisel atıkları gübreye ve araç yakıtına çevirme (bioenerji), kağıt, cam gibi materyallerin geri dönüşümü, çiftlikteki hayvanlara gazetelerden elde edilen kağıtlardan, bakteriyi önleyen ekonomik yataklar üretme, ekogirişimcilik ile ilgili uygulama örneklerindedir. Bunun yanı sıra yapıştırıcı, boya, cila, hijyen ürünleri, parlaticılar gibi günlük hayatta kullandığımız ürünleri sağlıklı olumsuz etkilemeyen tekniklerle üretme gibi yeni birçok girişimcilik teşebbüsü ekogirişimcilik etkinliklerindedir (Bennet, 1991). Girişimcilik ve ekogirişimciliğin farkı şu şekilde de ortaya konulmaktadır: Ekogirişimcilik kâr ve çevresel sürdürülebilirlik isterken girişimcilik yalnızca kâr amacı güder. Birçok girişimci sadece kâr odaklı olmasına rağmen, artan sayıda ekogirişimci farklı paradigmayı benimsemiş, alt çizgiyi yeşillendirmeye ve toplumdaki işlerinden kaynaklanan sorunları çözmeye odaklanmıştır (Ivanko ve Kivirist, 2008). Ekolojik girişimciler, yalnızca işlerinin kârını önemseyen değil, aynı zamanda altta yatan yeşil değerlere daha fazla dikkat eden girişimcilerdir (Kirkwood ve Walton, 2010). Ekogirişimciliği; sürdürülebilir girişimcilik, yeşil girişimcilik ve sosyal girişimcilik olarak ele alan yazarlar olmasına karşın bu kavramlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Venkataraman (1997), sosyal girişimcilik ile ekogirişimciliğin ayrımından bahsetmiştir. Bu sebeple bu çalışmada Gerlach (2003), Isaak (2002) ve Pastakia (1998) gibi birçok kaynağın da ifade ettiği şekilde ekogirişimcilik ismi kabul edilecektir.

Tablo 1. Toplumsal Girişimcilik, Sürdürülebilir Girişimcilik ve Ekogirişimcilik Kıyaslaması

	<i>Toplumsal Girişimcilik</i>	<i>Sürdürülebilir Girişimcilik</i>	<i>Ekogirişimcilik</i>
Ana Kavramlar	-Toplumsal yarar oluşturmak ve farklı yöntemler bulmak -Ekonomik gayelerden evvel toplumsal gayelere yoğunlaşmak	-Sürdürülebilirliği oluşumun her aşamasında sağlamak -Sürdürülebilir gelişen yöntemler ve amaçlar belirlemek, yerel ve bireysel yaşam alanlarında planlama ve dönüşümü sağlamak.	-Ekonomideki başarısızlıkları çevresel avantajlara çevirmek -Girişimcilik sürecinde, işletme ve yönetimin çevreye nasıl tesir ettiği ve nasıl tesir ettiğinin tetkiki
Disiplin Kaynakları	-Karsızlık ve halk sektörü -İdare, girişimcilik, siyasal bilgi ve ekonomi	-Sürdürülebilir gelişme -Yenilik sistemleri -Geçiş yönetimi	- Çevresel iktisat - Müteşebbislik - Endüstriyel kuram
Yöntem	- Yüksek standartta iş ve yatırımlar -Tanımı ve açıklaması yapılabilen kavram modelleri	-Tanımı, açıklaması yapılan ve tahmini mümkün kavram modelleri -Yatırımlardaki ve işlerdeki yüksek standart	-Geri dönüşümdeki kalite analizleri -Tanımı ve açıklaması yapılan tahmini mümkün kavram modelleri

Thompson, N., Kiefer, K., & York, J. G. (2011). Distinctions not dichotomies: Exploring social, sustainable, and environmental entrepreneurship. *Social and sustainable entrepreneurship* içinde (s. 201-229). Emerald Group kaynağından uyarlanmıştır.

Volery (2002), ekogirişimcilik kavramını yeşil girişimcilik ve çevreye duyarlı girişimcilik olarak iki sınıfa ayırmıştır. Yeşil girişimciliği çevre konusunda bilinçli ve endüstride aktif girişimcilik faaliyetleri şeklinde açıklamıştır. Yeşil girişimcilik çalışmalarının geri dönüşüm ya da katı atıkların ortadan kaldırılması, kirli çevrenin iyi hale getirilmesi, hava kirliliğinin kontrol altına alınması, atık suların arıtılması, mühendislik ve danışmanlık hizmetleri şeklinde beş alanda faaliyet gösterdiği ifade edilmiştir. Çevreye duyarlı girişimcilikse yalnızca çevresel pazarda olmayan fakat çevreye dair bilgi sahibi girişimcilik şeklinde tanımlanmıştır.



Şekil 3. Çevresel girişimcilik modeli. York, J. G., O'Neil, I., & Sarasvathy, S. D. (2016). Exploring environmental entrepreneurship: Identity coupling, venture goals, and stakeholder incentives. *Journal of Management Studies*, 53(5), 695-737 kaynağından uyarlanmıştır.

Schick, Marxen ve Freimann (2002), sürdürülebilirliğin başlangıç sürecinde yaşanan belli başlı sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunlar; iş danışmanlarının bilgi eksikliği ve ekolojik konular hakkında bilgi paylaşma isteğinin azlığı, yeni başlayan girişimcilerin çevre dostu işletmelerin potansiyel pazarı hakkında farkındalığının eksikliği ve sürdürülebilir girişimleri teşvik etmek için mevcut kamu finansmanının sınırlı olması şeklinde açıklanmıştır (Yaacob, 2010). Ayrıca sürdürülebilirliğin uygulanmasında teşvik, yetenek, denetim ve destek eksikliği gibi başka engellerin de bulunduğu belirtilmiştir (Baxter, 2004; Pastakia, 1998). ISO 14000'e göre yapılan çalışmalar gösteriyor ki çevre dostu iş uygulamasının önündeki en önemli engel; farkındalık eksikliği, bilgi eksikliği, sosyalleşme eksikliği ve çevre standartlarının nasıl uygulanacağı konusunda rehberlik ve destek eksikliğidir. Önceki teorinin aksine, Gerlach (2003), Kirkwood ve Walton (2010) da sürdürülebilir girişimcilik ve yeniliğin önündeki engellerin isteklilik (kişisel tercih) ve kapasite (teknik bilgi eksikliği) olduğuna inanıyordu. Yeşil değerleri benimseyen şirketlerin itibarını yönetmek, ekogirişimciler için bir başka zorluktur (Dixon ve Clifford, 2007). Bahsedilen bu engelleri aşmak için ise

uzmanlar işe alınabilir. Açık bir zihniyetin ve yenilik yapma isteğinin, rekabet avantajlarının ve sürdürülebilirliğin geliştirilmesini destekleyeceğine inanılmaktadır (Gerlach, 2003).

Tablo 2. Coğrafi Konum Bazında Ekogirişimcilik Engelleri

<i>Kırsal Alanlar</i>	<i>Kentsel Alanlar</i>
Sınırlı teknoloji	Çevresel sürdürülebilirlik bilincinin olmaması
Bilgi eksikliği	Tüketici desteği eksikliği
Devlet desteği eksikliği	Teşvik eksikliği
Çok fazla finansal risk	Yenilik yapma isteksizliği
İstikrarsız iş geliştirme	Çok fazla rakip

Tablo 2, işletmelerin coğrafi konumuna göre ekogirişimciliğin önündeki beş ana engeli sunmaktadır. Kırsal alanlardaki büyük işletmeler için ekogirişimciliğin benimsenmesindeki engeller; sınırlı teknoloji, bilgi eksikliği ve devlet desteği, çok fazla finansal risk ve istikrarsız iş geliştirme iken kentsel alanlar için, çevresel sürdürülebilirlik bilincinin olmaması, tüketici desteğinin olmaması, teşvik eksikliği, yenilik yapma isteksizliği ve çok fazla rakip bulunmasıdır. Bu engeller, yenilik yapmaya istekli büyük şirketleri engelleyebilir. Tekin'e (2022) göre ekogirişimciliğin ilerletilebilmesi amacıyla sürdürülebilir kalkınma çalışmalarına yönelik uygulamalar yapılması, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının artırılması, atık madde miktarının azaltılması, geri dönüşüme önem verilmesi, denetimlerde yeşil olma kuralının olması, kamu ve özel piyasada ekogirişimciliği ön planda tutan teşvik ve stratejilerin uygulanması gerekmektedir.

Ekogirişimcilik ile İlgili Alanyazın Taraması

Ekogirişimcilik araştırmaları hala erken aşamalarda ve ekogirişimcilik çalışması, diğer çalışma alanlarından gelen katkılara açık olmaya devam etmektedir (Galkina ve Hultman, 2016). Alanyazında yapılan incelemeler göstermektedir ki fen bilimleri dersinde ekogirişimcilik uygulamaları ve bunların sonuçları hakkında araştırmalara yer verilmemiştir (Seçkin ve İşler, 2023). Girişimcilik ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğu girişimcilik becerisini ya da girişimcilik ile bireysel farklılıklar arasındaki bağlantıyı ölçmeye yöneliktir (Akman ve Bektaş, 2015; Çalışır, 2019; Deveci, 2018; Eroğlu ve Deveci, 2021; Gürler, Demir, Özmutlu ve Arslan-Han, 2015; Köksal ve Çöğmen, 2018; Ortaakarsu ve Can, 2019; Sağlamyürek, 2019; Saptono, Wibowo, Narmaditya, Karyaningsih ve Yanto, 2020; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2023; Türkmen ve İşbilir, 2015; Vurgun ve Bektaş, 2019). Girişimcilik ile ilgili bulunan bazı uygulamalı araştırmalar ise sadece etkinlik kağıtları üzerinde yürütülmüş ya da fen bilimleri dersine yönelik çalışmalar olmamıştır (Deveci, 2016; Filiz ve Karademir-Coşkun, 2023; Şirin, 2020; Tarhan, 2018). Fen bilimleri dersi kapsamında yapılan girişimcilik konulu araştırmalarda ise ekolojik bir amaç güdülmemiştir (Bahar, 2023; Bakırcı ve Öçsoy, 2017; Balçın, 2024; Bayram ve Çelik, 2023; Çelik, Genç ve Karamustafaoğlu, 2023; Deveci ve Kurt, 2023; Eker, 2020; Evcim, 2021; Gök, 2021; Kalik, 2022; Kara, 2020; Karakılıç, 2020; Karataş-Özbek, 2022; Konuş, 2019; Meral, 2020; Ok, 2022; Özcan, 2019; Özlüceci, 2022; Şirin, 2020; Uçar, 2018; Uyanık, 2022;

Yarıcı, 2021; Yazıcı, 2019; Yüksel, 2019; Yüksel-Temiz ve Yaman, 2022). Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik yapılan bazı uygulamalı çalışmalarda ise girişimcilik amacı güdülmemiştir (Aksan, 2016; Aydın, 2019; Er-Nas ve Çoruhlu, 2017).

Ekogirişimcilik üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde Beveridge ve Guy (2005), çevresel yenilikleri anlamak için yaptıkları çalışmada ekogirişimciliğin yararlarına değinmişlerdir. Anih (2015), ekogirişimcilik eğitimi kavramını içerik temelli zanaat konularının, çevre dostu el sanatları, eko-inovasyon, eko-kaynaklar ve eko-taahhüt üretecek girişimcilikte çevre bilinci kavramı ile birleştirilmiş madde girişimcilik eğitimi (müfredat içi ve dışı) olarak kullanmıştır. Uslu, Hancıoğlu ve Demir (2015), 'Türkiye'de Yeşil Girişimciliğin Uygulanabilirliği: Bir Durum Analizi' adlı çalışmalarında analiz ve farklı çalışmaların sonuçlarını dikkate aldıklarında, Türkiye'de son yıllarda araştırma geliştirme ve girişimcilik faaliyetlerinin yaklaşık %15'inin çevre ile ilişkili olduğunu görmüşlerdir. Paralel bir artışın, girişimcilik ve araştırma-geliştirme açısından çevresel ve girişimci faaliyetlerde de oluşmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, yeşil girişimcilik ekosistemini geliştirmek için bir fırsat olarak kabul edilmektedir. Hasanah ve Setyowati (2018), yaptıkları çalışmada, ekogirişimcilik anlayışının öğrencilerin girişimci tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 92 öğrenciden oluşan bir örnekleme yürütülen regresyon desenli nicel bir yaklaşım kullanmışlardır. Kullanılan veri toplama araçları, ekogirişim anlayışı değişkenleri için çoktan seçmeli bir test ve girişimci tutum değişkenleri için ankettir. SPSS programı yardımıyla t-Testini kullanmışlardır. Ekogirişim anlayışının öğrencilerin girişimci tutumları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Berlianantiya, Huda, Feriandi ve Harmawati (2020) ise yaptıkları çalışmada bilim ve teknolojinin ekogirişim (çevre) temelli transferinden yararlanarak SMK mezunlarına iş yaratmaya hazırlamayı hedeflemişlerdir. Zerdeçal ve maun kabuğu gibi doğal korumayı kullanan ekogirişim atölyesi ve eğitiminin, öğrencilerin çevreden gelen doğal boyalar hakkındaki bilgileri üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ekolojik girişimcilerin varlığının, doğa koruma sürecine olan sevgiyi artıracığı ve çevre üzerinde olumsuz etkisi olan ürünlerin kullanımını azaltacağı belirtilmiştir. Doe (2022), aşırı iklim değişikliğinin, ekosistem hizmetlerini %70 oranında değiştiren toksik kimyasallarla birleştirilmesinin istiridye sayılarında azalmaya, habitat değişimlerine, okul terklerine, yoksulluk ve ekolojik iş kaybına neden olduğunu belirtmiştir. Uygulama sürecinde BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SHK) doğrultusunda, GOOD Eko-Girişimcilik Modeli (GEEM) ile istiridyelerin korunmasına yönelik Sürdürülebilir Doğaya Dayalı Çözüm (SNbS) entegre edilmiştir. SNbS'nin duyarlı ve sürdürülebilir olmasını sağlamada ekogirişimciliğin gücünün hafife alınmaması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu araştırma, SKH'nin ilerlemesi için istiridye ekosistemlerinin daha yeşil ve eko-kapsayıcı yöntemlerle işleyişinin sürekli olarak desteklenmesini bilim ve ortaklık tarafından yönlendiren hızlı bir dönüşüm olarak görmektedir.

Tablo 3. Ekogirişimcilik ile İlgili Daha Önce Yapılan Araştırmalar ve Kapsamları

<i>Araştırma Kapsamı</i>	<i>Yabancı Kaynaklar</i>
Ekogirişimciliğin Tanımı	Aykan (2012)
	Dixon ve Clifford (2007)
	Boxer (2005)
	Balcı (2011)
	Keskin (2016)
	Khare (2008)
	Wagner (2010)
	Yaacob (2010)
Ekogirişimcilerin Sınıflandırılması	Wagner ve Schaltegger (2010)
	Aksu ve Çıraklar (2024)
	Schick, Marxen ve Freimann (2002)
	Pastakia (1998)
	Richomme-Huet ve De Freyman (2013)
Engeller	Wagner ve Schaltegger (2010)
	Keskin (2016)
	Pastakia (1998)
	Richomme-Huet ve De Freyman (2013)
	Schaper, (2002)
Ekogirişimciliği Teşvik Eden Politikalar	Yaacob, (2010)
	Schaper, (2002)
Eko-İnovasyonu Benimseme	OECD (2009)
	Gerlach (2003)
	Baxter (2004)
	OECD (2009)
Ekogirişimcilerin Motivasyonları	Huang, Ding ve Kao (2009)
	Kirkwood ve Walton (2010)
Ekogirişimcilik Değerlendirmesi	Beveridge ve Guy (2005)
	Crals ve Vereeck (2003)
	Galkigina ve Hultman (2016)
	Wibowo, Dwi, Shandy ve Raudah (2019)
Ekogirişimciliğin Temel İtici Güçleri	Pastakia (2002)
	Ertürk, Uçar, Yıldırım, Karaman ve Ertekin (2017)
	Gül (2014)
	Masjud (2020)
Ekogirişimciliğin Uygulamaları	Anih (2015)
Alanyazın Taraması	Setyawati, Purnomo, Irawan, Tamyiz ve Sutiksno (2018)
	Sontay ve Karamustafaoğlu (2023)

Fen Eğitimi ve Ekogirişimcilik

İçinde bulunduğumuz asırda öğrencilerin kazanması gereken yeteneklerin ilki girişimciliktir. 21. yüzyılda bütün derslerin girişimci vasıfların gelişmesine faydalı olabileceği konusu vurgulanmaktadır (Drucker ve Maciariello, 2014). 2013'e dek Türkiye'de fen bilimleri öğretim programında direkt girişimcilik eğitimi fikriyle ilgili herhangi bir bilgi yoktur. Fakat 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında girişimcilik dikkat çekici bir öge olarak ön plandadır (MEB, 2013, 2018). Öğretim kurumlarında da girişimcilik eğitimi hızlı bir biçimde artmaktadır. Bu nedenle okullarda girişimcilik eğitimi, girişimciliğin anlaşılması ve bilinçlenmenin artmasında büyük etkiye sahiptir (Denizalp, 2007; Malecki, 2018).

Sürdürülebilir girişimcilere yönelik iki tür yol vardır. Bunlar, öğrencilerin doğrudan sosyal girişimci olmayı seçtikleri ve en yüksek sürdürülebilir girişimci düzeyine doğru ilerlemeye devam ettikleri doğrudan bir yol ya da öğrencilerin önce düzenli girişimci olmayı, ardından sosyal veya

çevresel ilgi alanlarına göre sosyal veya yeşil yönelimli girişimci olmayı seçtikleri dolaylı yoldur. Maalesef, öğrenciler ekogirişimcilik ve kâr elde etmenin iki farklı felsefe olduğunu ve yeşil konuların diğer ülkelerde arzu edilirliliği etkilemede daha az etkiye sahip olduğunu düşündükleri için yeni bir iş kurmak sürecinde ekogirişimci olmayı reddediyorlar (Richomme-Huet ve De Freyman, 2013). Oysaki Wagner ve Schaltegger'in de (2010) belirttiği üzere ekogirişimciliğin iş hedefleri olarak çevresel ve sosyal konulara öncelik vermesi ve ekogirişimciliğin temel bir iş hedefi olarak yüksek düzeyde sürdürülebilirlik performansına sahip olması gerekmektedir. Rodriguez-Garcia, Guijarro-García ve Carrilero-Castillo (2019) tarafından sunulan bazı ekogirişimcilik yaklaşımları Tablo 4'de gösterilmektedir.

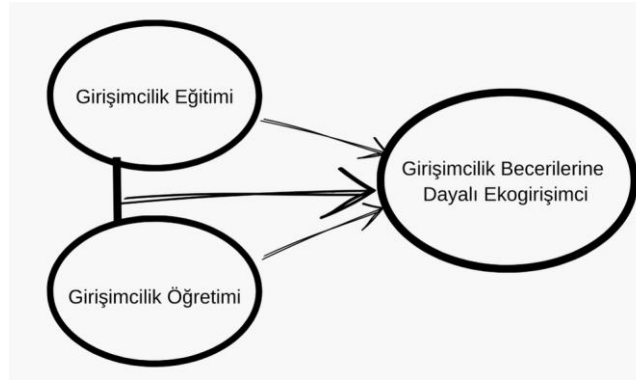
Tablo 4. Ekolojik Girişimcilik Yaklaşımları

Yaklaşım	Referansları	Tanımı
1	Gerlach, 2003, Pastakia, 1998, Petersen ve Schaltegger, 2002a	"Ekogirişimcilik, çevre sektöründe yeniliklerin uygulanmasına dayanmaktadır. Ekogirişim, işletmelerinin çevreleri üzerinde yarattığı çevresel etkilerin farkındadır ve bu etkiyi azaltan yenilikler geliştirir."
2	Volery, 2002, Azzone ve Noci, 1998, Porter ve Van Der Linde, 1995, Holger, 2006	"Ekogirişim stratejik bir araçtır. Sürdürülebilir politikaların uygulanmasının iki yönlü faydası vardır: Kâr beklentilerini iyileştirir ve çevreye karşı naziktir."
3	Anderson, 1998, Kyro, 2001, Cantino vd., 2017, Rodriguez- Garcia ve Agustin, 2019	"Ekogirişim, toplumu dönüştürmek için bir araçtır. Ekogirişimciler, kurumların evriminde ve gelişmesinde kilit bir rol oynamaktadır."

Rodríguez-García, M., Guijarro-García, M., & Carrilero-Castillo, A. (2019). An overview of ecopreneurship, eco-innovation, and the ecological sector. *Sustainability*, 11(10), 2909 kaynağından uyarlanmıştır.

Endonezya'daki birçok okul, öğrencilerini ekogirişimci olarak da bilinen çevreye dayalı girişimcilik becerilerine sahip olmaları için eğitiyor (Wibowo vd., 2019). Ekogirişimcilik, becerilerin ve yaratıcılığın yenilikçi ürünler yaratabilmenin itici güçlerinden biri haline geldiği çevre dostu bir beceri setidir (Hussain, 2017). Daha kaliteli ürünler üretebilmek için günümüz girişimcilik çalışmaları sadece kâr odaklı değil aynı zamanda çevre odaklıdır. Anih (2015), Isaak (2017) ve McEwen'in (2013) belirttiği ekogirişimcilik eğitiminin, öğrencilerin çevreyi önemseyen, çevre sorunlarının üstesinden gelmek için yenilikleri geliştiren ve var olan fırsatlardan yararlanan girişimciler olmak için gereken bilgi, tutum ve becerilere sahip olmaları amacıyla bir öğrenme ve öğrenme süreçleri atmosferi yaratmaya yönelik planlı bir çaba olduğu atmosferde sürdürülebilirliğine dikkat çekmişlerdir. Anih (2015), ekogirişim temelli girişimcilik eğitiminin öğrencileri ekogirişimci becerilerine sahip olmaları için eğittiği sonucuna varmıştır. Soedjiran, Kartawinata ve Soegiarto (1984), ekogirişimciliğin, çevrede var olan ve kâr getirebilecek ürünlere dönüştürülen fırsatlardan yararlanarak yeni ve farklı işler yaratmak için yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde düşünme yeteneği olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca Singh ve Panackal (2014) yeşil işletmelerin, insan sağlığı ve insan dışı türlerin sürdürülebilirliği ile

uyumlu bir şekilde kaynak kullanımını azaltırken verimliliği artırmanın yolunu göstermeye yardımcı olabilecek modeller olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil 4. Girişimcilik eğitimi ve öğretiminin ekogirişimcilik becerileri üzerine etkisi. Wibowo, A., Dwi, D., Shandy, B., & Raudah, M. (2019). Do entrepreneurial education and training impact on entrepreneurial skills-based ecopreneurship? *Humanities*, 7(4), 246-253 kaynağından uyarlanmıştır.

Yeni nesil bilim insanları ve fen okuryazarı kişiler yetiştirmek, eğitim kurumlarındaki fen bilimleri eğitiminde esas maksattır. Kurumlarda uygulanacak fen programı, bilimsel gelişmeleri takip eden, bilimin gündelik yaşamımızda öneminin arttığına bilincinde olan, bilimsel ve teknolojik konularda gerekli bilgi ve anlayışta olan kişilerin yetiştirilmesinde rol oynayacak biçimde olmalı (Osborne ve Millar, 1998). Fen öğretimi, bireylerde bilimsel bilgi oluşturmanın dışında girişimcilik ve inovasyon gibi (MEB, 2018) kişilerin yirmi birinci asrın zorunluluklarını karşılayabilecek yeterlilikleri geliştirme açısından önemli bir yere sahiptir (Holbrook, 2017). Bütün ünitelerin son bölümünde bulunan 'Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları' etkinlikleri de bunu destekler niteliktedir (MEB, 2018). Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) bahsedilen ana dil ve yabancı dilde iletişim, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sorumluluk alma, matematiksel yetkinlik, girişimci birey olma, kültürel bilinç, toplumsal ve vatandaşlık ile alakalı yeterlilikler 21. yüzyıl becerilerini destekler niteliktedir. Bunlara ek olarak fen bilimleri öğretim programında girişimcilik yeteneğiyle alakalı; öğrencilerin hayat boyunca öğrenen kişiler haline gelmeleri, çevreleri ve dünyaya dair merakını devam ettirmeleri, fen bilimleri dersiyle alakalı araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme yetenekleri geliştirmeleri istenmektedir. Gereken bilgi, yetenek ve davranışların edinilmesiyle öğrencilerin girişimcilik becerileri desteklenecektir (Akyürek ve Şahin, 2013). Fen eğitimi, bu becerilerin yanı sıra insan ve çevre ilişkisi ile ilgili bilgilendirmeler yaparak bugün tüm insanlığı etkileyen iklim değişikliğinin, küresel ısınmanın, nüfus artışının ve doğal dengenin bozulmasının yol açtığı güçlükleri aşmada önemli bir faktördür (Osborne, 2007; Wieman, 2007).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarının içerisinde kişi, toplum ve çevre arasında bulunan etkileşimin farkına varmak; ekonomi, toplum ve doğal kaynaklarla ilgili

sürdürülebilir kalkınma bilinci geliştirmek vardır (MEB, 2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda sınıf düzeylerine odaklanıldığında sürdürülebilir kalkınma meselesinin değişik açılardan 3-8. sınıf arasında tüm sınıf düzeylerinde var olduğu fark edilmektedir. 3. sınıfta "Ben ve Çevrem" konusunda, 4. sınıfta "Besinler ve Özellikleri" konusunda, 5. sınıfta "Biyçeşitlilik" ve "İnsan ve Çevre İlişkisi", 6. sınıfta "Sistemlerin Sağlığı", 7. sınıfta "Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm", 8. sınıfta "Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları" ve "Sürdürülebilir Kalkınma" konularının sürdürülebilir kalkınmaya vurgu yapılarak öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (Ateş, 2019; MEB, 2018). Yine Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli fen bilimleri dersi yeni müfredatında yer alan 3. sınıf "7. Ünite: Toprağı Tanıyorum, Tarımı Keşfediyorum" ve "8. Ünite: Canlıların Yaşam Alanlarına Yolculuk", 4. sınıf "8. Ünite: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar", 5. sınıf "7. Ünite: Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm", 6. sınıf "7. Ünite: Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim", 7. sınıf "7. Ünite: Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm" ve 8. sınıf "7. Ünite: Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri" konularında ekolojik girişimcilğe yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2024). Fen öğretimi, bireylerde bilimsel bilgi oluşturmanın dışında bireylerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede de önemlidir (Holbrook, 2017). Fen bilimleri dersinde gereken bilgi, yetenek ve davranışların edinilmesiyle öğrencilerin girişimcilik becerileri de desteklenecektir (Akyürek ve Şahin, 2013). Günümüz dijitalleşme çağına uyum sağlayacak, nitelikli iş gücü eksikliğini karşılayacak, inovasyon ile motive edilmiş bir öğrenme ortamı oluşturmak için girişimcilik, fen bilimleri dersi kapsamı için en uygun yollardan biridir (Bartulovic ve Novosel, 2014; Camesano, Billiar, Gaudette, Hoy ve Rolle, 2016). Yine Ezeudu, Ofoegbu ve Anyaegbunnam'ın (2013) yaptıkları çalışmada, Nijerya'da fen ve teknoloji eğitiminde girişimcilik eğitiminin ortaokulda fen bilimleri konularına ilişkin kazanımların girişimcilik becerileri ile bütünleştirilebileceğini öne sürmüşlerdir. Bütün bu bilgiler ışığında fen bilimleri dersi kapsamında yapılacak girişimcilik eğitimi faaliyetlerinde ekogirişimcilik modelini benimsemek ekoloji ve girişimciliği bütünleştiren ekogirişimcilik uygulamaları için oldukça elverişli görünmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Alanyazında ekogirişimcilik hakkında yeterince bilgi oluşturulmaması, düzenlemelerin arzu edilen seviyelere ulaşmaması gibi sebeplerle Türkiye'de ekogirişimciliğin istenilen düzeye getirilemediği belirtilmiştir (Uslu vd., 2015). Seçkin ve İşler'in (2023) 2002 ile 2022 yılları arasında kapsayan araştırmalarına göre ekogirişimcilik ile ilgili çalışma yapan 73 ülke arasında 69 çalışma ile ilk sırada Almanya, ikinci sırada 61 çalışma ile Çin, üçüncü sırada 43 çalışma ile Birleşik Krallık gelmektedir. Türkiye 6 çalışmayla 31. sırada bulunmaktadır. Bu istatistiksel sonuçlar da bize ekogirişimcilik ile ilgili Türkiye'de ve birçok ülkede yeteri kadar çalışma olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Galkina ve Hultman (2016), ekogirişimciliğin bir akademik çalışma alanı olarak

gelişiminin henüz erken aşamalarında olduğunu, dolayısıyla teorik katkılar, sorulacak sorular ve araştırma tasarımı açısından daha da geliştirilmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Ekolojik girişimcilik araştırmasının hedeflerini daha kesin bir şekilde formüle etmek ve bir bilimsel araştırma alanı olarak daha sağlam bir temel oluşturmak için diğer çalışma alanlarından gelen katkılara açık olması gerektiği sonucuna varmışlardır. Setyawati vd. (2018), ekolojik girişimcilik araştırmalarını en çok konu alan alanları; işletme yönetimi (%38), bilgisayar bilimi (%25), mühendislik (%24), sosyal bilimler (%22), çevre bilimi (%15) ve ekonomi (%15) olarak tespit etmişlerdir. Wibowo vd. (2019), makaleleri sonucunda, girişimcilik eğitiminin, girişimcilik becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu bulgulara dayanarak okulların, öğrencilerin girişimci zihniyetini geliştirmek için ekogirişimciliğe yönelik daha yenilikçi girişimci materyaller aracılığıyla öğrenme kalitesinin iyileştirilmesinin beklendiğini belirtmişlerdir. Masjud (2020), çalışmasında iç faktörlerin, öğrencilerin girişimci olma isteklerini önemli ölçüde etkilediğine ve çevresel sürdürülebilirlik açısından ekogirişimcilik yaklaşımının uygulanabilmesi için girişimcilik eğitime ihtiyaç duyulduğuna değinmiştir. Efeoğlu (2014), Türkiye açısından göreceli akademik araştırma ve çalışma sahası şeklinde yeni bir saha olarak ifade edilen ekogirişimcilik alanyazınına katkı sunmak maksadıyla gerçekleştirdiği çalışmasında ekogirişimcilik kavramının tanımını idrak etmek, daha sürdürülebilir istikbale varmak gayesiyle yapmış ve ekogirişimcilik kavramının yabancı alanyazında, bilhassa gelişmiş ülkeler düzeyinde toplumsal ve iktisadi vb. birçok bağlamda incelendiğini belirtmiştir. Türkiye açısından bakıldığında ise ekogirişimcilik konusunun yeterli derecede dikkat çekmediğini dile getirmiştir. Ekogirişimcilik konusunun sosyal farkındalık çalışmalarıyla girişimcilerin önüne bir seçenek şeklinde sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Wibowo vd. (2019), yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre okulların ekogirişimciliğe yönelik daha yenilikçi girişimcilik materyalleri yoluyla öğrenme kalitesini iyileştirmesi, öğrencilerin girişimci zihniyete sahip olmalarını sağlayacak şekilde anlayışların genişletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimin daha kaliteli olması için okulların çevre temelli girişimcilik alanında deneyimli eğitim mentorları sunması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Ekogirişimcilik araştırmaları sadece özel okullarda değil aynı zamanda öğrencilerinin becerilerini geliştirmek için eğitimlerin uygulanabileceği devlet okullarında da güçlendirilmesiyle öğrencilerin mezun olduktan sonra yükseköğrenime devam etmezlerse bile işsiz kalmayacaklarını vurgulamışlardır. Ekonomiyi destekleme ve işsizliği azaltma konusundaki mevcut küresel zorlukların, insanların girişimci olmalarını teşvik ederek ve girişimcilik eğitimi ve öğretiminin erken yaşlardan itibaren başlatılması ile çözüleceği sonucuna varmışlardır.

Uslu vd. (2015) belirttiği üzere Türkiye’de ekogirişimcilik uygulamalarının dezavantajları arasında eko-verimlilik ve sürdürülebilir tüketim ve üretim meselelerinde kısıtlı bilgi ve kapasite eksikliği yer almaktadır. Bir başka dezavantaj ise eğitim sistemi ve kültürel normların ekogirişimcilik

ruhuna uygun olmamasıdır. Ekogirişimcilik faaliyetleri, kişi ve halklardaki çevresel farkındalığın yükselişiyle daha önem kazanacaktır. (Aykan, 2012). Ayrıca insanların girişim faaliyetlerinin çevreye verebileceği olumsuz etkilerin farkına varılması, bu konudaki araştırmaların sayısının artmasına ve öneminin vurgulanmasına yol açacaktır (Gunawan, 2012). Atık maddelerin azaltımı ve geri dönüşümü, enerji ve tabii kaynaklarda tutumluluk vb. ekolojik dengenin düzenini koruyucu ve çevre sorunlarını önleyici kazanımların bulunduğu fen bilimleri dersinde (MEB, 2024) kazandırılacak bilinç ile toplumda ekogirişimcilik algısının ve ekogirişimcilik modeli uygulamalarının artacağı öngörülmektedir. Sonuç olarak bu çalışma ile fen bilimleri dersi kapsamında yapılacak girişimcilik uygulamalarının ekogirişimcilik modeli ile bütünleştirilmesinin ekogirişimcilik uygulamalarının eğitimi konusunda önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akman, S. U. & Bektaş, H. (2015). Üniversite öğrencilerinin girişimci özelliklerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 37(1), 217-232.
- Aksan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma için atıkların geri dönüşümü konusunda eğitimi ve farkındalık oluşturulması*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksu, S. G. & Çıraklar, N. H. (2024). Ekogirişimcilik tipolojisi oluşturmaya yönelik keşifsel bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 395-430.
- Akyürek, Ç. & Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*(57), 51-68.
- Allen, J. & Malin, S. (2007). Green entrepreneurship: A method for managing. society and natural resources. *Society and Natural Resources*, 21(9), 828-844.
- Anderson, T. L. & Leal, D. R. (1998). Free market environmentalism: Hindsight and foresight. *Cornell JL & Pub. Pol'y*, 8, 111.
- Anih, E. (2015). Ecopreneurship Education Berbasis Prakarya dalam Kurikulum 2013. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 1(1), 113-121.
- Ateş, H. (2019). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 101-127.
- Aydın, M. (2019). Renewable and non-renewable electricity consumption–economic growth nexus: evidence from OECD countries. *Renewable Energy*, 136, 599-606.
- Aykan E. (2012). Girişimciliğin değişen yüzü: Ekogirişimcilik. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 195-212.

- Bahar, A. N. (2023). *Fen eğitiminde STEM entegreli argümantasyon temelli uygulamaların ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin madde ve ısı konusundaki başarılarına, girişimciliklerine ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bakırcı, H. & Öçsoy, K. (2017). Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin girişimcilik bağlamından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 256-276.
- Balcı, F. İ. (2011). Girişimciliğe ekolojik yaklaşım: Eko-girişimcilik teorik çerçeve. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 187-206.
- Balçın, M. D. (2024). *Fen, mühendislik ve girişimcilik temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin mühendisliğin doğası anlayışları, girişimcilik becerileri, kariyer ve yetenek gelişimi öz-yeterliklerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Barlas, N. (2013). *Küresel krizlerden sürdürülebilir topluma: Çağımızın çevre sorunları*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Bartulović, P. & Novosel, D. (2014). Entrepreneurial competencies in elementary schools. *Obrazovanje za Poduzetništvo-E4E: Znanstveno Stručni Časopis o Obrazovanju za Poduzetništvo*, 4(1), 83-87.
- Baş, T. & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Bayram, K. & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78. <https://doi.org/10.56423/fbod.1241946>
- Baxter, M. (2004). Taking the first in environmental management. *ISO Management Systems*, 13-18.
- Bennet, O. (1991). *Greenwar: Environment and conflict*. UK: Panos Institute.
- Berlianantiya, M., Huda, K., Feriandi, Y. A., & Harmawati, Y. (2020). PKM bagi Siswa SMK Wijaya Kusuma Kabupaten Madiun Melalui Pelatihan Ecopreneur. *E-Dimas: Jurnal Pengabdian kepada Masyarakat*, 11(1), 74-80.
- Beveridge, R. & Guy, S. (2005). The rise of the eco-preneur and the messy world of environmental innovation. *Local Environment*, 10(6), 665-676.
- Boxer, L. (2005). Sustainability and entrepreneurship. *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, 1(11), 1-19.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozgeyik, A. (2005). *Girişimcilere yol haritası*. İstanbul: Hayat.

- Camesano, T. A., Billiar, K., Gaudette, G., Hoy, F., & Rolle, M. (2016). Entrepreneurial mindset in STEM education: Student success. *VentureWell: Proceedings of Open, the Annual Conference* içinde (s. 1). National Collegiate Inventors & Innovators Alliance.
- Cebesoy, Ü. B. & Şahin, M. D. (2010). İlköğretim II. kademe fen ve teknoloji programının çevre eğitimi açısından karşılaştırmalı incelenmesi. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 159-168.
- Cingöz, A. & Akdoğan, A. A. (2012). İşletmelerin kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetleri: Kayseri ilinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 331-349.
- Crals, E. & Vereeck, L. (2003). *Property rights in the transport industry: the implementation of tradable fuel permits*. Hawaii International Conference on Social Sciences'ta sunulmuş bildiri, June, Honolulu, Hawaii.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Çalışır, R. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin girişimcilik yeterlikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, H., Genç, M. O., & Karamustafaoğlu, O. (2023). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin girişimcilik becerileri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 374-389.
- Denizalp, H. (2007). *Toplumsal dönüşüm için sosyal girişimcilik rehberi*. Ankara: Odak.
- Deveci, İ. (2016). *Fen bilimleri öğretim programıyla (5-8) bütünleştirilmiş girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Deveci, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 1(1), 19-47.
- Deveci, İ. & Kurt, Ö. (2023). Fen bilimleri ders kitaplarındaki proje görevlerinin girişimci proje özelliği açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1104-1131.
- Dixon, S. E. & Clifford, A. (2007). Ecopreneurship—a new approach to managing the triple bottom line. *Journal of Organizational Change Management*, 20(3), 326-345.
- Doe, S. S. (2022). Connecting innovative eco-entrepreneurship model and sustainable nature-based solutions to advance climate action, biodiversity and SDGs. *Environmental Sciences Proceedings*, 15(1), 53.
- Drucker, P. & Maciariello, J. (2014). *Innovation and entrepreneurship*. London: Routledge.
- Efeoğlu, E. (2014). Çevreci açıdan girişim; eko-girişimcilik. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 103-118.

- Eker, M. (2020). *STEM eğitimi uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fen motivasyonlarına ve girişimciliklerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Er-Nas, S. & Çoruhlu, Ş. T. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının perspektifinden sürdürülebilir kalkınma kavramı. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 562-580.
- Eroğlu, S. & Deveci, H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin girişimcilik düzeyleri ve girişimcilik becerisinin sosyal bilgiler dersinde kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1190-1211.
- Ertürk, İ. E., Uçar, M., Yıldırım, M. N., Karaman, A., & Ertekin, S. (2017). Öğrencilerin çevre duyarlılığının eko-girişimcilik eğilimi üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 63, 526-538.
- European Commission. (2011). *Entrepreneurship education: enabling teachers as a critical success factor. A report on teacher education and training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*. Bruxelles: Entrepreneurship Unit Directorate-General for Enterprise and Industry.
- Evcim, İ. (2021). *Fen bilimleri dersinde STEM entegrasyonu ile kuvvet ve enerji ünitesinin geliştirilerek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve girişimcilik yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ezeudu, F. O., Ofoegbu, T. O., & Anyaegbunnam, N. J. (2013). Restructuring STM (science, technology, and mathematics) education for entrepreneurship. *US-China Education Review*, 3(1), 27-32.
- Filiz, O. & Karademir-Coşkun, T. (2023). Robotik uygulamaların üniversite öğrencilerinin girişimcilik ve yaratıcılık becerilerine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 331-346.
- Galkina, T. & Hultman, M. (2016). Ecopreneurship–Assessing the field and outlining the research potential. *Small Enterprise Research*, 23(1), 58-72.
- Gerlach, A. (2003). Sustainable entrepreneurship and innovation. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 11(2), 29-30.
- Gök, S. B. (2021). *5E öğrenme döngüsüyle bütünleştirilmiş fen tabanlı girişimcilik eğitimi modüllerinin öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimleri üzerindeki yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gökdayı, İ. (2021). Yeşil girişimcilik ve yeşil katma değer oluşturmak, sürdürülebilirlik için bir çözüm olabilir mi? *Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 42-51.

- Gunawan, A. A. (2012). Ecopreneurship concept and its barriers: A literature review. *Proceeding Seminar Nasional Etika Bisnis UPI 2012* içinde (s. 1-14). <http://hdl.handle.net/2066/187760> sayfasından erişilmiştir.
- Gül, M. (2014). *Ekogirişimcilik: Gaziantep Üniversitesi'nde bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürler, İ., Demir, Ö., Özmutlu, P., & Arslan-Han, S. (2015). Orta öğretim öğrencilerinin orijinal düşünmeye ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Kars örneği. *İlköğretim Online*, 14(1), 133-150.
- Hasanah, F. U. & Setyowati, R. R. N. (2018). Pengaruh Pemahaman Ecopreneur terhadap Sikap Wirausaha Siswa di SMPN 23 Surabaya. *Kajian Moral dan Kewarganegaraan*, 6(3), 822-836.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- Holbrook, J. (2017). 21st century skills and science learning environments. *Science Education: An International Course Companion*, 31, 385-401.
- Huang, Y. C., Ding, H. B., & Kao, M. R. (2009). Salient stakeholder voices: Family business and green innovation adoption. *Journal of Management & Organization*, 15(3), 309-326.
- Hussain, R. (2017). Entrepreneurial behavior amongst students of community colleges in Malaysia. *International Journal of Education and Practice*, 5(2), 21-28.
- Isaak, R. (2002). The making of the ecopreneur. *Greener Management International*, 38, 81-91.
- Isaak, R. (2017). *Green logic: Ecopreneurship, theory and ethics*. London: Routledge.
- Ivanko, J. D. & Kivirist, L. (2008). *Ecopreneuring: putting purpose and the planet before profits*. Canada: New Society.
- İşman, A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Adapazarı: Değişim.
- Kalik, G. (2022). *Okul dışı STEM etkinliklerinin BİLSEM öğrencilerinin STEM tutumu ve girişimcilik becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, F. (2020). *STEM yaklaşımına dayalı öğrenme etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakılçık, N. (2020). *Okul dışı fen öğrenme ortamında öğrencilerin girişimcilik becerilerinin gelişiminin betimlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karataş-Özbek, R. (2022). *STEM temelli programlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin grupta çalışmaya yönelik tutumlarına ve girişimcilik becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keogh, P. D. & Polonsky, M. J. (1998). Environmental commitment: a basis for environmental entrepreneurship? *Journal of Organizational Change Management*, 11(1), 38-49.
- Keskin, S. (2016). Yeşil girişimcilik. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 285-294.
- Khare, C. P. (2008). *Indian medicinal plants: an illustrated dictionary*. Springer Science & Business Media.
- Kılıç, S. (2013). Yükseköğretimde çevre eğitiminin çevre bilinci oluşumuna etkisi: Niğde Üniversitesi İİBF kamu yönetimi örneği. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 63-80.
- Kirkwood, J. & Walton, S. (2010). What motivates ecopreneurs to start businesses? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 16(3), 204-228.
- Konuş, F. Z. (2019). *Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin FeTeMM tutumlarını yordama durumu*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Köksal, N. & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- Lebron, M. J. & Brannon, D. (2018). When social identities integrate: Schumpeterian entrepreneurs leading green entrepreneurship. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 24(3), 1-25.
- Malecki, E. J. (2018). Entrepreneurship and entrepreneurial ecosystems. *Geography Compass*, 12(3), e12359.
- Masjud, Y. I. (2020). Ecopreneurship as a solution to environmental problems: Implications for university entrepreneurship education. *Journal of Environmental Science and Sustainable Development*, 3(1), 97-113.
- McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., & Price, A. (2018). *EntreComp into action-get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. (Research Report No. JRC109128), Joint Research Centre.
- McEwen, T. (2013). Ecopreneurship as a solution to environmental problems: Implications for college level entrepreneurship education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 264-288.
- Meral, M. (2020). *Basit malzemelerle gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2005). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2013). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ok, H. (2022). *6. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan fen, mühendislik girişimcilik uygulamaları kısmının incelenmesi etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. London: SAGE.
- OECD. (2009). *Eco-Innovation in Industry*. https://www.google.com.tr/books/edition/Eco_Innovation_in_Industry_Enabling_Gree/dS7WAgAAOBAI?hl=tr&gbpv=1 sayfasından erişilmiştir.
- Ortaakarsu, F. & Can, Ş. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin araştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 361-369.
- Osborne, J. (2007). Science education for the twenty first century. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 173-184.
- Osborne, J. & Millar, R. (1998). Science education for the future: Which way now? *Primary Science Review*, 52, 21-23.
- Özcan, E. (2019). *Sosyo-bilimsel argümantasyon yönteminin öğrencilerin bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerine, girişimciliklerine ve sürdürülebilir fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, O. (2010). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-38.
- Özlüleci, M. (2022). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin fen, mühendislik ve girişimcilik becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pastakia, A. (1998). Grassroots ecopreneurs: change agents for a sustainable society. *Journal of Organizational Change Management*, 11(2), 157-173.
- Pastakia, A. (2002). Assessing ecopreneurship in the context of a developing country: The case of India. *Greener Management International*, 38, 93-108.
- P21. (2015). *P21 framework definitions*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015_9pgs.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Richomme-Huet, K. & De Freyman, J. (2013). What sustainable entrepreneurship looks like: An exploratory study from a student perspective. A. Lundström, C. Zhou, Y. Friedrichs & E. Sundin (Ed.), *Social entrepreneurship: Leveraging economic, political, and cultural dimensions* içinde (s. 155-177). Cham: Springer International.
- Rodríguez-García, M., Guijarro-García, M., & Carrilero-Castillo, A. (2019). An overview of ecopreneurship, eco-innovation, and the ecological sector. *Sustainability*, 11(10), 1-16.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus: ERIC, Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sağlamyürek, B. (2019). *Fen mühendislik ve girişimcilik uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve çevresel tutum düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Saptono, A., Wibowo, A., Narmaditya, B. S., Karyaningsih, R. P. D., & Yanto, H. (2020). Does entrepreneurial education matter for Indonesian students' entrepreneurial preparation: The mediating role of entrepreneurial mindset and knowledge, *Cogent Education*, 7(1), 1-16.
- Schaltegger, S. (2016). A framework and typology of ecopreneurship: Leading bioneers and environmental managers to ecopreneurship. M. Schaper (Ed.), *Making ecopreneurs* içinde (s. 75-94). London: Routledge.
- Schaper, M. (2002). Introduction: the essence of ecopreneurship. *Greener Management International*, 38, 26-30.
- Schick, H., Marxen, S., & Freimann, J. (2002). Sustainability issues for start-up entrepreneurs. *Greener Management International*, 38, 59-70.
- Science Council of Canada. (1984). *Science education in Canadian schools* (c. 52). Science Council of Canada.
- Seçkin, Z. & İşler, F. (2023). Yeşil girişimcilik: uluslararası yayın kaynaklarının bibliyometrik analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(3), 203-222.
- Setyawati, I., Purnomo, A., Irawan, D. E., Tamyiz, M., & Sutiksno, D. U. (2018). A visual trend of literature on ecopreneurship research overviewed within the last two decades. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(4), 1-7.
- Sever, R. & Yalçınkaya, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 1-15.

- Singh, A. & Panackal, N. (2014). Youth ecopreneurship: A key for success of first generation entrepreneurs. *Annual Research Journal of Symbiosis Centre for Management Studies, Pune, 2(1)*, 1-13.
- Soedjiran, R., Kartawinata, K., & Soegiarto, R. (1984). *Introduction to ecology*. Bandung: Remadja Works.
- Sontay, G. & Karamustafaoğlu, O. (2023). Ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(1)*, 53-72.
- Şirin, E. (2020). *Girişimcilik odaklı STEM etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerine ve STEM tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tarhan, M. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılması üzerine bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, Z. (2022). *Sürdürülebilir bir gelecek için ekolojik girişimcilik*. Proceedings E-book, 535.
- Thompson, N., Kiefer, K., & York, J. G. (2011). Distinctions not dichotomies: Exploring social, sustainable, and environmental entrepreneurship. M. I. Espina, P. H. Phan & G. D. Markman (Ed.), *Social and sustainable entrepreneurship* içinde (s. 201-229). Leeds: Emerald.
- Tien, N. H., Tien, N. V., Mai, N. P., & Duc, L. D. M. (2023). Green entrepreneurship: A game changer in Vietnam business landscape. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business, 48(4)*, 408-431.
- Turna, E. & Baycan, T. (2022). Yeşil ekonominin itici gücü olarak yeşil girişimcilik. *Yeşil Ekonomi: Araştırmacılar Konferansı* içinde (s. 39-57). Yeşil Düşünce Derneği, İstanbul. <https://www.yesildusunce.org/wp-content/uploads/2023/01/ye-arastirmacilar-konferansi-tambildirimetinleri-optimized-v3.pdf#page=39> sayfasından erişilmiştir.
- Türkmen, M. & İşbilir, U. (2015). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 9(2)*, 18-28.
- Uçar, C. (2018). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları, girişimcilikleri ve sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2009). *Learning for a sustainable world: review of contexts and structures for education for sustainable development*. Paris: UNESCO Education Sector.
- Uslu, Y. D., Hancıoğlu, Y., & Demir, E. (2015). Applicability to green entrepreneurship in Turkey: A situation analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 195*, 1238-1245.
- Uyanık, Z. F. (2022). *Ortaokul fen bilimleri dersinde girişimcilik becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Uzun, N. & Sağlam, N. (2007). Orta öğretimde çevre eğitimi ve öğretmenlerin çevre eğitimi programları hakkındaki görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26(26), 176-187.
- Venkataraman, S. (1997). Value at risk for a mixture of normal distributions: the use of quasi-Bayesian estimation techniques. *Economic Perspectives-Federal Reserve Bank of Chicago*, 21, 2-13.
- Volery, T. (2002). Ecopreneurship: Rationale, current issues and future challenges. U. Füglistaller, H. J. Pleitner, T. Volery & W. Weber (Ed.), *Umbruch der Welt? KMU vor Höhenflug oder Absturz? Radical change in the world? Will SMEs soar or crash?* içinde (s. 541-553). St. Gallen: KMU Verlag HSG.
- Vurgun, F. & Bektaş, O. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin fene yönelik girişimciliklerinin belirlenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(2), 60-78.
- Wagner, M. (2010). The role of corporate sustainability performance for economic performance: A firm-level analysis of moderation effects. *Ecological Economics*, 69(7), 1553-1560.
- Wagner, M. & Schaltegger, S. (2010). Classifying entrepreneurship for the public good: empirical analysis of a conceptual framework. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 23(3), 431-443.
- Wibowo, A., Dwi, D., Shandy, B., & Raudah, M. (2019). Do entrepreneurial education and training impact on entrepreneurial skills-based ecopreneurship? *Humanities*, 7(4), 246-253.
- Wieman, C. (2007). Why not try a scientific approach to science education? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(5), 9-15.
- Yaacob, M. R. (2010). A preliminary study of green micro-entrepreneurs in Kelantan, Malaysia. *International Journal of Business and Management*, 5(3), 81-88.
- Yarıcı, M. (2021). *STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına, girişimcilik ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcı, Y. Y. (2019). *6E öğrenme modeline dayalı FeTeMM eğitiminin girişimcilik, tutum, meslek ilgisine etkisi ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, E. & Aydın A. S. (2013). Olimpiyat oyunlarının sürdürülebilir kalkınma açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Spor Bilimleri Dergisi*, 24(4), 269-282.
- York, J. G., O'Neil, I., & Sarasvathy, S. D. (2016). Exploring environmental entrepreneurship: Identity coupling, venture goals, and stakeholder incentives. *Journal of Management Studies*, 53(5), 695-737.
- Yüksel, F. (2019). *Ortaokul fen bilimleri dersinde sınıf dışı STEM uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yüksel-Temiz, F. & Yaman, S. (2022). Sınıf dışı bütünleşik mühendislik tasarım ve girişimcilik etkinliklerinin öğrenci ürünlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 1999-2036.

Extended Summary

Nowadays, with the increasing population, entrepreneurial activities have also gained momentum. Increased entrepreneurial activities; cause industrialization, environmental degradation, and the decrease and destruction of natural resources due to economic concerns (Masjud, 2020). For these reasons, entrepreneurs who have increased environmental awareness against environmental problems resulting from entrepreneurship have turned to environmentally friendly enterprise activities (Gül, 2014; Turna and Baycan, 2022; Tien et al., 2023). Perceiving the environment as a competitive advantage by accepting it as a subject of activity during the value creation phase is expressed by the concept of 'ecoentrepreneurship' (Gerlach, 2003). The concept of ecoentrepreneurship has been making an impact as a new environmentally friendly entrepreneurship model in recent years. Ecoentrepreneurship has a structure that combines the field of entrepreneurship and sustainability studies (Aykan, 2012). Education for Sustainable Development (ESD) is of great importance in adopting sustainable resource use, awareness of responsibilities in solving environmental problems that concern the whole world, and raising environmentally literate individuals (Roth, 1992). In Türkiye, in the Science and Technology curriculum adopted in 2005, environment-related learning outcomes are generally given within the Science-technology-society-environment (FTTC) outcomes. As one of the goals of science education in the curriculum, students are expected to understand the nature of science and technology, their interaction with society and the environment, and to use the knowledge, understanding and skills they have acquired while searching for solutions to problems (MEB, 2005). For this reason, this study aims to raise awareness at early ages with an ecological perspective in entrepreneurship practices in science education by touching on the ecoentrepreneurship model within the scope of science education, which prioritizes environmental literacy.

In this article, document analysis method was used to achieve the purpose of the study. Ecoentrepreneurship practices in the studies and the context of the science course were examined and the ecoentrepreneurship model was integrated with the scope of the science course.

Ecoentrepreneurship, which was first used in the literature by Steven Bennett in 1991, is a concept developed as a response to market collapse in dealing with the negative environmental impacts caused by industries (Efeoğlu, 2014; Pastakia, 1998). Ecoentrepreneurship is a concept created by combining the words ecological and entrepreneurship (Schaper, 2002). By definition, ecoentrepreneurship is a type of entrepreneurship that takes the environment into account (Gökdayı,

2021; Schaltegger, 2016). Isaak (2002) expresses the concept of ecoentrepreneurship as systemic transformation, social responsibility and breakthrough initiative. According to Keogh and Polonsky (1998), ecoentrepreneurship is entrepreneurship that acts with the idea of environmental commitment while considering the things needed and potential opportunities in establishing a business (Isaak, 2002). According to Anderson and Leal (1998), ecoentrepreneurship is an entrepreneurship model in which business activities are carried out in order to raise environmental standards, preserve natural habitats, protect endangered creatures and improve wildlife environments.

Ecoentrepreneurship research is still in its early stages, and the study of ecoentrepreneurship remains open to the contributions from other fields of study (Galkina and Hultman, 2016). Reviews in the literature show that research on ecoentrepreneurship practices and their results has not been included in the science course (Seçkin and İşler, 2023). Many of the studies on entrepreneurship aim to measure entrepreneurial skills or the connection between entrepreneurship and individual differences (Akman and Bektaş, 2015; Çalışır, 2019; Deveci, 2018; Eroğlu and Deveci, 2021; Gürler, Demir, Özmütlu, and Arslan-Han, 2015; Köksal and Çöğmen, 2018; Ortaakarsu and Can, 2019; Saptono, Wibowo, Narmaditya, Karyaningsih, and Yanto, 2020; Türkmen and İşbilir, 2015). Some applied studies related to entrepreneurship were conducted only on activity sheets or were not studies for science classes (Deveci, 2016; Filiz and Karademir-Coşkun, 2023; Şirin, 2020; Tarhan, 2018). In the research on entrepreneurship conducted within the scope of science course, no ecological purpose was pursued (Bahar, 2023; Bakırcı and Öçsoy, 2017; Balçın, 2024; Bayram and Çelik, 2023; Çelik, Genç, and Karamustafaoğlu, 2023; Deveci and Kurt, 2023; Eker, 2020; Evcim, 2021; Kalik, 2020; Karataş-Özbek, 2022; Özcan, 2019; Özlüleci, 2020; Yarıcı, 2021; Yüksel-Temiz and Yaman, 2022). Some applied studies conducted for sustainable development goals did not aim at entrepreneurship (Aksan, 2016; Aydın, 2019; Er-Nas and Çoruhlu, 2017).

The main purpose of science education in educational institutions is to raise a new generation of scientists and scientifically literate people. The science curriculum to be implemented in institutions should be such that it plays a role in raising people who follow scientific developments, are aware of the increasing importance of science in our daily lives, and have the necessary knowledge and understanding on scientific and technological issues (Osborne and Millar, 1998). Apart from creating scientific knowledge in individuals, science teaching has an important place in terms of developing competencies such as entrepreneurship and innovation (MEB, 2018) that can meet the requirements of the twenty-first century (Holbrook, 2017). 'Science, Engineering and Entrepreneurship Applications' activities in the last part of all units also support this idea (MEB, 2018).

In addition to creating scientific knowledge in individuals, science teaching is also important in developing individuals' 21st century skills (Holbrook, 2017). Students' entrepreneurial skills will

also be supported by acquiring the necessary knowledge, skills and behaviors in the science course (Akyürek ve Şahin, 2013). Entrepreneurship is one of the most suitable ways for the science course to create a learning environment motivated by innovation that will adapt to today's digitalization era, meet the shortage of qualified workforce (Bartulovic and Novosel, 2014; Camesano, Billiar, Gaudette, Hoy, and Rolle, 2016). Furthermore, in their study, Ezeudu et al. (2013) suggested that entrepreneurship education in science and technology education in Nigeria could integrate the learning outcomes of science subjects in secondary school with entrepreneurship skills. In the light of all this information, adopting the ecoentrepreneurship model in entrepreneurship education activities within the scope of science course seems quite suitable for ecoentrepreneurship practices that integrate ecology and entrepreneurship.

Reduction and recycling of waste materials, economy in energy and natural resources, etc. It is envisaged that the perception of eco-entrepreneurship and eco-entrepreneurship model applications in society will increase with the awareness to be gained in the science course, which includes learning outcomes that preserve the ecological balance and prevent environmental problems. As a result, it is thought that integrating entrepreneurship practices within the scope of science course with the ecoentrepreneurship model will be an important step in the education of ecoentrepreneurship practices.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmaya destek veren Tuba Keçetepen ve Arif Yılmaz'a desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.


Tesadüfi Öğrenmenin Tematik Çerçevesinin Belirlenmesi*

Determining Thematic Framework of Incidental Learning

Abdullah Tereci, Nazan Sezen Yüksel

Yazar Bilgileri

Abdullah Tereci 
Matematik Öğretmeni, MEB,
abdullah.tereci@windowslive.com

Nazan Sezen Yüksel 
Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi,
Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi,
nsezen@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Tesadüfi öğrenme, bireyin dikkat dağıtıcı uyaranlara odaklanma sürecinde başka bir uyarının bilgisine ulaşması olarak tanımlanan bir öğrenme türüdür. Bu çalışmanın amacı tesadüfi öğrenmenin doğasını anlamak ve farklı disiplinlerde yapılacak olan çalışmalar için tematik çerçevesini ortaya koymaktır. Çalışmanın amacına yönelik bibliyometrik analiz yapılarak tesadüfi öğrenme üzerinde yapılan çalışmaların yazar, yazarların atf sayısı ve yayının yapıldığı dergi değişkenlerine göre incelenerek, tematik çerçeve için ağ yapısı ve tematik haritalar sunulmuştur. Bibliyometrik analiz için veriler Web of Science üzerinden incidental learning (tesadüfi öğrenme) anahtar kelimesi kullanılarak taranmıştır. Bu nedenle bu araştırma Web of Science veri tabanındaki veriler ile sınırlıdır. Tarama ölçütü olarak, çalışmaların makale ya da bildiri niteliğinde İngilizce dilinde olması tercih edilmiştir. Tarama sonucunda 280 adet çalışmanın analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, son 10 yıl içerisinde tesadüfi öğrenme çalışmalarının arttığı ve eğitim bilimleri alanında yayın yapan dergilerde tesadüfi öğrenme çalışmalarının görece az olması dikkat çekmiştir. Kavramsal yapıya bakıldığında 2017 yılından itibaren tesadüfi öğrenme çalışmalarının odağının değiştiği görülmüştür. Ayrıca tesadüfi öğrenme üzerinde yapılan çalışmaların anahtar kelimelerinin en çok informal öğrenme, hafıza ve tesadüfi öğrenme temalarında kümelendiği görülmüştür.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Tesadüfi öğrenme
Tematik çerçeve
Bibliyometrik analiz
İnformal öğrenme
Örtük öğrenme

Keywords
Incidental learning
Thematic framework
Bibliometric analysis
Informal learning
Implicit learning

Makale Geçmişi
Geliş: 20.04.2024
Kabul: 04.08.2024

ABSTRACT

Incidental learning is a type of learning defined as the individual's access to the information of another stimulus in the process of focusing on distracting stimuli. The aim of this study is to understand the nature of incidental learning and to present its thematic framework for future studies in different disciplines. For the purpose of the study, bibliometric analysis was conducted and the studies on incidental learning were examined according to author, the number of citations of authors and the in which the publication was made, and network structure and thematic maps were presented for the thematic framework. For the bibliometric analysis, the data were searched through Web of Science using the keyword incidental learning. Therefore, this research was limited to the data in the Web of Science database. As a criterion, it was preferred that the studies were articles or papers in English language. As a result of the analysis, it was noted that incidental learning studies had increased in the last 10 years and there were relatively few incidental learning studies in journals publishing in the field of educational sciences. When the conceptual structure was examined, it was seen that the focus of incidental learning studies had changed since 2017. In addition, it was observed that the keywords of the studies on incidental learning were mostly clustered in the themes of informal learning, memory and incidental learning.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atf Tereci, A. & Sezen-Yüksel, N. (2024). Tesadüfi öğrenmenin tematik çerçevesinin belirlenmesi. *TEBD*, 22(2), 1524-1550. <https://doi.org/10.37217/tebd.1471236>

Giriş

Bilişsel yaklaşıma göre insanların öğrenme sırasında çevrelerinde gerçekleşen olayları anlamak için bir dizi zihinsel kurallara ihtiyaç duydukları kabul edilir. Bu öğrenmelerde zihinsel modellerin ve görevlerin temsillerinin inşa edildiği savunulur (Johnson ve Laird, 1983). Açık öğrenme olarak adlandırılan bu süreçler öğrenme üzerindeki tüm faktörleri ve özellikleri barındırmaz (McLaren vd., 1994). McLaren vd. (1994), insanlarda kasıtlı ve bilinçli öğrenmeden farklı bir öğrenme sisteminin ortaya çıkarılması gerektiğini savunur. Bu öğrenmeler kontrol dışında gerçekleşen otomatik bir süreçtir. Bu süreç örtük öğrenme olarak Reber (1967) tarafından ortaya atılmıştır.

Örtük öğrenmeden kasıt, bireyin bir görevi nasıl başardığını açıkça ifade edemeden, o görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesidir (Berry ve Broadbent, 1988; Reber, 1989). Örtük öğrenmeler tekdüze bir bilgi açısından daha fazlasıdır. Örneğin; matematiksel akıl yürütme için kullanılan matematiksel işlemler bazen örtük olabilmektedir (O'Halloran, 1999). Hatta ders kitaplarında bile temel prensiplerin çoğunlukla örtük kaldığı görülmektedir (Chapman, 1995). Dolayısıyla örtük öğrenmeler öğrenme süreçlerinde kendini gösterebilmekte ancak bu öğrenmelerin açığa çıkarılması kolay olmamaktadır. Örneğin, bireylerin konuşmaları sırasında yapmış oldukları el hareketi zihinsel temsiller olarak yansımalar sunar (Goldin-Meadow, 2006). Yapılan el hareketleri anlamsız davranışlar olarak görülmemelidir. Aksine bu hareketler bireylerin çeşitli söylem durumlarında üretilir (Broaders, Cook, Mitchell ve Goldin-Meadow, 2007). Örneğin henüz eşitlik konusunda çözüme ulaşacak bilgi ve deneyimi olmayan bir bireylerle (Amerika'daki 3. ve 4. sınıf öğrencileri) yürütülen bir araştırmada ortaya çıkan $6+4+5= _ +5$ ifadesindeki boşluğa hangi ifadenin gelebileceği hususunda öğrencinin iki parmağıyla V şeklinde 6 ve 4 sayısını gruplayarak sonuca ulaşması örtük bir farkındalığı ortaya koymaktadır (Perry, Church ve Goldin-Meadow, 1988).

Örtük öğrenme içerisinde bilginin edinimindeki farkındalık seviyesi, bilginin bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde öğrenilmesini etkilemektedir. Krashen (1992) ile başlayan bu yaklaşım daha sonra birçok araştırmacının ilgi odağı haline gelmiştir. Örneğin; dil bilimi araştırmalarında farkındalık seviyelerinin ikinci dil ediniminde kolaylaştırıcı etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Alanen, 1995; Hama ve Leow, 2010; Leow, 1997; Rosa ve O'Neill, 1999; Rebuschat ve Williams, 2012).

1900'lü yılların başında psikologlar dikkati, bilincin bir nesneye odaklanması olarak düşünmekteydiler. Ancak zihinsel yetiler veya öznel deneyim açısından bu ve diğer düşünceler, deneysel araştırma için kısır döngü haline gelmiş ve bir dizi sonuçsuz tartışmayla sonuçlanmıştır (Treisman, 1964). 1900'lü yıllarda yapılan araştırmalarda dikkatin seçici yönü (seçici dikkat) ile ilgilenilmiştir. Ancak ifade edilen "zihinsel yetiler" seçici dikkat ile öğrenilen bilgilerden fazlasına işaret etmektedir. Seçici dikkat genellikle Hagen (1967) tarafından geliştirilen tesadüfi öğrenme paradigması ile beraber araştırılmıştır (Pelham ve Ross, 1977). Tesadüfi öğrenmeleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu

paradigmada ilgili ve ilgisiz uyarıcıları birlikte içeren görevler kullanılmıştır. Bu çalışmaya göre merkezi görev üzerinde iyi bir performans sergileyen ve tesadüfi bir görev için yetersiz olan bir çocuğun seçici olarak davrandığı varsayılır. Diğer taraftan tesadüfi öğrenme çocuğun sadece merkezi uyarılara değil aynı zamanda tesadüfi uyarılara da dikkat ettiğini göstermektedir (Pelham ve Ross, 1977).

Tesadüfi öğrenme, birden fazla uyarıcı bulunan bir ortamda bireyin bir uyarı özelliğine odaklanırken, farklı bir uyarana ait özellikleri öğrenmesidir (Ahmed, 2017). Yapılan yeni çalışmalarla dikkatin belli bir uyarı üzerinde odaklanmasıyla bu uyarandan farklı uyarıcıların da öğrenildiği ortaya konulmaktadır. Bu öğrenmeleri içeren informal öğrenmenin bir bileşeni olan tesadüfi öğrenmeler, bireyin belli bir alana dikkatini yoğunlaştırmadan gerçekleştirdiği rastlantısal-kazara öğrenmelerdir (Craik ve Lockhart, 1972).

Fakhr, Farahani ve Farahani (2020), tesadüfi olarak kelime öğrenimi çalışmasında görsel ve işitsel uyarıcıların akılda tutulmasını ve akılda tutmayı etkileyen faktörleri incelemiştir. Bu araştırma görsel ve işitsel uyarıcıların tesadüfi öğrenme üzerindeki potansiyelini vurgulamaktadır ve bir İngilizce TV programının altyazılı bir bölümünü izleyerek tesadüfi kelime öğrenimiyle bilginin depolanmasını araştırmayı amaçlamaktadır. Bağlamsal ipuçları, kelimeleştirme, kelime alaka düzeyi ve görsel imgeler akılda tutmayı etkileyen unsurlar olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, tesadüfi olarak kelime öğrenme ve akılda tutmanın, form tanıma ve anlam hatırlama düzeyinde gerçekleştiğini göstermiştir.

Hallahan, Kauffman ve Ball (1974), tesadüfi bir öğrenme görevinde okuma bozukluğu olan ve kontrol grubundaki okuma bozukluğu olmayan öğrencilerden oluşan altıncı sınıf düzeyindeki küçük bir grubun performansını karşılaştırmışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler merkezi görevlerde yüksek puan alırken öğrenme problemi olan öğrencilerin tesadüfi öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, seçici dikkatte bir eksiklik yerine kısa süreli bellekte bir öğrenme engelinin göstergesi olarak yorumlanmıştır. Çalışmada öğrenme bozukluğu olan çocukların bu görev üzerinde zayıf seçicilik sergilediğine dair güçlü kanıtlar sağlamak için öğrenme problemi olan çocukların kontrol grubundan daha yüksek tesadüfi puanlar elde ettikleri sonucuna varılmıştır.

Miller ve Weiss (1981) tarafından yapılan çalışmada bir görevin, ilgili materyale katılmayı ve ilgisiz materyali görmezden gelmeyi gerektirdiğinde, yaş ilerledikçe dikkatin daha seçici hale geldiğini göstermişlerdir. Bu görevde öğrencilerin, merkezi olarak belirlenen bazı nesnelerin mekânsal olarak yerini hatırlamaları istenirken, tesadüfi olarak adlandırılan diğer nesnelere, potansiyel rahatsız edici (dikkat dağıtıcı) olarak hizmet etmektedir. Görevin sonunda çocukların beklenmedik şekilde tesadüfi nesnelere de çağrılmaları istenmiştir. Çalışmada hayvan figürleri merkezi görev; objeler ise dikkat dağıtıcı tesadüfi görevler olarak kullanılmıştır. Çalışma sonunda tesadüfi uyarıcıların geri çağırımının

11-12 yaşına kadar arttığı sonra azalmaya başladığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada hayvan figürleri ve bu figürlerle eşleştirilmiş objelerin bulunduğu kartlar öğrencilere gösterilmiştir.

Tereci ve Sezen-Yüksel (2021), 7.sınıf düzeyindeki öğrencilerin bir matematiksel etkinlikteki tesadüfi öğrenmeleri incelemiştir. Bu çalışmada matematiksel işlemlerin yapıldığı merkezi görevler içerisindeki dikkat dağıtıcı uyarıcılar sürpriz bir hatırlama testi ile ölçülmüştür. Çalışma sonunda matematik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin tesadüfi öğrenme puanları daha yüksek çıkmış ve bu fark anlamlı bulunmuştur. Daha açık bir ifade ile araştırma sonucunda düşük başarılı öğrencilerin etkinlik sırasında dikkatlerini soru içerisinde verilen dikkat dağıtıcı bilgilere yoğunlaştırdığı; başarılı öğrencilerin ise soru içerisindeki dikkat dağıtıcı bilgilere odaklanmayıp dikkatlerini soruyu çözmeye üzerinde yoğunlaştırdığı görülmüştür. Yapılan bu çalışma matematik dersinde başarısız olarak değerlendirilen öğrencilerin aslında bir şeyler öğrendiğini hatta dikkat dağıtıcı faktörler kontrol altına alındığında başarılı olabilecekleri yönünde önemli sonuçlar ortaya koymaktadır.

Öğrenmenin kasıtlı bir süreç olmasının yanı sıra dikkat ve biliş faktörlerinin incelenmesi gereken önemli durumlar olduğunu ortaya koymaya çalışan tesadüfi öğrenme çalışmaları gün geçtikçe artmaktadır. Buna rağmen eğitim bilimlerinde tesadüfi öğrenmenin tematik çerçevesinin var olmaması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ders içi etkinliklerde bilinçsiz bir şekilde bilgi edinmesini sağlayacak olan unsurlar olabileceği ve bu unsurların tesadüfi öğrenmelere yol açabileceğine yönelik farkındalık oluşturulmak istenmektedir. Süreç içerisinde bilimin birikimli olarak ilerlemesi ile öğrenme üzerine farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Öğrenme kavramının eğitim içerisindeki önemine binaen eğitim bilimlerinde tesadüfi öğrenmeye yönelik çalışmaların eğilimini ortaya koymak önemli görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar incelendiğinde tesadüfi öğrenme çalışmaları son yıllarda sınıf içerisindeki öğrenme etkinliklerine yansımıştır. Tesadüfi öğrenmenin tematik yapısını oluşturmak için sistematik bir alanyazın taramasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazın taraması yapmak için araştırmacılar farklı nitel ve nicel yöntemler kullanabilir (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bu yöntemler arasında yer alan bibliyometri; bilimin, bilim insanlarının veya bilimsel faaliyetlerin istatistiksel ölçümüne dayanan sistematik, şeffaf ve tekrarlanabilir bir inceleme süreci sunma potansiyeline sahiptir (Broadus, 1987; Diodato ve Gellatly, 2013; Pritchard, 1969). Diğer tekniklerden farklı olarak bibliyometrik analiz daha objektif ve güvenilir analizler sağlar. Yeni bilgilerin ve tematik çerçevenin gelişimi ile verilerin giderek artan hacmi sebebiyle bibliyometri, çalışmaların zaman içindeki eğilimlerini, araştırılan temaları, en üretken araştırmacıları ve bu araştırmacıların kurumlarını tespit etmek ve mevcut araştırmanın büyük resmini ortaya koymak için yapılan yapılandırılmış bir analiz yöntemidir (Crane, 1972).

Bibliyometrik analiz sadece çalışmaların künye bilgilerinden ibaret değildir. Betimsel bir analizden farklı olarak bibliyometrik analiz, çalışmaların tematik çerçevesini ortaya koyarak anahtar

kelimelerin ağ yapısını görsel bir şekilde araştırmacılara sunar (Aria ve Cuccurullo, 2017). Böylece araştırmalarda kullanılan anahtar kelimelerin birbiriyle olan etkileşim sıklığına göre tematik harita ortaya çıkarır. Bibliyometrik analiz, alanyazın taraması olarak kullanıldığında araştırmacıya bir içgörü sağlarken, çalışılan konu özelinde ise tematik çerçeve oluşturmak için görsel bir yapı inşa eder. Bu çalışmanın amacı, tesadüfi öğrenme üzerinde yapılan araştırmaların bibliyometrik analizini yapmak ve tesadüfi öğrenmenin tematik çerçevesini oluşturmaktır. Çalışmanın araştırma soruları aşağıda sunulmuştur.

- 1) Tesadüfi öğrenme çalışmalarının ana temaları nelerdir?
- 2) Tesadüfi öğrenme çalışmalarının tarihsel süreçte eğilimleri nasıldır?
- 3) Tesadüfi öğrenme çalışmalarında en fazla kullanılan anahtar kelimeler hangileridir?
Anahtar kelimeler arası ilişki ağında (kavramsal yapı) nasıl bir yapı ortaya çıkmaktadır?

Teorik Çerçeve

Öğrenme Süreçleri

Pavlov'un (1927) hayvanlar üzerinde yapmış olduğu çalışmalar öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak için önemlidir. Hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalardan sonra insanlar üzerinde bilişin de önemli bir faktör olarak alındığı çalışmalar yapılmıştır. Genel olarak öğrenme süreçleri tek süreç yaklaşımı ve ikili işlem yaklaşımı olarak ele alınmaktadır.

Tek Süreç Yaklaşımı: Önermesel ilişkinin kurulması yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın savunucuları Beckers, Miller, De Houwer, Urushihara ve Lovibond olarak bilinir. Kurulan ilişki için farkındalığın önemli olduğu düşünülür. A ise B, B ise C önermeleri üzerinde eğer farkındalık gelişirse A ise C önermesinin kurulması bu yaklaşım özelinde düşünülebilir. Tek süreç yaklaşımında otomatiklik reddedilir. Çünkü A ise C önermesinin otomatik olarak kurulması farkındalık konusunda soruna yol açmaktadır. Aslında ortamdaki olaylar arasındaki ilişkinin farkında olunması öğrenmenin minimum gerekliliğidir.

İkili İşlem Yaklaşımı: Öğrenme istemsiz olduğunda veya bilinçli olarak erişilebilir herhangi bir bilgi olmadan gerçekleşirse ikili işlem yaklaşımından söz edilebilir. Tek süreç yaklaşımının aksine Brewer (1974), farkındalık yokluğunda da öğrenmelerin gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Jacoby'ye (1991) göre ikili işlem yaklaşımında kontrollü bilişsel çabalar ön plandadır. Öğrenmeler kasıtlı ya da tesadüfi olabilir. Burada örtük öğrenmelerde yer alan bazı değişimler söz konusudur (Perruchet ve Pacton, 2006).

Talimat verildiğinde insanlar pek çok öğrenme ürünü ortaya koyabilir (Cook ve Harris, 1937) ve öğrenmeye yönelik kanıtları saklayabilirler (Colgan, 1970). Mitchell, De Houwer ve Lovibond'a (2009) göre talimatlar otomatik olarak süreçleri üretebilir, değiştirebilir, azaltabilir ve durdurabilir.

Jacoby'ye (1991) göre insanlar bilinçli olarak bir şeyleri öğrenmek istemeyebilir ancak örtük öğrenmeleri engelleyemez. Bu nedenle Reber (1989) örtük sistemlerin anlaşılması için genel olarak bilinçli ve açık öğrenme sistemlerinin tanımından yola çıkmıştır. Ancak bu iki süreç birbirinden tam olarak ayırmak oldukça zordur. Hird (2000) bu iki sürecin 1 ve 0 gibi birbirinden iki zıt kutup olarak ayıramayacağını savunmuştur. Hird ile aynı düşüncede olan Gilbert (1999) ise bu durum için ikili sistem olarak "dual" terimini kullanmıştır.

İlişkilendirilebilir Öğrenme Sistemi: Shanks'a (2007) göre insanların ilişkilendirilebilir ayrı bir düşünme sistemi vardır ve bu sistem yansıtıcı koşullar altında devreye girer. Aslında bu sistem Pavlov'un hayvanlar üzerinde yapmış olduğu çalışmaları insanlar üzerinde uygulamaya çalışmasının neticesinde ortaya atılmıştır. Pavlov'un (1927) klasik koşullanması zil ile yemek arası ilişkinin kurulduğunu gösterir. Genel olarak ilişkilendirilebilir öğrenme çalışmaları insanların olaylar arasındaki ilişkileri nasıl öğrendiğini anlamaya çalışır. Örtük öğrenmeler ise bu ilişkilerin bilinçsiz bir şekilde kurulduğu düşüncesiyle gelişir. Bu nedenle örtük öğrenmeler insanlardaki ilişkisel öğrenme çalışmaları için kullanılabilir bir kavramsal çerçeve sunar (Shanks, 2007).

İlişkilendirilmiş öğrenmelerde uyarılar arası zamansal bitişiklik söz konusudur. Ancak uyarıcılar ile tepki çağrıştırıcı uyarılar arasındaki ani durum değişikliğinden haberdar olma zorunluluğu yoktur. Bliss-Moreau ve Barret'e (2009) göre bazı uyarılar otomatik uyarıcı odaklı bir etkiye sahip değildir. Ancak tepki çağrıştırıcı uyarıların bilinçli beklentisi koşullandırılmış uyarıcı tarafından üretilmiş bir yanıtı yol açabilir.

Lovibond (2003) tarafından önermelerin ilişkilendirilebilir bir sistemden ziyade nedensel akıl yürütme görevlerinde etkili olabileceği ortaya atılmıştır. Bu durum etikete bağlı örtük bilgileri içerir. Örneğin sosyal medyada haberleri okuyan bir kişinin daha önce herhangi bir haberine karşı tepki geliştirmiş olduğu haber sayfasına yönelik örtük bilgilerinin olması ve içeriği okumadan o haber sayfasının haberini okumaması örtük bir öğrenme sonucu bir davranıştır.

Son yıllarda yapılan araştırmaların, çeşitli öğrenme koşulları altında kazanılan bilginin bilinçlilik durumunu ölçmeye odaklandığı görülmektedir (Rodgers, 2017). Bu çalışmalar tesadüfi faktörlerden etkilenen açık ve örtük bilginin oluşumu üzerinedir. Araştırmalarda öğrenme girdilerdeki düzenin ya da düzensizliğin, bilginin bilinçsizce gelişimine ortam hazırladığı görülmüştür (Reber, 1993).

Örtük öğrenme içerisinde bilginin edimindeki farkındalık seviyesi, bilginin bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde edilmesini etkilemektedir. Krashen (1992) ile başlayan bu yaklaşım daha sonra birçok araştırmacının ilgi odağı haline gelmiştir. Yapılan araştırmalarla farkındalık seviyelerinin ikinci dil ediniminde kolaylaştırıcı etki sunulduğu ortaya konulmuştur (Alanen, 1995; Hama ve Leow, 2010; Leow, 1997; Rebuschat ve Williams, 2012; Rosa ve O'Neill, 1999).

Son on yılda ise araştırmalar, öğrenmede farkındalığın rolünü incelemekten, farklı öğrenme koşulları altında edinilen bilginin (bilincin) ölçülmesine doğru kaymıştır (Rodgers, 2017). Bununla birlikte belirli bir bilginin örtük mü yoksa açık mı olduğunu belirlemek için araçlar geliştirmiştir (Ellis, 2009). Bu araçların temeli Rogers, Révész ve Rebuschat'ın (2015, 2016) çalışmalarına dayanmaktadır. Rogers vd.'ne (2015, 2016) göre bilginin örtük mü yoksa açık mı olduğunu belirlemek için iki ölçüt vardır: geriye dönük sözlü raporlar ve sübjektif farkındalık ölçümleri.

Geriye dönük sözlü raporlar bilişsel farkındalığı değerlendirmek için sıklıkla kullanılan deneysel araçlardır (Leow, 2015; Reber, 1993; Rebuschat, 2013). Geriye dönük sözlü raporlarda, bir deney ya da etkinlikten sonra, katılımcılar süreç içerisinde fark ettikleri herhangi bir kural veya düzeni sözlü olarak ifade ederler. Katılımcılar sadece bilgisini ortaya çıkarıyorsa bu bilgi örtüktür, ancak temel kuralı sözlü olarak ifade ederek verilen görevi yerine getirebiliyorsa açıktır.

Subjektif farkındalık ölçümlerinde ise iki ana unsur vardır: kaynak atıfları ve güven dereceleri. Katılımcıların bildiklerine inandıklarında, performans şansın önemli ölçüde üzerindeyse bilgi örtüktür ve buna tahmin kriteri ya da kaynak atfı denilir (Dienes, Altmann, Kwan ve Goode, 1995). Bu tahminin kaynağı nedir? Bu bilgiye nasıl ulaştın? Nerede öğrendiğini hatırlıyor musun? gibi sorular sorulur. Güven derecelendirmeleri (Örneğin, Likert tipi bir ölçekle), katılımcıların kararlarına olan güvenini belirler. Güven ve performans arasında anlamlı bir ilişki yoksa bilgi örtüktür ve buna sıfır korelasyon kriteri denilir (Dienes, 2007; Rebuschat, 2013). Bu teknikleri kullanan araştırmalar, dilbilgisinin çeşitli alanlarının tesadüfi faktörlere maruz kalma konusunda, en azından dolaylı olarak güvenilir bir şekilde elde edilebileceğine dair kanıtlar sağlamıştır (Hama ve Leow, 2010).

Tesadüfi öğrenmelerin örtük öğrenmeler içerisinde incelendiği ve araştırıldığı ancak kendine özgü bir tematik çerçevesinin oluşturulmaması alanyazında eksiklik olarak görülmektedir. Psikoloji, nöropsikoloji, dil edinimi gibi farklı disiplinlerde tesadüfi öğrenme çalışmalarının yapılmasıyla ortaya çıkan sonuçların eğitim bilimleri içerisinde yorumlanıp öğrenme süreçlerine uyarlanması önemli görülmektedir. Tesadüfi öğrenme çalışmalarının bibliyometrik analizinin yapılacak olan çalışmalara kapsamlı bir alanyazın taraması ve tematik çerçeve oluşturması bakımından katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, Web of Science (WoS) üzerinden taranan ve tesadüfi öğrenme anahtar kelimesini içeren uluslararası dergilerde yayımlanmış çalışmalar, bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tonta'ya (2017) göre hakemli dergilerde yapılan ve Web of Science (WoS) ve Scopus gibi uluslararası veri tabanlarında dizinlenen yayınlar ve bu yayınlara yapılan atıf sayıları bilimsel üretimin göstergelerindedir. Her iki veri tabanında yapılan araştırmalar sonucunda WoS veri tabanında daha fazla çalışma bulunması sebebiyle veri seti WoS üzerinden sağlanmıştır.

Prosedür

Analiz için verilerin taranmasında “incidental learning” (tesadüfi öğrenme) anahtar kelimesi kullanılmıştır. Tarama ölçütü olarak, çalışmaların makale ya da bildiri niteliğinde İngilizce dilinde ve erişilebilir yayınlar olması tercih edilmiştir. Tarama sonucunda 280 adet çalışmaya ulaşılmış ve bibliyometrik analiz bu çalışmalar üzerinde yapılmıştır. Analiz için R veri analiz programı üzerinde hazırlanan Biblioshiny Bibliometrix 4.1.4 sürümü paket yazılımı kullanılmıştır. Diğer bibliyometrik analiz araçlarından (VOSviewer, BibExcel, CiteSpace, SciMAT, Sci2, CitNetExplorer vd.) farklı olarak bibliyometrix paket yazılımı açık kaynak kod ile hazırlanmış ve geliştirilebilir bir yazılımdır (Aria ve Cuccurullo, 2017). Ayrıca diğer bibliyometrik analiz araçlarından farklı olarak R Bibliyometrix paketi anahtar kelimelerin tematik haritasını ortaya koyabilmektedir.

Bibliyometrik analizin alanyazında betimsel ve değerlendirici inceleme olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Nicholas ve Ritchie, 1978). Yılmaz (1999), bibliyometrik analiz türleri için betimsel bibliyometri ve değerlendirici bibliyometri terimlerini kullanmıştır. Alanyazının ülke, zaman ve konu özelinde incelenmesi betimsel bibliyometri; atıf ve referans kaynaklı incelenip çıkarımlar yapılması ise değerlendirici bibliyometri kapsamındadır (Yılmaz, 1999). Bu çalışmada tesadüfi öğrenme alanyazını ülke, zaman ve konu özelinde incelemek için betimsel bibliyometri; atıf ve referans özelinde incelemek için ise değerlendirici bibliyometri kullanılacaktır.

Veri Analizi

Bilimsel bilginin üretiminin ve bu üretimin farklı unsurlara göre dağılımının bibliyometri gibi analiz yöntemlerinden yararlanarak incelenmesi, söz konusu bilgilerin çeşitli özelliklerinin saptanmasında araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Yılmaz, 2019). Bibliyometrik analiz, çalışmaların bilimsel etkinliğini ve alanyazın analizini mümkün kılmaktadır.

Araştırmada veri analiz yöntemlerinden birisi olan bibliyometri kullanılmıştır. Bibliyometrik incelemede, alanyazına yön veren dergiler ve yazarlar, doküman ve yazar atıf analizi, doküman ve yazar ortak atıf analizi ve anahtar kelimelerin analizleri yapılmıştır.

Bibliyometrik analiz için kullanılan çalışmaların künye bilgileri aşağıda sunulmuştur. Analiz için gerekli olan yayın yılı, yazarlar, yayınlanan dergiler, özet bölümü, referanslar, doküman tipi, anahtar kelimeler ve kayıp verilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Bibliyometrik Analiz İçin Kullanılan Çalışmaların Künye Bilgileri

<i>Veri Türü</i>	<i>Kayıp Veri</i>	<i>Kayıp Veri (%)</i>	<i>Durum</i>
Yazar	0	0	Mükemmel
Alıntılanan Referanslar	0	0	Mükemmel
Sorumlu Yazar	0	0	Mükemmel
Belge Türü	0	0	Mükemmel
Dergi	0	0	Mükemmel
Anahtar Kelime	0	0	Mükemmel
Alıntı Yapılan Referans Sayısı	0	0	Mükemmel
Yayın Yılı	0	0	Mükemmel
Başlık	0	0	Mükemmel
Toplam Atıf	0	0	Mükemmel
Özet	2	0,71	İyi
Keyword Plus*	25	8,93	İyi

*Atıf yapılan makalelerin başlıklarından harmanlanan kelime ve kelime grupları

Bir veri setindeki kayıp veriler araştırmanın sonuçlarına olan güveni etkilemektedir. Tablo 1’de veri setinde dikkate değer bir veri eksikliği bulunmadığı görülmektedir. Tablodaki mükemmel ve iyi olarak belirtilen durumlar R veri analiz programının Bibliyometrix paket yazılımınca atanmıştır.

Çalışmanın analizleri iki alt kategori altında yapılmıştır. İlk kategori yayınları, yazarları, çalışmaların yayınlandıkları dergileri içermektedir. İlk kategorinin analizleri için Bibliometrix paket yazılımı içerisindeki Brad-Ford yasası, evrensel atıf (referans) ve H-indeks araçları kullanılmıştır. Brad Ford yasası, bir konuyla ilgili alanyazının dergilerde nasıl dağıldığını ortaya koymak için yapılmaktadır (Yılmaz, 1999). H indeksi, araştırmacının alandaki etkinliği hakkında bilgi vermektedir.

İkinci kategoride ise temel araştırma konularını incelemek ve kavramsal yapının resmini ortaya koymak için anahtar kelime analizleri yapılmıştır. İkinci kategorinin analizleri için ise anahtar kelime bulutu, tematik gelişim ve kümeleme araçları kullanılmıştır. Anahtar kelimelerin analizini (kelime bulutu) yorumlamada iki husus önemlidir. Birinci husus kelimelerin yazı boyutu olarak büyüklüğüdür. Bir kelimenin yazı olarak büyüklüğü frekansının fazla olduğunu gösterir. Kelime bulutunu yorumlarken dikkat edilecek diğer husus ise kelimelerin merkeziliğidir. Kelime bulutunda orta kısımda olan kelimeler bibliyometrik analiz yapılan konuda daha çok merkezde olan kavramları ifade eder. Merkezilik, kavramın önemini yorumlamada bir faktör olarak düşünülebilir. Tematik gelişim analizinde Bibliometrix yıl olarak bir değişim noktası belirler. Bu değişim noktasından önce ve sonra yapılan araştırmaların odaklandıkları kavramlar arasında bir ilişki ağı ortaya koyar. Tematik gelişim tablosunda renkli kutuların ve bağlantıların kalınlıkları frekansların büyüklüğünü gösterir. Temaların ilişki ağında ise her bir ağın kalınlığı bağlı oldukları kelimelerin birlikte sıklıkla araştırıldığını ifade etmektedir. Kümeleme aracında ise temalar ortaya konulur. Bu temalar; motor tema, niş tema, kaybolan ya da yeni ortaya çıkan tema, basit (temel) temalar şeklindedir. Temalar merkezilik ve yaygınlığa (yoğunluğa) göre koordinatlanmış durumdadır. Motor temadaki kümelenme içindeki kelimeler hem çok kullanılmakta hem de birlikte kullanımları yaygın olan kelimelerdir. Bu gruplama alanyazında en

fazla birlikte kullanılan kelimelerin temasıdır. Niş tema içerisindeki kelimeler ağız merkezinde olmayan ama birbiriyle sık kullanılan kelimelerdir. Kaybolan ya da yeni ortaya çıkan tema ise hem ilişki ağının merkezinde olmayan hem de sık kullanılmayan kelimelerden oluşur. Basit temalar ise yaygın kullanılmayan ama merkezde olan görece etkisiz kelimelerden oluşur.

Belirli bir konuda yapılan araştırmaların eğilimleri birçok farklı faktör (araştırma deseni, yöntem, veri analiz yöntemi, katılımcılar vb.) tarafından incelenebilir. Bu araştırmada tesadüfi öğrenme ile birlikte çalışılan kavramlar araştırıldığından tesadüfi öğrenme ile ilişkili olan kavramların yıllara göre eğilimlerine odaklanılmıştır.

Bulgular

Tesadüfi öğrenme çalışmalarının betimsel bilgilerine bakıldığında 1990 ile 2023 yılları arasında 158 farklı kaynaktan 280 adet doküman bulunmaktadır ve bu çalışmaların yıllık büyüme oranı %8,33 olarak hesaplanmıştır. Tesadüfi öğrenme alanında 713 farklı yazar bulunmaktadır ve tek yazarlı 40 çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Uluslararası alanda müşterek yazarların (birden fazla yazarı olan çalışmalar) oranı %23,93 olarak dikkat çekmektedir. Analizde 940 anahtar kelime ve 10759 kaynakça bulunmaktadır. Bu veriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Bibliyometrik Analiz için Kullanılan Çalışmaların Betimsel Bilgileri

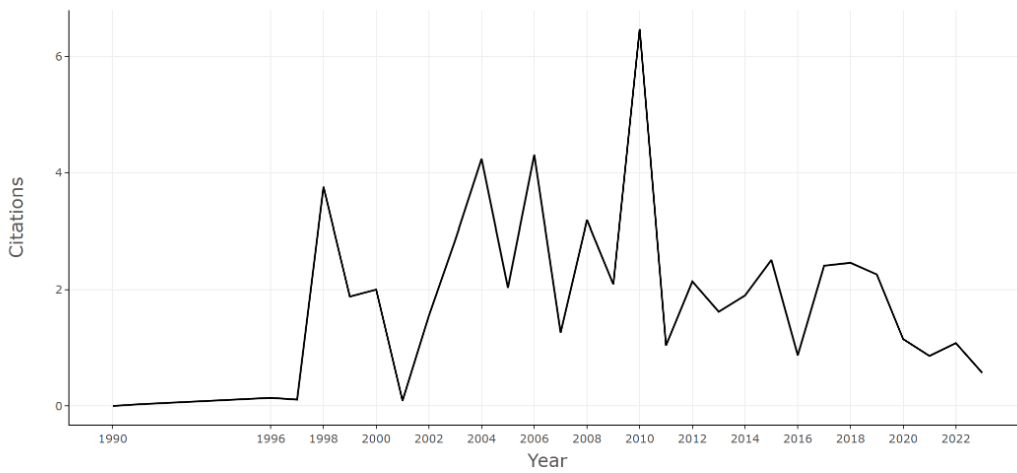
<i>Betimsel Bilgiler</i>	
Zaman Aralığı	1990-2023
Kaynak (Dergi, Kitap Bölümü, Bildiri)	158
Doküman	280
Yıllık Büyüme Oranı (%)	8,33
Doküman Ortalama Yaşı	7,76
Doküman Başına Ortalama Atıf	18,86
Kaynakçalarda Kullanılan Çalışma Sayısı	10759
<i>Doküman İçeriği</i>	
Anahtar Kelime-Birlikte Kullanılan Anahtar Kelime	858
Anahtar Kelime Sayısı	940
<i>Yazarlar</i>	
Yazar Sayısı	713
Tek Yazarlı Dokümanların Yazarları	40
<i>Yazarların İşbirliği</i>	
Tek Yazarlı Dokümanlar	47
Doküman Başına Ortak Yazarlar	2,92
Uluslararası Ortak Yazarlık	23,93
<i>Doküman Tipi</i>	
Makale (yayımlanmış)	273
Bildiri	7

Tesadüfi öğrenme çalışmalarının yıllara göre sayısı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Tesadüfi Öğrenme Çalışmalarının Yıllara Göre Sayıları

Yıl	Makale Sayısı	Yıl	Makale Sayısı	Yıl	Makale Sayısı
1990	1	2004	5	2014	21
1991	1	2005	2	2015	16
1996	1	2006	4	2016	16
1997	1	2007	7	2017	16
1998	3	2008	6	2018	22
1999	1	2009	5	2019	20
2000	1	2010	7	2020	29
2001	2	2011	12	2021	17
2002	1	2012	11	2022	24
2003	4	2013	10	2023	14

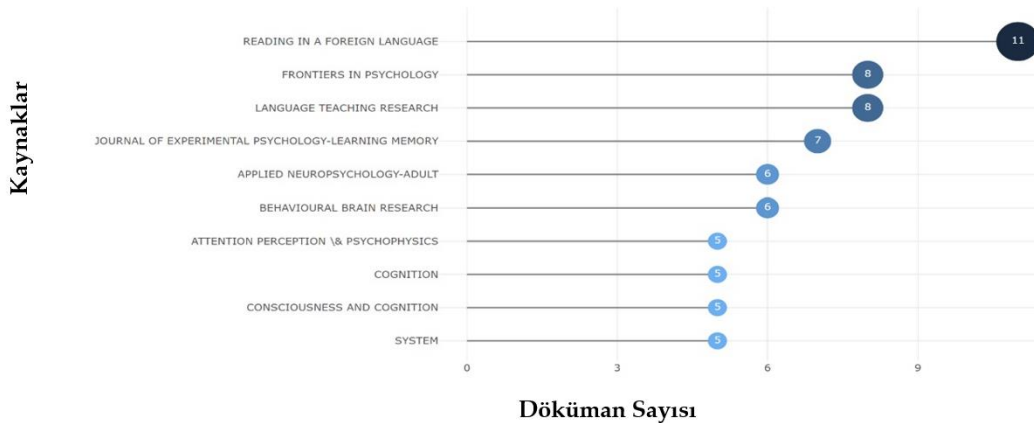
Tabloya bakıldığında son 10 yıl içerisinde tesadüfi öğrenme çalışmalarının hız kazandığı görülmektedir. Yıllara göre tesadüfi öğrenme çalışmalarındaki atıf sayıları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Yıllara göre tesadüfi öğrenme çalışmalarındaki atıf sayıları

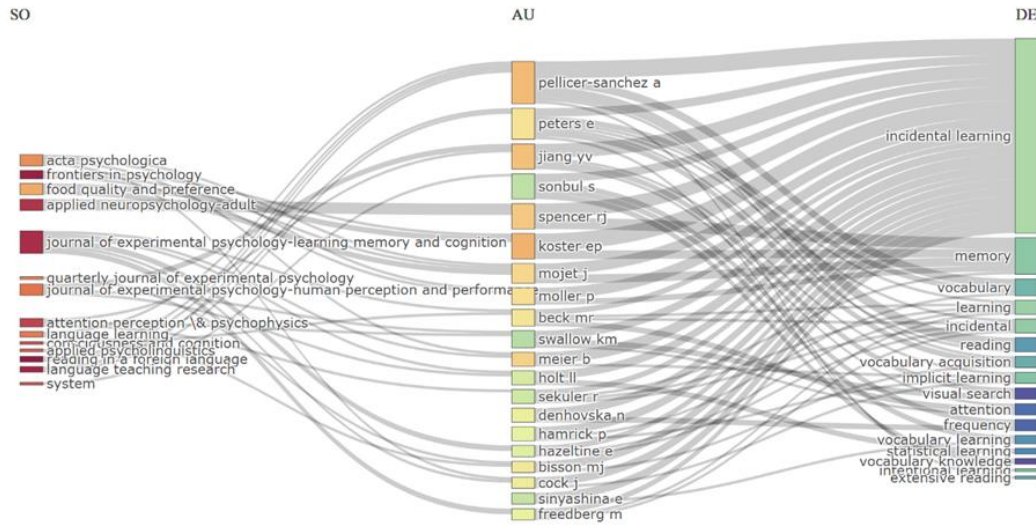
Şekil 1’e bakıldığında 2010 yılında atıf sayısının maksimum düzeye çıktığı görülmektedir.

Tesadüfi öğrenme çalışmalarının yayınlandığı ilk 10 dergiye bakıldığında, dil bilimi, deneysel psikoloji, dil öğretimi, hafıza, beyin araştırmaları, biliş alanında yayın yapan dergiler olduğu görülmektedir. Bu veriler Şekil 2’de sunulmuştur. Eğitim bilimleri alanında yayın yapan dergilerde tesadüfi öğrenme çalışmalarının diğer alanlara kıyasla az olması dikkat çekmektedir.



Şekil 2. Tesadüfi öğrenme çalışmalarının en sık yayınlandığı ilk 10 dergi

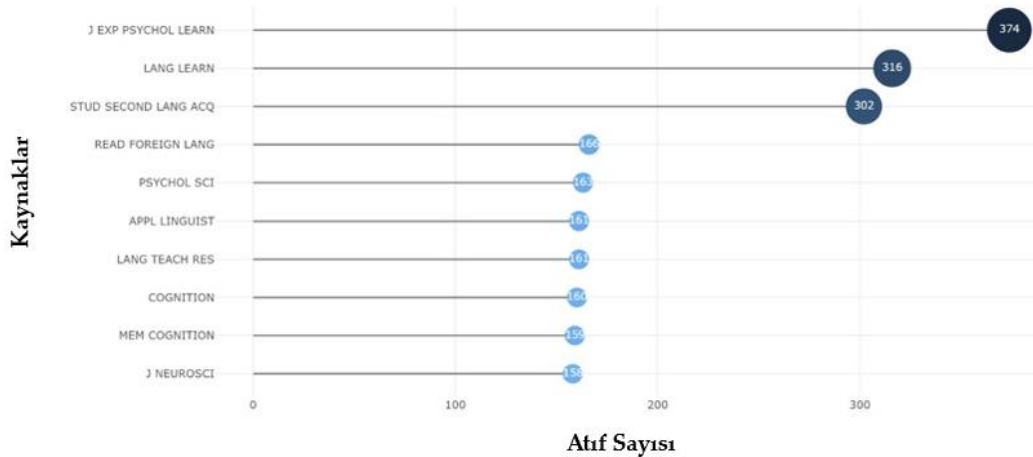
Çalışmaların kaynak (SO), yazar (AU) ve anahtar kelime (DE) üçlü etkileşimi Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Çalışmaların kaynak (SO)-yazar (AU)-anahtar kelime (DE) üçlü etkileşimi

Şekilde yer alan bağların kalınlığı o bağla temsil edilen kaynak, yazar, anahtar kelime bağlamında ne kadar fazla etkileşim olduğunu göstermektedir. Dergi olarak Journal of Experimental Psychology-Learning Memory and Cognition dergilerinde yer alan makalelerde tesadüfi öğrenme anahtar kelimesinin nispeten daha çok kullanıldığı; yazar olarak Ana Pellicer-Sanchez tesadüfi öğrenme anahtar kelimesi içeren çalışmaları nispeten daha çok yapmıştır. Bu etkileşim diyagramı alandaki etkin yazarları, etkin dergileri ve sık kullanılan anahtar kelimeleri göstermektedir.

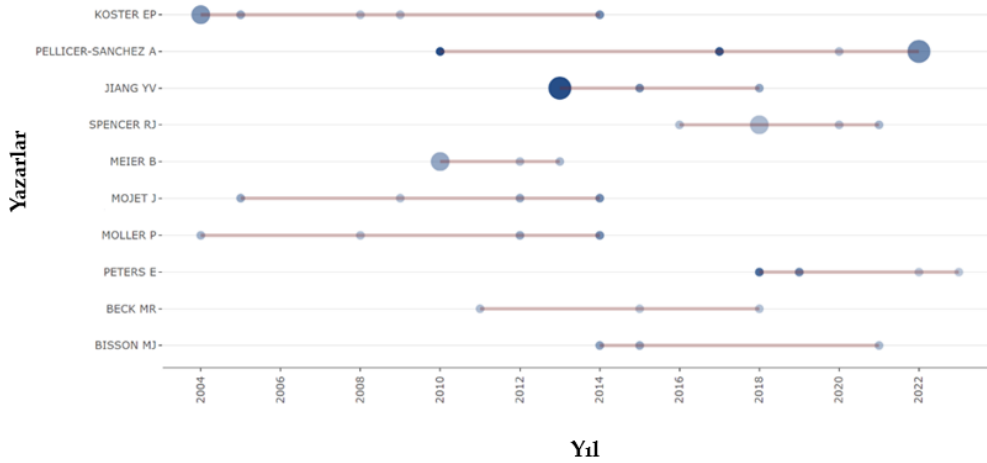
Veri setindeki çalışmaların kaynakçaları üzerine yapılan inceleme Şekil 4'te sunulmuştur. Şekilde tesadüfi öğrenme çalışmalarında en fazla atıf alan çalışmaların yayınlandıkları dergiler yer almaktadır.



Şekil 4. Tesadüfi öğrenme çalışmaları için kaynakça olarak kullanılan ilk 10 dergi

Kaynakçalardaki dergilere bakıldığında en fazla kullanılan kaynak tesadüfi öğrenme anahtar kelimesinin en fazla kullanıldığı Journal of Experimental Psychology-Learning Memory and Cognition dergisi olduğu dikkat çekmektedir.

Yıllara göre en çok atıf alan ilk 10 yazar Şekil 5'te gösterilmektedir. Grafikteki noktaların büyüklüğü ve renk şeffaflığı yıl başına düşen atıf sayısına göre değişmektedir. En çok atıf sayısına sahip olan nokta en büyük ve en koyu olandır.



Şekil 5. Yıllara göre en çok atıf alan ilk 10 yazar

Şekil 5'te en uzun süre (12 yıl) atıf alan yazar Pellicer-Sanchez olarak görülmektedir. 2010 yılından itibaren atıf alan yazarların arttığı dikkat çeken diğer bir durum olmuştur.

Yazarların atıf sayısına göre etki büyüklükleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yazarların Atıf Sayısına Göre Etki Büyüklükleri

Yazar	<i>h</i> _index	Atıf Sayısı	Yayın Sayısı	Yayın Başlama Yılı
SCHMITT N	2	415	2	2006
KABILAN MK	2	331	2	2010
ABIDIN MJZ	1	328	1	2010
AHMAD N	1	328	1	2010
PELLICER-SANCHEZ A	4	280	6	2010
ROSENBLUM K	2	273	2	1998
KOSTER EP	6	257	6	2004
BERMAN DE	1	249	1	1998
DUDAI Y	1	249	1	1998
HAZVIS	1	249	1	1998

Tablo 4'te tesadüfi öğrenme alanında 1998 yılında yayınların başladığı ve giderek atıf sayısının arttığı görülmektedir. Tablo 3'te en fazla atıf sayısı (415) Schmitt'e ait iken *h* indeksi 2 olarak görülmektedir. Ancak Koster'in, atıf sayısı (257) daha az iken *h* indeks değerinin (6) daha yüksektir.

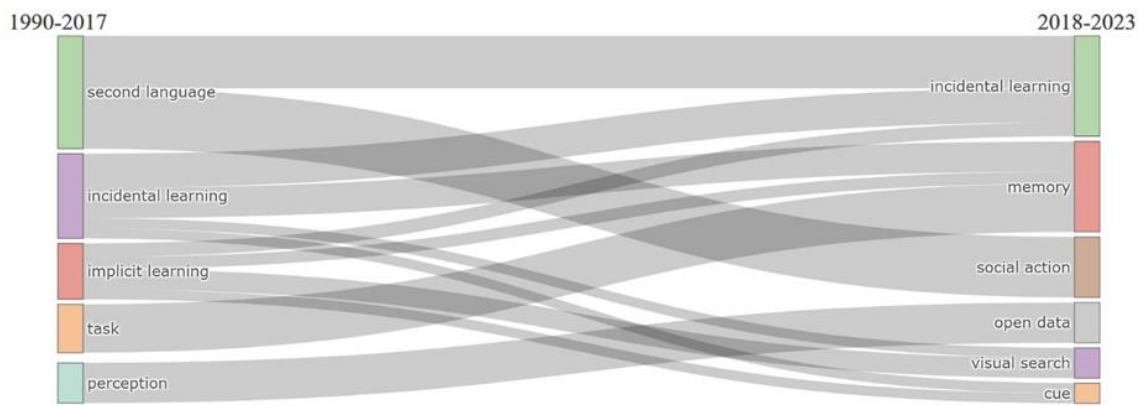
Anahtar Kelimelerin Analizi

Anahtar kelime bulutu Şekil 6'da gösterilmiştir. Burada kümeleme yapmadan tüm anahtar kelimeler görünmektedir.

ise tesadüfi öğrenme çalışmalarındaki eğilimin dikkat (attention), görsel öğrenme (visual learning), bilişsel gelişim (cognitive development), örtük öğrenme (implicit learning) ve içsel öğrenme (explicit learning) üzerine olduğu görülmektedir.

Tematik Gelişim

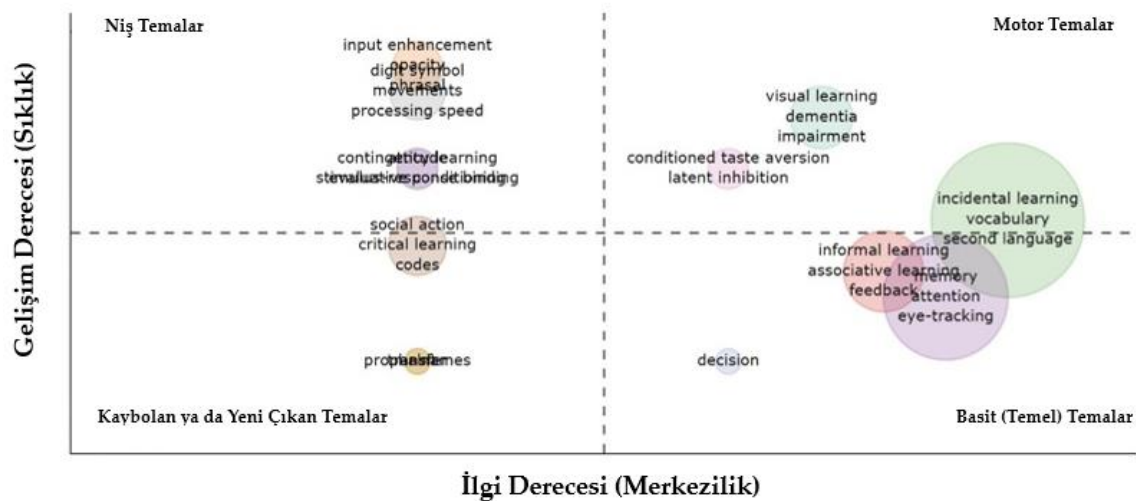
Tesadüfi öğrenme üzerinde yapılan çalışmaların anahtar kelimelerin birbiriyle etkileşimi incelendiğinde 2017 yılı kırılma senesi olarak görülmektedir. Şekil 8’de görüleceği gibi 2017’ye kadar ikinci dil öğrenimi, tesadüfi öğrenme, örtük öğrenme, görevler ve algı birlikte kullanılırken 2018’den sonra tesadüfi öğrenme, hafıza, sosyal eylem, açık kaynak, görsel öğrenme ve ipuçları birlikte çalışılmıştır.



Şekil 8. Tesadüfi öğrenme çalışmalarının tematik gelişimi

Tematik Harita

Tematik harita anahtar kelimeleri birbirleriyle sık kullanımı ve birbirleriyle kullanılan kelimelerin ilgili alanyazında merkezde olup olmadığını ortaya koyar. Şekil 9’da tesadüfi öğrenme alanında yapılan çalışmaların tematik haritası sunulmuştur.



Şekil 9. Tesadüfi öğrenme çalışmalarının tematik haritası

Ortaya Çıkan Temalar

Bibliyometrik analizde toplam 14 ayrı tema (küme) ortaya çıkmaktadır. En fazla kümelenme informal öğrenme, tesadüfi öğrenme ve hafıza başlıkları altında görülmektedir. Kümelenen kelimelerin hangi temalar içerisinde bulunduğu Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Tesadüfi Öğrenme Çalışmalarındaki Anahtar Kelimelerin Kümelenmesi

Tema	Anahtar Kelime
İnformel Öğrenme	İnformal öğrenme, ilişkisel öğrenme, geri bildirim, ödül, çağrı, bilgi, mobil öğrenme, yansıtma
Tesadüfi Öğrenme	Tesadüfi öğrenme, kelime bilgisi, ikinci dil, öğrenme, okuma, örtük öğrenme, kasıtlı öğrenme, sıralı öğrenme, bağlam, açık öğrenme, mekansal, istatistiksel öğrenme, çocuk, akılda tutma, ipucu, sıklık, müzik, görsel öğrenme, sınıflandırma, algı, çevrim içi öğrenme (En sık kullanılan ilk 20 kelime dahil edilmiştir.)
Hafıza	Bellek, dikkat, göz izleme, biliş, bilgi, görev, yaş, tanıma, seri tepki görevi, bilişsel gelişim, farkındalık, yön bulma, görüntü, yorumlama yanlılığı, nöropsikolojik değerlendirme, yenilik, nesne, yön duygusu, zamansal biliş, alzheimer hastalığı (En sık kullanılan ilk 20 kelime dahil edilmiştir.)

Temaların İlişki Ağları

İnformal öğrenme teması basit temalar içerisinde yer almaktadır. İnformal öğrenme teması içerisinde kümelenen anahtar kelimelerin ilişki ağı Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. İnformal öğrenme teması ilişki ağı

Şekil 10'da informal öğrenmenin birlikte çalışıldığı kavramlar yer almaktadır. İnformal öğrenme ile mobil öğrenme arasındaki ve ödül (reward) ile geri bildirim (feedback) arasındaki bağı kalınlığından bu kavramların birlikte daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Tesadüfi öğrenme teması motor temalar arasında yer almaktadır. Motor temalar alanyazındaki en fazla birlikte kullanılan kelimelerin ilişki ağıdır. Şekil 11'de tesadüfi öğrenme temasında kümelenen anahtar kelimelerin ilişki ağı görülmektedir.

bir eğilim değişikliği görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde analiz sonuçlarını destekler nitelikte bilgilere ulaşılmıştır. 2017 yılına kadar tesadüfi öğrenme çalışmalarının daha çok tesadüfi bilginin doğası üzerinde yoğunlaştığı (Berlyne, 1960; Denhovska, Serratrice ve Payne, 2016; Hagen, 1967; Hebb, 1949; Howarth ve Ellis, 1961; Neal ve Hesketh, 1997; Seger, 1994; Waring ve Nation, 2004), 2017 yılından itibaren ise çalışmaların tesadüfi öğrenmenin bir öğretim ya da öğrenme yöntemi olarak ele alındığı görülmektedir (Ahmed, 2017; Asllani ve Paçarizi, 2021; Ioannidou, Busquets-Garcia, Ferreria ve Marsicano, 2021; Karami, 2019; Lu, 2021; Schmidt, 2021; Thomas, 2020; Wagnon, Wehrmann, Klöppel ve Peter, 2019).

2000'li yıllardan itibaren bibliyometrik analiz, dergilerin araştırma politikası göstergesi olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Moed, 2005). Kaynakçalardaki dergilere bakıldığında tesadüfi öğrenme çalışmalarının en fazla yayımlandığı dergi *Journal of Experimental Psychology-Learning Memory and Cognition* olmuştur. Kaynakça olarak da sıklıkla başvuru olan bu derginin tesadüfi öğrenme anahtar kelimesi üzerinde yapılacak olan çalışmalar için kuvvetli bir kaynak olduğu düşünülmektedir. Aslında bu durum *Journal of Experimental Psychology-Learning Memory and Cognition* dergisinin araştırma politikası olarak öğrenme kavramı üzerinde biliş ve tesadüfi öğrenme alanını benimsediğini göstermektedir.

White ve Griffith (1981), bilimde zihinsel yapının taslağını ortaya koymak amacıyla müşterek atıf analizini geliştirmişlerdir. Şüphesiz ki her bir çalışma birden fazla kaynaktan esinlenir ve kendine ait bir kaynakça listesi bulunur. Bir konuya yönelik yapılan çalışmalarda atıf sayısı arttıkça konu üzerinde çok fazla çalışma olduğu düşünülür. Bu nedenle nispeten yeni bir çalışma alanı olan tesadüfi öğrenme üzerinde yapılan çalışmaların müşterek atıflı olması önemli görülmektedir. Small (1973), ilgili konunun ya da kavramın bilimsel yapısını düzenlemede müşterek atıfın faydalı bir araç olduğunu savunmuştur. Dolayısıyla kaynakça ve atıflar çalışmaların niteliği için son derece önemlidir. Aksnes, Langfeldt ve Wouters'a (2019) göre atıflar, araştırma politikasında ve araştırma sistemi içerisinde performans göstergeleri olarak giderek daha fazla kullanılmaktadır ve genellikle alıntılarının araştırmanın etkisini veya kalitesini yansıttığı varsayılır. Bu nedenle tesadüfi öğrenme üzerinde yapılan araştırmalardaki atıfların artması tesadüfi öğrenme alanında daha etkili araştırmalar yapılmaya başlandığını göstermektedir.

2017 yılına kadar tesadüfi öğrenme çalışmalarının hafıza, bilgi edinimi, içerik edinimi ve tanıma üzerinde yoğunlaştığı, 2017 yılından itibaren ise tesadüfi öğrenme çalışmalarının dikkat, görsel öğrenme, bilişsel gelişim, örtük öğrenme ve içsel öğrenme üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu eğilim değişikliği tesadüfi bilgilerden tesadüfi öğrenme yöntemine geçişi göstermektedir. 2017 yılına kadar olan çalışmalarda tesadüfi öğrenmenin gözlemlenmesi ve tespit edilmesi zor olarak görülmüştür. Bu nedenle tesadüfi öğrenme için kurgusal deneylerle (hayali-imgesel) yapılmış çalışmalara oldukça

sık rastlanmaktadır (Paek, Hoffman ve Saravanos, 2017). Kurgusal deneyler 19. yüzyılda Mach (1973), tarafından “düşünce deneyi” olarak kullanılmaya başlanmıştır. Mach’a (1973) göre gözlemlenen şeylerin henüz analiz edilmemesi ve sahip olunan deneyimlerin bir hazine deposu halinde olması düşünce deneylerinin önemini ortaya koymaktadır. Tesadüfi öğrenme çalışmaları üzerinde kurgusal deneylerin (düşünce deneylerinin) yapılması tesadüfi öğrenmenin tematik çerçevesinin oluşturulmadığını doğrulamaktadır.

Kelimelerin ilişki ağına (kavramsal yapıya) bakıldığında informal öğrenme temasında genellikle mobil öğrenme, geri bildirim, ödül, dijital oyunlar ve bilgi ediniminin birlikte sıklıkla çalışıldığı görülmüştür. Ting (2005), yapmış olduğu “Mobil Öğrenme: Trendler ve Gelecekte Zorluklar” çalışmasında öğrenme sürecinde bilişsel işlevlerin sağlanabilmesi için zengin ve çoklu dış temsillerin sürekli öğrenme desteği sağlamada faydalı olabileceğini ifade etmektedir. Öğrenmenin okul içi etkinliklerden günlük yaşama kadar uzanan bir süreç olduğunu ifade eden Ting (2005), mobil öğrenmeye olan ihtiyacın acil olduğunu ve gelecekte mobil öğrenmenin artacağını ifade etmektedir. Bu nedenle mobil öğrenme ile birlikte ortaya çıkacak olan tesadüfi öğrenmeler önemli görülmektedir.

Hafıza teması ilişki ağına bakıldığında genellikle farkındalık, tanıma, biliş, bilgi, görev ve bilişsel gelişim kavramlarının birlikte kullanıldığı görülmektedir. Güncel çalışmalarda bilinçdışı uyarıcıların işleyen bellekte depolandığına yönelik ciddi bulgulara ulaşılmıştır (Velichkovsky, 2017). Velichkovsky’ye (2017) göre, farkındalık bağlamında içerik ve süreçler arasındaki ilişkinin açıklığa kavuşturacak yeni çalışmalara ihtiyaç vardır. Bilinçdışı öğrenme olarak görülen tesadüfi öğrenmelerin tematik yapısının oluşturulmasının yeni yapılacak olan çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç

İlgili alanyazında tesadüfi öğrenme farklı kavramlarla ele alınıp incelenirse de tesadüfi öğrenmenin tematik çerçevesi tam olarak çizilmemiştir. Bu çalışmada tesadüfi öğrenmenin biliş, hafıza, görev, ipucu, geri çağırma, ilişkisel öğrenme, aktivite, deneme yanılma etkinlikleriyle ilişkileri sunularak tesadüfi öğrenmenin doğasını oluşturan ve tesadüfi öğrenmeyi etkileyen faktörler ve bu faktörlerin birbirleriyle olan ilişki ağları okuyucuya sunulmuştur.

Ders etkinliklerinde dikkat dağıtıcı faktörler aracılığıyla öğrenenlerde tesadüfi öğrenmeler gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle ders içi etkinliklerde tesadüfi öğrenmelerin informal olarak gerçekleşebileceği unutulmamalıdır. Yapılacak olan etkinliklerde tematik yapının bileşenlerine dikkat edilmesi önerilmektedir.

Yapılan çalışmalarda tesadüfi öğrenmelerin daha çok tanıma boyutundaki bilgilerden oluştuğu görülmektedir. Burada bilginin tanınması, tüm özellikleriyle bilginin bilinçli ediniminden ziyade bilginin anımsanması olarak görülmelidir. Tesadüfi öğrenmelerin kasıtlı öğrenmelerden bu yönüyle

farkı göz ardı edilmemelidir. Basit düzeydeki nesne ve nesneye ait özelliklerin ilişkisine yönelik tesadüfi öğrenmeler sınıf içi etkinliklerde gözlemlenebilmektedir.

Kaynaklar

- Ahmed, S. (2017). Intentional learning vs incidental learning. *J. Psychol. Clin. Psychiatry*, 7(00426), 10-15406.
- Aksnes, D. W., Langfeldt, L., & Wouters, P. (2019). Citations, citation indicators, and research quality: An overview of basic concepts and theories. *Sage Open*, 9(1), 2158244019829575.
- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 259-379.
- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Asllani, H. & Paçarizi, R. (2021). Enhancing second language incidental vocabulary learning through technology. *Journal of Educational and Social Research*, 11(4), 107-117.
- Berlyne, D. E. (1960) *Conflict, arousal and curiosity*. London: McGraw-Hill.
- Berry, D. C. & Broadbent, D. E. (1988). Interactive tasks and the implicit-explicit distinction. *British Journal of Psychology*, 79, 251– 272.
- Bliss-Moreau, E. & Barrett, L. F. (2009). What's reason got to do with it? Affect as the foundation of learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(2), 201-202.
- Brewer, W. F. (1974). There is no convincing evidence for operant and classical conditioning in humans. W. B. Weimer & D. S. Palermo (Ed.), *Cognition and symbolic processes* içinde (s. 1-42). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Broaders, S. C., Cook, S. W., Mitchell, Z., & Goldin-Meadow, S. (2007). Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(4), 539-550.
- Broadus, R. N. (1987). Toward a definition of "bibliometrics". *Scientometrics*, 12, 373-379.
- Chapman, A. (1995). Intertextuality in school mathematics: The case of functions. *Linguistics and Education*, 7(3), 243–262.
- Colgan, D. M. (1970). Effects of instructions on the skin resistance response. *Journal of Experimental Psychology*, 86(1), 108-112.
- Cook, S. W. & Harris, R. E. (1937). The verbal conditioning of the galvanic skin reflex. *Journal of Experimental Psychology*, 21(2), 202–210.

- Craik, F. I. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Crane, D. (1972). *Invisible colleges: Diffusion of knowledge in scientific communities*. Chicago: University of Chicago.
- Denhovska, N., Serratrice, L., & Payne, J. (2016). Acquisition of second language grammar under incidental learning conditions: The role of frequency and working memory. *Language Learning*, 66(1), 159-190.
- Dienes, Z. (2007). Subjective measures of unconscious knowledge. *Progress in Brain Research*, 168, 49-269.
- Dienes, Z., Altmann, G., Kwan, L., & Goode, A. (1995). Unconscious knowledge of artificial grammars is applied strategically. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(5), 1322-1338.
- Diodato, V. P. & Gellatly, P. (2013). *Dictionary of bibliometrics*. New York: Routledge.
- Ellis, R. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Fakhr, A. M., Farahani, B. D., & Farahani, K. A. A. (2020). Incidental vocabulary learning and retention from audiovisual input and factors affecting them. *English Teaching & Learning*, 45(2), 167-188.
- Gilbert, D. T. (1999). What the mind's not. S. Chaiken & Y. Trope (Ed.), *Dual-process theories in social psychology* içinde (s. 3-11). New York: Guilford.
- Goldin-Meadow, S. (2006). Talking and thinking with our hands. *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), 34-39.
- Hagen, J. W. (1967). The effect of distraction on selective attention. *Child Development*, 38(3), 685-694.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Ball, D. W. (1974). Effects of stimulus attenuation on selective attention performance of children. *The Journal of Genetic Psychology*, 125(2), 71-77.
- Hama, M. & Leow, R. P. (2010). Learning without awareness revisited: Extending Williams (2005). *Studies in Second Language Acquisition*, 32(3), 465-491.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: a neuropsychological theory*. London: Chapman & Hall.
- Hird, M. J. (2000). Gender's nature Intersexuality, transsexualism and the 'sex'/'gender' binary. *Feminist Theory*, 1(3), 347-364.
- Howarth, C. I. & Ellis, K. (1961). The relative intelligibility threshold for one's own name compared with other names. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 13(4), 236-239.

- Ioannidou, C., Busquets-Garcia, A., Ferreira, G., & Marsicano, G. (2021). Neural substrates of incidental associations and mediated learning: The role of cannabinoid receptors. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 15*, 722796.
- Jacoby, L. L. (1991). A process dissociation framework: Separating automatic from intentional uses of memory. *Journal of Memory and Language, 30*(5), 513-541.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness. *Journal of Experimental Psychology, 21*(2), 202-210.
- Leow, R. P. (1997). Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language Learning, 47*(3), 467-505.
- Leow, R. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom. A student centered approach*. New York: Routledge.
- Lovibond, P. F. (2003). Causal beliefs and conditioned responses: retrospective revaluation induced by experience and by instruction. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 29*(1), 97-106.
- Lu, Y. (2021). Implication from incidental and intentional learning in taking up a foreign language. 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021) içinde (s. 539-544). Zhengzhou: Atlantis.
- Karami, A. (2019). Implementing audio-visual materials (videos), as an incidental vocabulary learning strategy, in second/foreign language learners' vocabulary development: A current review of the most recent research. *Journal on English Language Teaching, 9*(2), 60-70.
- Krashen, S. D. (1992). *Fundamentals of language education*. Torrance, CA: Laredo.
- Mach, E. (1973). On thought experiments. *Philosophical Forum, 4*(3), 449-457.
- McLaren, I. P. L., Forrest, C. L. D., McLaren, R. P., Jones, F. W., Aitken, M. R. F., & Mackintosh, N. J. (2014). Associations and propositions: The case for a dual- process account of learning in humans. *Neurobiology of Learning and Memory, 108*, 185-195.
- Miller, P. H. & Weiss, M. G. (1981). Children's attention allocation, understanding of attention, and performance on the incidental learning task. *Child Development, 1183-1190*.
- Mitchell, C. J., De Houwer, J., & Lovibond, P. F. (2009). The propositional nature of human associative learning. *Behavioral and Brain Sciences, 32*(2), 183-198.
- Moed, H. F. (2005). *Citation analysis in research evaluation*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Neal, A., & Hesketh, B. (1997). Episodic knowledge and implicit learning. *Psychonomic Bulletin & Review, 4*, 24-37.
- Nicholas, D. & Ritchie, M. (1978). *Literature and bibliometrics*. Hamden, Conn: Linnet.

- O'Halloran, K. L. (1999). Towards a systemic functional analysis of multisemiotic mathematics texts. *Semiotica*, 124(1-2), 1-29.
- Paek, S., Hoffman, D. L., & Saravanos, A. (2017). Spatial contiguity and incidental learning in multimedia environments. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1390-1401.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes* (F. V. Anrep, Çev.). London: Oxford University.
- Pelham, W. E. & Ross, A. O. (1977). Selective attention in children with reading problems: A developmental study of incidental learning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5(1), 1-8.
- Perry, M., Church, R. B., & Goldin-Meadow, S. (1988). Transitional knowledge in the acquisition of concepts. *Cognitive Development*, 3(4), 359-400.
- Perruchet, P. & Pacton, S. (2006). Implicit learning and statistical learning: One phenomenon, two approaches. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(5), 233-238.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25, 348-349.
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(6), 855-863.
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219-235.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. London: Oxford University.
- Rebuschat, P. & Williams, J. N. (2012). Implicit and explicit knowledge in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 33(4), 829-856.
- Rebuschat, P. (2013). Measuring implicit and explicit knowledge in second language research. *Language Learning*, 63(3), 595-626.
- Rodgers, M. (2017). The pedagogical role of a white instructor's racial awareness narrative. *Rhetorics of Whiteness: Postracial Hauntings in Popular Culture, Social Media, and Education*, 222-234.
- Rogers, J., Révész, A., & Rebuschat, P. (2015). Challenges in implicit learning research: Validating a novel artificial language. *Implicit and explicit learning of languages* içinde (s. 275-300). London: John Benjamins.
- Rogers, J., Révész, A., & Rebuschat, P. (2016). Implicit and explicit knowledge of inflectional morphology. *Applied Psycholinguistics*, 37(4), 781-812.
- Rosa, E. & O'Neill, M. D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 511-556.
- Shanks, D. R. (2007). Associationism and cognition: Human contingency learning at 25. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 60(3), 291-309.

- Schmidt, J. R. (2021). Incidental learning of simple stimulus-response associations: A review of color-word contingency learning research. *L'Année Psychologique*, 121(2), 77-127.
- Seger, C. A. (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*, 115(2), 163-196.
- Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24(4), 265-269.
- Tereci, A. & Sezen-Yüksel, N. (2021). Investigation of incidental learning in a mathematical activity on secondary school students by their success. *İlköğretim Online*, 20(2), 189-197.
- Ting, R. Y. L. (2005). Mobile learning: Current trend and future challenges. *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)* içinde (s. 603-607). Kaohsiung: IEEE.
- Tonta, Y. (2017). *TÜBİTAK Türkiye Adresli Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvik (UBYT) programının değerlendirilmesi*. Ankara: TÜBİTAK ULAKBİM.
- Treisman, A. M. (1964). Selective attention in man. *British Medical Bulletin*, 20(1), 12-16.
- Thomas, N. (2020). Incidental L2 vocabulary learning: Recent developments and implications for future research. *Reading in a Foreign Language*, 32(1), 49-60.
- Velichkovsky, B. B. (2017). Consciousness and working memory: Current trends and research perspectives. *Consciousness and Cognition*, 55, 35-45.
- Yılmaz, M. (1999). *Kütüphane ve bilgilimi açısından bibliyometrinin önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2019). Bibliyometriye eleştirel bir bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 33(1), 43-49.
- Wagnon, C. C., Wehrmann, K., Klöppel, S., & Peter, J. (2019). Incidental learning: A systematic review of its effect on episodic memory performance in older age. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 11, 173-189.
- Waring, R. & Nation, P. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English Speaking World*, 4(1), 11-23.
- White, H. D. & Griffith, B. C. (1981). Author cocitation: A literature measure of intellectual structure. *Journal of the American Society for Information Science*, 32(3), 163-171.

Extended Summary

People are believed to need rules during learning and can learn through verbal problem solving. It is argued that in these processes of learning, mental models and task representations are constructed (Johnson-Laird, 1983). These processes, called explicit learning, do not encompass all factors and characteristics of learning (McLaren et al., 1994).

The level of awareness in the enactment of knowledge within implicit learning affects whether the knowledge is acquired consciously or unconsciously. This approach initiated by Krashen (1992) later became the focus of many researchers. Studies have shown that awareness levels facilitate second language acquisition (Alanen, 1995; Hama and Leow, 2001; Leow, 1997; Rebuschat and Williams, 2012; Rosa and O'Neill, 1999).

Incidental learnings are examined within implicit learning. Psychologists at the beginning of the 1900s considered attention as focusing on an object of consciousness. However, these and other thoughts from the perspective of mental faculties or subjective experiences have become a vicious cycle for experimental research, resulting in a series of fruitless debates (Treisman, 1964).

New studies have shown that different stimuli are learned apart from the stimulus focused on by attention. Incidental learnings, a component of informal learning, are chance-accidental learnings performed by individuals without concentrating their attention on a specific area (Craik and Lockhart, 1972). In other words, incidental learning is when an individual focus on a stimulus property while learning a different stimulus property (Ahmed, 2017).

While deliberate learning is recognized as a process of learning, attention and cognitive factors are also significant aspects to be examined. Although studies on incidental learning are increasing day by day to highlight these situations, it is noteworthy that there is no thematic framework for incidental learning in the social sciences. The absence of the thematic framework for incidental learning studies is seen as a deficiency in the relevant literature. It is hoped that conducting a systematic literature review will contribute to making a comprehensive literature review and establishing a thematic framework for incidental learning studies.

Bibliometric analysis is not limited to bibliographic information of studies. Unlike a descriptive analysis, bibliometric analysis presents the thematic framework of studies and constructs a visual structure by revealing the network of keywords used. Thus, it provides insight to the researcher when used as a literature review and builds a visual structure to establish a thematic framework specific to the subject under study. The aim of this study is to conduct a bibliometric analysis of studies on incidental learning and establish a thematic framework for incidental learning.

In this study, research articles published in international journals indexed in the Web of Science database were analyzed using bibliometric analysis methods. The data retrieval process utilized the keyword 'incidental learning' for scanning. As the criteria for selection, articles or conference papers in English language and accessible publications were preferred. Following the search, a total of 280 relevant studies were identified and subjected to bibliometric analysis. The analysis was conducted using the Bibliometrix package software prepared on the R data analysis program. Unlike other bibliometric analysis tools (such as VOSviewer, BibExcel, CiteSpace, SciMAT, Sci2, CitNetExplorer,

etc.), the Bibliometrix package software was chosen due to its open-source nature and potential for further development.

According to the descriptive analysis, there were a total of 280 documents found in 158 different sources between 1990 and 2023 in the field of incidental learning. The annual growth rate of these studies was calculated as 8.33%. There were 713 different authors identified in the field of incidental learning, with 40 of them contributing to single-authored studies. The percentage of internationally collaborating authors was notable at 23.93%. The analysis revealed a total of 940 keywords and 10,759 references.

Studies on incidental learning have gained momentum in the last 10 years. Number of citations peaked in the year 2010. When examining the top 10 journals where incidental learning studies were published, it was observed that they were journals in the fields of linguistics, experimental psychology, language teaching, memory, brain research, and cognitive science. When looking at the impact of journals in the references, it is noteworthy that the most frequently cited source was the *Journal of Experimental Psychology-Learning Memory and Cognition*, where the keyword "incidental learning" was predominantly used.

When looking at the word cloud, it can be observed that concepts such as incidental learning, cognition, word acquisition, memory, reading, second language learning, task, and implicit learning were central and frequently used.

Unlike other bibliometric analysis tools, the R Bibliometrix package can reveal the thematic map of keywords. The thematic map illustrates the frequent usage of keywords with each other and whether the keywords used are central in the relevant literature.

In Thematic Map, four main themes were observed. These themes were: motor theme, niche theme, emerging or disappearing theme, and simple (basic) themes. The themes were coordinated based on centrality and frequency.

The words clustered within the motor theme were both highly used and commonly used together. This clustering represented the theme of the most robustly used words together in the literature. The niche theme consisted of words that were not at the center of the network but were frequently used together. The emerging or disappearing theme consisted of words that were neither at the center of the relationship network nor frequently used. Simple themes were an inactive group that was not commonly used but was central.

In bibliometric analysis, a total of 14 distinct themes (clusters) emerged. The most clustering was observed under the titles of informal learning, incidental learning, and memory.

Until 2017, incidental learning studies focused more on memory, information acquisition, content acquisition, and recognition. However, starting from 2017, a change in trend was observed in incidental learning studies towards attention, visual learning, cognitive development, implicit learning, and intrinsic learning. This change in trend indicates a transition from incidental information to incidental learning method. Until 2017, it was difficult to observe and identify incidental learning in studies, and there were quite a few studies conducted with fictional experiments for incidental learning (Paek, Hoffman, and Saravanos, 2017). This situation confirms that the thematic framework of incidental learning could not be established.

In this study, it was aimed to obtain information about the thematic framework of incidental learning by conducting a bibliometric analysis of incidental learning. In the bibliometric analysis, the elements of cognition, memory, tasks, cues, attention, and recall in the thematic framework of incidental learning attract attention. Another noteworthy point is that the knowledge obtained in incidental learning activities is in the dimension of recognition.

Incidental learning can occur informally through distracting factors in pre-planned lesson activities. Therefore, it should not be forgotten that incidental learning can occur informally in in-class activities. It is recommended to pay attention to the components of the thematic structure in studies to be conducted on incidental learning.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Makalenin, ilk yazar olarak belirtilen araştırmacının doktora tezinden üretilmesi nedeniyle ilk yazar verilerin toplanması, analiz edilmesi ve rapor edilmesi kısımlarında aktif rol üstlenmiştir. Tez danışmanı olan ikinci yazar, okuma-kontrol-öneri kısımlarında makaleye katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğeri kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Kariyer Araştırma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Validity and Reliability Study of the Career Exploration Scale

Oğuz Mercan, Kemal Öztemel

Yazar Bilgileri

Oğuz Mercan

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,
oguzmercan26@gmail.com

Kemal Öztemel

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Rehberlik
ve Psikolojik Danışmanlık,
koztemel@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada, ergenlik dönemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını belirlemeye yönelik Kariyer Araştırma Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda ortaokulların 6. 7. ve 8. sınıflarında eğitim gören toplam 629 katılımcı yer almıştır. Çalışma sonucunda elde edilen Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları, geliştirilen ölçeğin kendini araştırma ve çevreyi araştırma olarak adlandırılan 2 alt boyut ve toplam 12 maddeden oluştuğunu göstermiştir. Ölçekten elde edilen yapının geçerliğini test etmek için uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarının ise ölçek maddelerinden elde edilen değerlerin kabul edilebilir uyum indeksleri içerisinde olduğunu göstermiştir. Kariyer Araştırma Ölçeği'nin geçerliğine daha fazla kanıt sağlamak amacıyla yapılan ölçüt geçerliği çalışması, Kariyer Araştırma Ölçeği'nin Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği ve Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu ile benzer davranışları ölçtüğünü göstermiş; geliştirilen Kariyer Araştırma Ölçeği'nin ölçüt geçerliğine sahip olduğu görülmüştür. Ölçekten elde edilen güvenilirlik değerlerine göre kendini araştırma ve çevreyi araştırma boyutlarından oluşan 12 maddelik formu için Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayısı .85, 7 maddeden oluşan kendini araştırma alt boyutu için .81, 5 maddeden oluşan çevreyi araştırma alt boyutu içinse .82 olarak bulunmuştur. Elde edilen tüm sonuçlar Kariyer Araştırma Ölçeği'nin ortaokul düzeyinde eğitim gören bireylerin kariyer araştırma davranışlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Kariyer araştırma
Kendini araştırma
Çevreyi araştırma
Ölçek geliştirme

Keywords

Career exploration
Self-exploration
Environmental exploration
Scale development

Makale Geçmişi

Geliş: 10.04.2024
Kabul: 28.07.2024

ABSTRACT

The present study aimed to develop a Career Exploration Scale to determine the career exploration behaviors of adolescences. The study group consisted of 629 participants studying in the 6th, 7th and 8th grades of secondary schools. Exploratory Factor Analysis results was showed that the scale consisted of two sub-dimensions called self-exploration and environmental exploration and a total of 12 items. According to the results of the confirmatory factor analysis conducted to test the construct validity of the scale, the scale confirmed 12 items in two factors. The criterion validity study conducted to provide further evidence for the validity of the scale showed that the Career Exploration Scale measured similar behaviors with the Career Development Scale for Children and the Career Resources Scale-Adolescent Form, and it was observed that the developed Career Exploration Scale had criterion validity. According to the reliability of the scale, the Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficient was found .85 for the form consisting of self-exploration and environmental exploration dimensions with 12 items, .81 for the self-exploration sub-dimension with 7 items, and .82 for the environmental exploration sub-dimension with 5 items. All results show that the Career Exploration Scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to evaluate the career exploration behaviors of individuals studying at secondary school.

*Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Mercan, O. & Öztemel, K. (2024). Kariyer Araştırma Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *TEBD*, 22(2), 1551-1576. <https://doi.org/10.37217/tebd.1467334>

Giriş

Kariyer araştırma, bireylerin kendi özellikleri ile olası eğitim seçenekleri ve iş dünyası hakkındaki bilgileri toplayarak bu bilgilerle kariyer hedeflerine yönelik stratejiler belirlemesi olarak tanımlanmaktadır (Griffin ve Hesketh, 2006). Kariyer araştırma davranışları içerisinde, bireyin kariyer gelişim sürecinde kendisine ve dış dünyaya ilişkin bilgisini artırmayı amaçlayan düşünce ve davranışlar yer almaktadır (Blustein, 1992). Bu düşünce ve davranışlar, kariyer araştırma davranışları içerisinde kendini ve çevreyi araştırma olmak üzere iki alt boyutta belirmektedir (Stumpf ve Lockhart, 1987).

Kariyer araştırma davranışları bağlamında kendini araştırma, bireyin kariyer yaşamlarına dönük yeteneklerini, ilgilerini, amaçlarını, becerilerini, değerlerini ve ihtiyaçlarını araştırması olarak tanımlanmaktadır (Stumpf, Colarelli ve Hartman, 1983). Bu anlamda kendini araştırma, bireyin kendi ilgi alanlarını, değerlerini, geçmiş yaşam deneyimlerini ve kariyer amaçlarını belirlemesine odaklanarak bireyin kendi kariyer yaşamı konusunda derinlemesine düşünmesine olanak sağlamaktadır (Zikic, 2006). Kendini araştırma bireylerin kariyer araştırma davranışlarının geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Lee, Locke ve Latham (1989), kendini araştırma davranışlarının geliştirilmesinin bireyin ulaşılabilir kariyer amaçlarını belirlemesi konusunda önemli destek unsuru olduğunu vurgulamaktadırlar. Kariyer araştırma davranışları içerisinde bir diğer boyut ise çevreyi araştırmadır.

Çevreyi araştırma, bireyin proaktif olarak iş yaşamı ve meslekler başta olmak üzere bilinçli bir kariyer seçimine yardımcı olan bilgi kaynaklarını araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Zikic, 2006). Kariyer araştırma sürecinde çevreyi araştırma, seçmeyi düşünülen mesleğe yönelik bilişsel hazırlığı içermekte (Werbelt, 2000) ve bu hazırlık süreci davranışsal etkinliklerle desteklenmektedir. Bu anlamda bireylerin gelecekte çalışmayı düşündükleri iş yerlerinin tanıtılması, kariyer seçimlerine yönelik kaynaklara ulaşma yollarının neler olduğu konusunda yapılacak çalışmalar ile meslekte çalışan kişilerle yapılacak görüşmeler çevreyi araştırmaya yönelik faaliyetlerden bazıları olarak ifade edilmektedir (Eraslan-Çapan, 2021). Genel olarak kariyer araştırma içerisinde bireyin yakın çevresiyle kendi ilgi, yetenek ve değerleri konusunda görüşmeler gerçekleştirilmesi kariyer araştırmanın kendini araştırma boyutuna ait davranışlar olarak ifade edilirken, meslek tanımlarını ve farklı mesleki deneyime sahip uzmanların hayat öykülerini incelemek gibi faaliyetler ise kariyer araştırma davranışının çevreyi araştırma boyutuna ait davranışlar olarak ifade edilmektedir (Öztemel, 2019).

Kariyer araştırma süreci, bireyin iç dünyası ile dış çevrenin karmaşık bir etkileşimi neticesinde çocukluk döneminde başlayarak ergenlik döneminde daha yoğun bir şekilde sürmektedir (Patton ve Porfeli, 2007). Bu zorlu süreç içerisindeki bireylerin, kariyer araştırma davranışları içerisinde kendi özelliklerini araştırmaları ve bu özelliklerine ulaşmada destek olacak kariyer farkındalıkları

geliştirmeleri önemlidir (Nasir ve Lin, 2013). Bu önem doğrultusunda bireylerin kariyer gelişimlerini ele alan kuramsal yaklaşımlar, kariyer gelişim sürecinde yaşam boyu önemini koruyan kariyer araştırma davranışlarına sıklıkla odaklanmaktadır.

Ergenlik dönemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarına yönelik kuramsal temeller, özellikle gelişimsel yaklaşımlarda kendine yer bulmakta; bazı kuramsal yaklaşımlarda ise o döneme adını vermektedir. Örneğin Super'ın Yaşam Boyu Yaşam Alanı Yaklaşımında ergenlik döneminin başlarından sonuna kadar seyreden kariyer gelişim süreci, araştırma dönemi olarak ifade edilmektedir (Super, 1980). Super'a göre araştırma döneminde kariyer araştırma davranışlarını sergileyen bireyler, çocukluk döneminden farklı bir biçimde bilinçli olarak kendi yetenek, ilgi ve değerlerini nasıl araştıracaklarına odaklanmakta ve bu araştırmalar sonucunda elde ettikleri bilgi ve becerileri sistematik olarak kariyer yaşamlarına dönük seçim süreçlerine yansıtılabilmektedirler (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013). Benzer şekilde bu dönem içerisindeki bireyler kariyer yaşamlarına yönelik artan farkındalıklarıyla birlikte geleceğe ilişkin planlamalar yapmaya başlayarak kariyer süreçlerini içeren bilgilere ulaşma yollarını öğrenebilmektedir. Bu kapsamda ilgili dönemdeki bireylerin temel kariyer gelişim görevinin, kendileri ve çevreleri hakkında araştırma yapma becerisi kazanmak olduğu belirtilmektedir (Super, 1990).

Ergenlik dönemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını ele alan bir başka kuramsal yaklaşım ise Ginzberg ve arkadaşlarının mesleki gelişim kuramıdır. Bu kuramda özellikle deneme döneminde kariyer araştırma davranışlarına odaklanılmakta; ortaokul düzeyinde eğitim gören ergenlik dönemindeki bireyleri de kapsayan bu dönem içerisinde kariyer araştırma davranışının kendini araştırma alt boyutuna ait ilgi, yetenek ve değerlerin bireylerin kariyer gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir (Trice, Hughes, Odom, Woods ve McClellan, 1995). Deneme döneminin ilerleyen yıllarında bireyler, yakın ve uzak çevrelerine ilişkin artan farkındalıklarıyla birlikte mesleki değerler başta olmak üzere kariyer gelişimlerine yönelik çevreyi araştırma davranışlarında bulunmaktadır (Ginzberg, 1984).

Bireylerin kariyer araştırma davranışlarına yönelik kuramsal temellerle birlikte, bu konuda yapılan araştırmalar da bireylerin kariyer araştırma davranışlarının kariyer gelişim süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında yurt dışında yapılan çalışmalar kariyer araştırmanın, kariyer karar verme süreci için kritik bir davranış olduğunu (Aftab ve Malik, 2017; Blustein, Pauling, DeMania ve Faye, 1994; Greenhaus, Hawkins ve Brenner, 1983) ve kariyer kararsızlığının azaltılmasında önemli bir rol üstlendiğini (Park, Woo, Park, Kyea ve Yang, 2016; Porfeli ve Skorikov, 2010), olumsuz duygularla başa çıkmada başvuru bir yol olarak belirlediğini (Clancy ve Dollinger, 1993; Vignoli, 2015) ve mesleki kimliğin gelişmesine destek olduğunu (Porfeli, Hartung ve Vondracek, 2008; Taveira ve Moreno, 2003) göstermektedir. Ülkemizde konuyla ilgili yapılan

çalışmalar ise algılanan sosyal desteğin kariyer araştırma davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu (Turan, Çelik ve Turan, 2014), kariyer araştırma davranışının ergen-ebeveyn kariyer uyumu tarafından yordandığını (Çelik, 2019) ve kariyer araştırmanın kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile ilişkili olduğunu (Mutlu, 2018) göstermiştir. Bu anlamda kariyer araştırma davranışlarının değerlendirilmesinin, bireylerin kariyer gelişim süreçleri içerisindeki çeşitli değişkenlerle yapılan araştırmalarda kendisine yer bulduğu görülmektedir.

Yukarıda bahsedilen yurt dışında ve ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalarla birlikte, her ne kadar kariyer araştırma ifadesi tam olarak kullanılmamış olsa da bireylerin kendi ilgi, yetenek ve değerlerinin farkına varması ve kariyer seçeneklerini hakkında bilgilerinin arttırılmasına odaklanan eğitim programlarına da alanyazında rastlanılmaktadır (Coşgun, 2019; Çakır, 2003; Gök, 2018; Karaçay, 2021; Karalar, 2023; Lau, Chung ve Wang, 2021; Myers, Lindeman, Thompson ve Patrick, 1975; Özbay, 2017). Özellikle okullarda yapılan bu çalışmalarda, uygulayıcıların yürüttükleri programların etkililiğini değerlendirmede bireylerin kariyer araştırma davranışlarının gelişim düzeylerine odaklandıkları görülmektedir.

Ergenlik dönemindeki kariyer araştırma bireyin kendisini ve çevresini tanıması sürecinde sahip olduğu eğitim imkânları doğrultusunda mesleki seçenekler hakkında bilgisinin artmasına yardımcı olarak bireyin kariyer hedeflerinin planlanmasını dolayısıyla anlamlı bir iş yaşamı oluşturmasını kolaylaştırmaktadır (Flum ve Blustein, 2000). Ergenlik dönemindeki bireyleri kapsayan ortaokul kademesi ise bireylerin farklı kariyer seçenekleri konusunda farkındalıklarının artması, kariyer seçenekleri konusundaki bilgilerini geliştirmeleri ve kariyer planlamaları için hedefler oluşturmaya başlamaları açısından kritik bir geçiş sürecidir (Association for Career and Technical Education [ACTE], 2018). Özellikle okul geçişinin yer aldığı bu süreç, ergenlik dönemindeki bireyler için zorlu bir aşama olarak görülmektedir (Larose ve Boivin, 1998). Bu aşamadaki bireyler yaşanan zorluklar karşısında hem kendi ilgi, yetenek ve değerlerini hem de çevrelerinde yer alan kariyer seçeneklerini tanıyarak yaşam boyu sürecek kariyer gelişim süreçlerini sağlıklı bir şekilde geçirebilmektedir (Eraslan-Çapan, 2021). Bu anlamda ilgili gelişim dönemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını değerlendirebilmek, bireylerin kariyer gelişim süreçlerinin başarıyla yürütülebilmesinde önemli bir unsur olarak belirmektedir.

Bireylerin kariyer gelişim süreçlerinde kendini araştırma davranışlarının değerlendirilmesi, okullar başta olmak üzere öğrenme ortamlarındaki bireylere yürütülecek çalışmaların veriye dayalı olarak planlanmasında kritik bir konumda yer almaktadır (Blustein, 1988). Benzer şekilde çalışma yaşamındaki değişikliklerin beraberinde eğitsel ve mesleki seçeneklerin de benzer şekilde farklılaşmasına sebep olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Öztemel, 2019), bireylerin yakın ve

uzak çevrelerindeki kariyer seçeneklerini arařtırmalarına yönelik deęerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduęu dūřunūlmektedir.

Ergenlik dōnemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarına yönelik kuramsal açıklamalar ile alanyazında konuyla ilgili mevcut araştırma bulguları, kariyer araştırma davranışının bireylerin kariyer gelişim sūrelerinde önemli bir yere sahip olduğunu gōstermektedir. Bu önem temelinde bu araştırmanın amacı, ergenlik dōneminde yer alan bireylerin kariyer araştırma davranışlarını ölçmek amacıyla kullanılabilir ve geçerli bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Kariyer araştırma davranışının ölçülmesi ilk olarak, kariyer gelişim envanteri içerisinde kendine yer bulmuştur (Seifert ve Eder, 1985). Őlkemizde ise kariyer araştırmaya yönelik bazı ölçme araçlarının uyarlandığı ya da geliştirildiği gōrūlmektedir. Sōz konusu çalışmalarda Mutlu (2018) tarafından uyarlanan Kariyer Araştırma Ölçeęi, üniversite düzeyine eğitim gōren bireylere yönelik uygulanabilmektedir. Bacanlı (2006) tarafından geliştirilen Kariyer Araştırma Yetkinlik Beklentisi Ölçeęi ise ilgili çalışmada belirtildiği üzere çalışma sonucunda elde edilen değerlerin beklenenden dūřuk olması nedeniyle psikometrik özellikleri açısından bireylerin kariyer araştırma davranışlarını ölçmek için yeterli gōrūlmemektedir. Özaydın ve Siyez (2022) tarafından bireylerin kariyer araştırma davranışlarını ölçmek amacıyla Türkçeye uyarlanan Kariyer Keřfi Ölçeęi ise, 4-7. sınıflar için uygulanabilmektedir. Ölçeęin hem ilkokul hem de ortaokul kademelerinde yer alan bireylere uygulanmasının, belirtilen öğretim kademelerindeki bireylerin kariyer gelişim özellikleri dikkate alındığında bir sınırlılık yarattığı; bununla birlikte ilgili ölçme aracında kendini araştırma ile çevreyi araştırmaya dōnük maddelerin ayrı ayrı boyutlar yerine tek bir boyutta ele alınmasının kariyer araştırma davranışını belirlemede sınırlılıklar yaratacağı dūřunūlmektedir. Bu alışma kapsamında 6. 7. ve 8. sınıf düzeyinde eğitim gōren ergenlik çağındaki bireylere yönelik geliştirilen Kariyer Araştırma Ölçeęi'nin alanyazında bahsedilen sınırlılıkların giderilmesinde önemli bir yere sahip olacağı beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu alışma, ergenlik dōnemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın modeli, nicel araştırma modellerinden geçmişte ya da hālihazırda var olan durumu betimlemeyi amaçlayan betimsel tarama modelidir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin geliştirilmesi amacıyla, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için, iki ayrı çalışma grubundan veri toplanmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubu-1'e Ait Demografik Özellikler

<i>Değişken</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kız	168	52
	Erkek	155	48
Sınıf	6. Sınıf	143	44,3
	7. Sınıf	98	30,3
	8. Sınıf	82	25,4
Toplam		323	100

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kapsamındaki Çalışma Grubu 1'e ait demografik özelliklere Tablo 1'de yer verilmiştir. Araştırmada AFA kapsamında ilk olarak yaşları 11 ile 15 arasında farklılaşan, yaş ortalaması 12,56 olan ($Ss=.92$) 323 (168 kız, 155 erkek) bireye ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan bireylerin 143'ü 6. sınıfa, 98'i 7. sınıfta, 82'si ise 8. sınıfta eğitim görmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubu-2'ye Ait Demografik Özellikler

<i>Değişken</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kız	176	57,5
	Erkek	130	42,5
Sınıf	6. Sınıf	100	32,7
	7. Sınıf	94	30,7
	8. Sınıf	112	36,6
Toplam		306	100

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin AFA sonucunda elde edilen yapısının farklı bir grupta doğrulanması amacıyla gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kapsamındaki Çalışma Grubu 2'ye ait demografik özelliklere Tablo 2'de yer verilmiştir. Bu kapsamda yaşları 11 ile 15 arasında farklılaşan, yaş ortalaması 12,76 olan ($Ss=.93$) 306 (176 kız, 130 erkek) bireye ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan bireylerin 100'ü 6. sınıfa, 94'ü 7. sınıfta, 112'si ise 8. sınıfta eğitim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Kariyer Araştırma Ölçeği, Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği (Bacanlı, Özer ve Sürücü, 2007) ve Kariyer Kaynakları Ölçeği Ergen Formu (Öztemel ve Mercan, 2022) kullanılmıştır. Tüm veri toplama araçlarına katılımcılar gönüllü olarak yanıt verdiklerini beyan etmişler; bu araçlarda ad ve soyad gibi kimlik bilgilerini içeren hiçbir bilgiyi paylaşmamışlardır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri okul türüne ait demografik bilgileri içeren maddeler yer almaktadır.

Kariyer Araştırma Ölçeği

Mevcut çalışma kapsamında bireylerin kariyer araştırma davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve bu geliştirme sürecinin sistematik olarak yürütüldüğü ölçektir.

Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ölçülmek istenen yapı olan ergenlerin kariyer araştırma davranışının kuramsal alt yapısı ve bu alt yapının alanyazındaki karşılığı ele alınmıştır. Kariyer araştırma davranışı, özellikle bireylerin kariyer gelişimlerini gelişim dönemlerine göre inceleyen gelişimsel yaklaşımlarda kendine yer bulmaktadır. Örneğin Ginzberg vd.'nin Mesleki Gelişim Kuramı'nda ilgi, yetenek, mesleki değer ve çevresel imkânların araştırılmasına ve bu araştırmalardan elde edilen bilgilerin birbirleriyle uyum sağlamasına değinilmektedir (Ginzberg, 1984). Super'ın Yaşam Boyu Yaşam Alanı Yaklaşımı'nda ise kariyer araştırma davranışları kapsamında özellikle çocukluk döneminden farklı olarak bireylerin bilinçli bir şekilde ergenlik döneminin sonuna kadar seyreden süreçte kariyer yaşamlarına yönelik kendi yetenek, ilgi ve değerlerine yönelik araştırma davranışlarının geliştiği ifade edilmektedir. Bu gelişimle birlikte aynı zamanda ergenlik dönemindeki bireylerin gelecek yaşamlarına ilişkin planlamalar yapmalarını içeren kariyer süreçlerine ilişkin çevresel imkânları da araştırdıkları belirtilmektedir (Super, 1990). Alanyazında kariyer araştırma davranışının kuramsal alt boyutuna uygun olarak kariyer araştırma davranışının çevreyi araştırma ve kendini araştırma olarak adlandırılan iki alt boyutunun olduğu ifade edilmektedir (Atkinson ve Murrell, 1988; Hirschi, 2009; Stumpf vd., 1983). Bu anlamda geliştirilen Kariyer Araştırma Ölçeği'nin kariyer araştırma davranışına ait temel yapısı, kendini araştırma ve çevreyi araştırma alt boyutlarına dayandırılmıştır.

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde ikinci aşamasında, odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, araştırılması amaçlanan konu ile ilgili detaylı bilgilere ulaşmaya yarayan bir yöntemdir (Morgan, 1998). Bu yöntem aracılığıyla ölçeğin geliştirileceği hedef grubu oluşturan ortaokulların 6. 7. ve 8. sınıflarında eğitim gören toplamda 11 katılımcı ile odak grup görüşmesi yürütülmüştür. Odak grup görüşmeleri kapsamında kariyer araştırma davranışının alt boyutlarından olan kendini araştırma için 4 (Örn: Kendinizi tanımanın doğru/uygun meslek seçiminde rolü nedir?), çevreyi araştırma boyutu için 4 (Örn: Sizce seçmeyi düşündüğünüz meslek/meslekler hakkında bilgi toplamak neden önemlidir?) olmak üzere toplamda 8 soru katılımcılara yöneltilmiştir.

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde üçüncü aşamada, madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulması sürecinde, bu aşamadan önceki iki aşamada elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin yazılması sürecinde tüm maddelerin kariyer araştırma davranışını içermesi, her bir maddenin birbirinden farklı bir özelliği temsil etmesi,

maddelerin Türkçe dil ve anlatım bilgisi kurallarına uygunluğu ile hedef grubun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda ilgili aşamada kendini araştırma boyutunda 21, çevreyi araştırma boyutunda 19 olmak üzere toplamda 40 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinin dördüncü aşamasında, ölçekte yer alan maddelerin derecelendirmesi belirlenmiştir. Hedef gruptaki bireylerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak ölçeğin 5'li Likert tipi (1=Hiç uygun değil, 2=Uygun değil, 3=Kısmen uygun, 4=Uygun, 5=Tamamen uygun) derecelendirme üzerinden yanıtlanması amaçlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecindeki beşinci aşamada, madde havuzunun alan uzmanlarınca değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda kariyer psikolojik danışmanlığı alanından dört uzmandan ölçekteki yönergeyi, derecelendirme tipini ve tüm maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlerden sonra ölçekte yer alan maddelerden beşinin ölçek havuzundan çıkartılması kararlaştırılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinin altıncı aşamasında, ölçek maddelerinin Türkçe dil ve anlatım kurallarına uygunluğunun değerlendirilmesi için alan uzmanı görüşü alınmış; bu kapsamda Türkçe eğitimi alanında çalışan iki uzmana, ölçeğin taslak hali gönderilerek ölçeğin taslak halini Türkçe dil ve anlatım kuralları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmelerden sonra toplamda yedi madde ile yönergede önerilen düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Ölçek geliştirilme sürecinin yedinci aşamasında taslak ölçek formu tamamlanmıştır. Bu formda 19'u kendini araştırma, 16'sı ise çevreyi araştırma boyutunda olmak üzere toplamda 35 maddeye yer verilmiştir.

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin geliştirilme sürecinin sekizinci aşamasında, pilot çalışma süreci yürütülmüştür. Pilot çalışmada 6. sınıf düzeyinden 42, 7. sınıf düzeyinden 35 ve 8. sınıf düzeyinden 34 olmak üzere toplam 111 öğrenci yer almıştır. Bu çalışmada taslak ölçeğin yönergesi ile tüm maddeleri uygulayıcı tarafından yüksek sesle okunarak her bir maddenin ne anlama geldiği pilot çalışmada yer alan katılımcılara sorulmuş; ardından yönerge ve maddelerin anlaşılır olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir.

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin geliştirilme sürecinin dokuzuncu aşamasında, pilot uygulama sonrası gerekli düzenlemelerin gözden geçirilmesi yer almaktadır. Bu aşamada taslak ölçekte yer alan yönerge, derecelendirme ve tüm maddeler yazım, metin büyüklüğü ve hizalandırma açısından gözden geçirilerek ana uygulama öncesi taslak ölçeğin hazır hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği, Schultheiss ve Stead (2004) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlama çalışması ise Bacanlı vd. (2007) tarafından yapılmıştır. İlköğretim 4. sınıf ve ortaokul kademesindeki bireylerin kariyer gelişim düzeylerini ölçmeyi amaçlayan Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği, 52 maddeden ve sekiz alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi değerlendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin merak/araştırma alt ölçeği ve bu ölçekte yer alan maddeler (Örn: *Okulda öğreneceğim şeyler bende merak uyandırır.*) kullanılmıştır.

Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği'nin Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı, ölçeğin tümü için .78, bilgi alt ölçeği için .64, merak/araştırma alt ölçeği için .60, ilgiler alt ölçeği için .64, denetim odağı alt ölçeği için .76, anahtar figürler alt ölçeği için .49, zaman perspektifi alt ölçeği için .65, planlama alt ölçeği için .81 ve benlik kavramı alt ölçeği için .73 olarak bulunmuştur (Bacanlı vd., 2007). Bu çalışmada kullanılan merak/araştırma alt ölçeği için Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur

Kariyer Kaynakları Ölçeği Ergen Formu

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan bir diğer ölçme aracı Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu Marciniak, Hirschi, Johnston ve Haenggli (2021) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye Öztemel ve Mercan (2022) tarafından uyarlanmıştır. Ergenlik dönemindeki bireylerin kariyer kaynaklarını ölçmeyi amaçlayan ölçekte, her biri 3 maddeden oluşan toplam 12 alt ölçek bulunmaktadır. Bu çalışmada ise ölçeğin kariyer araştırma (Örn: *Meslekler ve işler hakkında bilgi toplarım.*) ve kendini araştırma (Örn: *Kariyer ilgilerimin neler olduğu konusunda çok düşünürüm.*) alt ölçekleri kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler 5'li Likert tipi (1= Hiç doğru değil, 5= Tamamen doğru) değerlendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Orijinal çalışmada alt ölçeklerin Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayıları .69 ile .90 arasında, madde faktör yükleri ise .49 ile .90 arasında farklılaşmaktadır. Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu'nun puanlanması, alt ölçeklere ait toplam puanların o alt ölçekteki madde sayısına bölünmesiyle elde edilen ortalama puanlar üzerinden hesaplanmaktadır. Uyarlama çalışmasında ise ölçeğin ölçüm değişmezliğine ilişkin elde edilen sonuçlar, son kariyer seçimine göre ölçüm değişmezliğinin sağlandığına işaret etmektedir. Alt ölçeklere ait Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayıları .76 ile .91 arasında (Bu çalışmada kullanılan kariyer araştırma alt ölçeği için .79, kendini araştırma alt ölçeği için .77), test tekrar test korelasyon katsayıları ise .49 ile .76 arasında farklılaşmaktadır (Öztemel ve Mercan, 2022). Bu çalışmada kullanılan kariyer araştırma alt ölçeği için Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayısı .73, kendini araştırma alt ölçeği için .74 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak kullanılacak veri toplama araçlarını uyarlayan araştırmacılardan ölçeğin kullanım izni ile ölçek formu talep edilmiştir. Ardından Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Son olarak veri toplama sürecinin gerçekleştirileceği ilin Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Gerekli izin süreçlerinin tamamlanmasıyla birlikte sürecin yürütüleceği okul yönetimleriyle iletişime geçilerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama süreci başlangıcında tüm katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan etmişlerdir. Veri toplama sürecinde her bir uygulama ortalama 20 dakikada tamamlanmış; veri toplama süreci 14. günde sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yararlanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesinden önce, kayıp veri, uç değer ve normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra tüm verilere ait betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma değerleri) hesaplanmıştır. Ardından AFA için gerekli varsayımlar (örneklem büyüklüğü, madde sayısı, KMO değeri) test edilmiştir. AFA sonrasında elde edilen taslak ölçek, DFA yöntemi ile test edilerek alanyazında yer alan uyum indeksleri bağlamında incelenmiştir. Oluşturulan nihai ölçeğin ölçüt geçerliği için korelasyon analizi, test tekrar test güvenilirliği içinse eşleştirilmiş örneklem için t testi uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde, uygun istatistiksel yöntemler kullanılmış; bu kapsamda SPSS 25.0 ve JASP 0.17.1.0. paket programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bulgular bölümünde, Kariyer Araştırma Ölçeği'nin geliştirilmesine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir

Analizler Öncesi Gerekli Varsayımların Test Edilmesine İlişkin Bulgular

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesinden önce, analizler için gerekli varsayımlar test edilmiştir. Bu varsayımlar, kayıp verilerin ve uç değerlerin analizi, normallik varsayımının test edilmesi ve faktör analizi için KMO değerinin incelenmesi şeklindedir.

Kayıp Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için her iki çalışma grubundan da toplanan verilerin tamamı elektronik ortamda kodlanmış ve tüm veriler kaydedilmiştir. Ardından katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar incelenmiş ve katılımcıların tüm maddelere yanıt verdikleri görüldüğünden toplanan verilerde kayıp veriye rastlanılmamıştır.

Uç Değerlerin Analizi

Uç değerler, veri setinde yer alan değişkenler içerisinde diğer değerlerden farklılaşan ve yürütülecek analizleri olumsuz şekilde etkilemesi muhtemel değişken olarak tanımlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu anlamda hem AFA hem de DFA için elde edilen veriler, uç değerler, z puanları, kutu grafikleri ve histogramlar aracılığıyla incelenmiştir. İncelemeler sonunda AFA'ya ait 334 veriden 11'i, DFA'ya ait 319 veriden ise 13 katılımcıya ait veri, veri setinden çıkarılmıştır. Böylelikle araştırmanın faktör analizine ait olan Çalışma Grubu-1'de 323, elde edilen faktörlerin doğrulanmasına ait olan Çalışma Grubu-2'de ise 306 katılımcı yer almıştır.

Uç değerlerin analizinden sonra, AFA ve DFA için gerekli olan örneklem büyüklükleri ele alınmıştır. Bryman ve Cramer (2001), örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının en az 5 katı olmasının gerektiğini ifade etmekte; Comrey ve Lee (1992) ise, 300 kişiden oluşan bir örneklem büyüklüğünün analizleri gerçekleştirmek için yeterli bir büyüklük olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda araştırmada yer alan çalışma gruplarının, örneklem büyüklüğü açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Normallik Varsayımının Test Edilmesi

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin faktör analizinin gerçekleştirilmesi amacıyla, verilerin normal dağılımdan gelip gelmediği incelenmiştir. Bu bağlamda Çalışma Grubu-1'e ait verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanarak Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kariyer Araştırma Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	X	SS	Basıklık	Çarpıklık
M1	3,98	.97	.67	-.91
M2	4,10	.93	-.07	-.79
M3	3,47	1,14	-.64	-.38
M4	4,40	.86	1,97	-1,49
M5	4,03	1,05	-.06	-.91
M6	3,61	1,12	-.43	-.50
M7	3,52	1,13	-.61	-.41
M8	3,46	1,19	-.63	-.44
M9	3,52	1,17	-.58	-.46
M10	4,27	.89	1,07	-1,19
M11	4,08	1,02	.85	-1,12
M12	3,92	1,20	-.38	-.83
M13	3,95	1,06	.35	-.92
M14	3,79	1,17	-.36	-.74
M15	4,07	1,05	.83	-1,13
M16	3,99	1,02	.27	-.88
M17	3,95	1,05	.29	-.92
M18	3,84	1,13	-.06	-.79
M19	3,74	1,14	-.50	-.59
M20	3,98	1,02	.35	-.91
M21	4,01	1,11	.15	-.97
M22	3,67	1,20	-.70	-.55
M23	3,99	1,01	.36	-.90

M24	3,58	1,20	-.66	-.50
M25	3,55	1,27	-.81	-.49
M26	3,57	1,34	-.93	-.49
M27	3,58	1,21	-.68	-.46
M28	3,34	1,20	-.79	-.35
M29	3,37	1,21	-.73	-.40
M30	3,88	1,03	-.16	-.68
M31	3,08	1,28	-1,02	-.06
M32	3,96	1,08	.12	-.90
M33	4,24	.92	1,60	-1,31
M34	3,75	1,20	-.27	-.75
M35	3,28	1,38	-1,19	-.23

Kline (2010) maddelere ait çarpıklık değerinin +3 ve -3, basıklık değerinin ise +10 ve -10 aralığında olmasının, verilerin normal dağılımdan geldiği şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmektedir. Tablo 3'te yer alan değerlere göre, basıklık değerlerinin +1,97 ve -1,19, çarpıklık değerlerinin ise -1,49 ve -.06 arasında farklılaştığı görülmektedir. Buna anlamda, ilgili çalışmada faktör analizi için kullanılacak verilerin normal dağılımdan geldiği ifade edilebilir.

Faktör Analizi için KMO Değerinin İncelenmesi

AFA'ya ait verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testi ile ele alınmıştır Field (2005), faktör analizi için KMO değerinin .60 değerinden yüksek bir değer alması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda 35 madde ve 323 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen faktör analizinde, KMO değerinin .91 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bağlamında 323 katılımcıdan elde edilen verilerin, faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında geliştirilen Kariyer Araştırma Ölçeği'nin alt boyutları olan kendini araştırma ve çevreyi araştırma arasındaki ilişkiden dolayı AFA için promax döndürme yöntemi seçilmiştir (Tabacknick ve Fidell, 2007). 35 madde üzerinden promax döndürme yöntemiyle yapılan AFA, her iki faktörün öz değerinin en az 1 olması, açıklanan varyans oranının en az %50 olması, her bir faktör altında en az 3 maddenin yer alması, faktörler altında oluşan maddelerin faktör yük değerlerinin .40 ve üzerinde olması ve her iki faktöre de yük veren maddelerin madde faktör yükleri arasında en az .20 farkın olması gibi kriterler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonucunda Kariyer Araştırma Ölçeği'nde yer alan kendini araştırma ve çevreyi araştırma alt boyutlarının öz değerlerinin 1'den büyük olduğu ve kendini araştırma alt boyutunda 7, çevreyi araştırma alt boyutunda 5 madde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşan bir yapının elde edildiği görülmüştür. AFA sonucunda elde edilen değerlere, Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Kariyer Araştırma Ölçeği AFA Sonuçları

	<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yüklü</i>
Kendini Araştırma	m16 Seçmeyi düşündüğüm meslekler ile ilgilerim arasında bağ kurarım.	.733
	m13 Seçmeyi düşündüğüm meslekler ile yeteneklerim arasında ilişki kurarım.	.729
	m15 Seçmeyi düşündüğüm mesleklerde neleri önemseydiğimi merak ederim.	.709
	m11 Yeteneklerimin, seçmeyi düşündüğüm meslekler için uygun olup olmadığını merak ederim.	.700
	m10 Seçmeyi düşündüğüm mesleklerde neler yapabileceğimi araştırırım.	.679
	m5 Yeteneklerimin, seçmeyi düşündüğüm meslekler için ne kadar uygun olduğunu araştırırım.	.676
	m14 Kendi özelliklerimin hangi lise türü için uygun olduğunu araştırırım.	.533
Çevreyi Araştırma	m7 Neler yapmaktan hoşlandığımı öğrenmek için farklı etkinliklere katılırım.	.819
	m9 Nelerden hoşlandığımı anlamak için çeşitli etkinliklere katılırım.	.813
	m6 Neleri başarabildiğimi görmek için çeşitli etkinliklere katılırım.	.772
	m22 Meslekleri tanıtan etkinliklere katılırım.	.737
	m26 İş yerlerine yapılan gezilere katılırım.	.587
		Özdeğer:
	Açıklanan Varyans:	%33,43 %17,29

Tablo 4'e göre, Kariyer Araştırma Ölçeği'nin toplam 2 alt boyut ve 12 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu alt boyutlardan ilki olan kendini araştırma alt boyutunda toplamda 7 maddenin yer aldığı ve toplam varyansın %33,43'ünü açıkladığı, ölçeğin bir diğer alt boyutu olan çevreyi araştırma alt boyutunun ise 5 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın %17,29'unu açıkladığı görülmektedir. Böylece Kariyer Araştırma Ölçeği'nin 2 alt boyut ve 12 maddeden oluştuğu, kariyer araştırma davranışına ait toplam varyansın %50,73'ünü açıkladığı söylenebilir.

AFA sonucunda elde edilen 12 maddenin madde faktör yükleri, Tablo 5'te sunulmuştur. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin madde faktör yüklerinin .53 ile .82 arasında farklılaştığı görülmektedir. Tüm bulgular dikkate alındığında, Kariyer Araştırma Ölçeği'nin gerek varyans açıklama oranı gerekse madde faktör yükleri bağlamında yeterli ölçütleri karşıladığı ifade edilebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin AFA ile belirlenen 2 faktörlü 12 maddeden oluşan yapısı, DFA yöntemiyle test edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Çalışma Grubu-2'de yer alan 306 katılımcıdan elde edilen veriler, JASP 0.17.1.0. programı ile DFA için analiz edilmiştir.

DFA sonucunda modelin uyumluluğunun test edilmesi için χ^2/sd uyum indeksi ve CFI değeri için Kline (2010) tarafından önerilen değer aralıkları, RMSEA değeri için Brown (2006) tarafından önerilen değer aralıkları, SRMR değeri için Byrne (1998) tarafından önerilen değer aralıkları ve NNFI değeri için Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen değer aralıkları kullanılmış; bu değer aralıklarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Kullanılan Uyum İndeksleri ve Değer Aralıkları

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$
RMSEA	$.050 \leq RMSEA \leq .080$	$0 \leq RMSEA \leq .05$
SRMR	$.05 \leq SRMR \leq .08$	$0 \leq SRMR \leq .05$
CFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$	$.95 \leq NNFI \leq 1$
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1$
NNFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1$

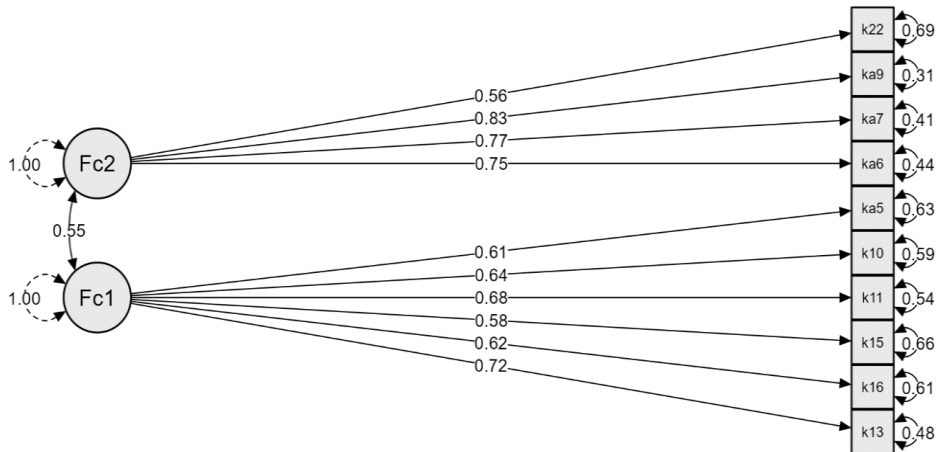
Bu kapsamda gerçekleştirilen birinci düzey DFA'ya ait path diyagramına Şekil 1'de, analize ait uyum indeksi değerlerine ise Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Kariyer Araştırma Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları

Model	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	NNFI
Tek Faktörlü	340,60	54	6,31	.013	.086	.76	.97	.71
İki Faktörlü	101,29	53	1,91	.054	.042	.96	.99	.95

Tablo 5'teki değer aralıkları ile Tablo 6 ve Şekil 2'de yer alan iki faktörlü modelin birinci düzey DFA'ya ilişkin bulgular incelendiğinde, $\chi^2/sd=1,91$; RMSEA=.054; SRMR=.042; CFI=.96; GFI=.99; NNFI=.95 olarak hesaplandığı görülmektedir. Buna göre, birinci düzey DFA'dan elde edilen χ^2/sd , CFI, SRMR ve NNFI uyum indeksi değerlerinin iyi uyum (Byrne, 1998; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2010), RMSEA değerinin ise kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde olduğu görülmüştür (Brown, 2006).

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin birinci düzey DFA ile doğrulanan iki faktörlü yapısı için, ikinci düzey iki faktörlü DFA modeli kurulması amaçlanmıştır. Alanyazında ikinci düzey DFA modelinin kurulması için birinci düzey DFA sonucunda ortaya çıkan ölçme aracında en az üç faktörün yer alması gerektiği belirtilmektedir (Brown, 2006). Buna göre birinci düzey DFA'da kurulan iki faktör, tek faktörle açıklanılmaya çalışılan ikinci düzey DFA'da geçersiz olarak bulunmuştur (Aybek, 2022). Bu nedenle Kariyer Araştırma Ölçeği'nin ikinci düzey DFA analizi yapılmamıştır.

**Şekil 1.** Kariyer Araştırma Ölçeği DFA sonucu elde edilen path diagramı

Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin geçerliğine daha fazla kanıt sağlamak amaçlı ölçüt geçerliği çalışması yürütülmüştür. Bu anlamda Kariyer Araştırma Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Schultheiss ve Stead (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Bacanlı vd. (2007) tarafından yürütülen Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği'nin merak/araştırma alt ölçeği ile Marciniak vd. (2021) tarafından geliştirilen Türkçeye ise Öztemel ve Mercan (2022) tarafından uyarlanan Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu'nun kariyer araştırma ve kendini araştırma alt ölçekleri kullanılmıştır. Ölçüt geçerliğine ilişkin bulgular, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Kariyer Araştırma Ölçeği Ölçüt Geçerliği Bulguları

	1	2	3
KAÖ	.435**	.519**	.502**
KAÖ-KA	.376**	.462**	.514**
KAÖ-ÇA	.372**	.430**	.345**

NOT: KAÖ: Kariyer Araştırma Ölçeği, KAÖ-KA: Kariyer Araştırma Ölçeği Kendini Araştırma Alt Boyutu, KAÖ-ÇA: Kariyer Araştırma Ölçeği Çevreyi Araştırma Alt Boyutu, 1: Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği Merak/Araştırma Alt Ölçeği, 2: Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu Kariyer Araştırma Alt Ölçeği, 3: Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu Kendini Araştırma Alt Ölçeği

Tablo 7'de, Kariyer Araştırma Ölçeği'nin Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği merak/araştırma alt ölçeği ile Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu'nun kariyer araştırma ve kendini araştırma alt ölçekleri ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkileri olduğu görülmektedir. Bu ilişkiler temelinde, Kariyer Araştırma Ölçeği'nin Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği ve Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu'nun belirtilen alt ölçekleri ile benzer davranışları ölçtüğü ifade edilebilir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ölçeğin tamamına ve alt boyutlara yönelik olarak Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin kendini araştırma ve çevreyi araştırma boyutlarından oluşan 12 maddelik formu için Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayısı .85, 7 maddeden oluşan kendini araştırma alt boyutu için .81, 5 maddeden oluşan çevreyi araştırma alt boyutu içinse .82 olarak bulunmuştur.

Kariyer Araştırma Ölçeği'nin ilk uygulamasından 10 gün sonra aynı ölçek 76 katılımcıya yeniden uygulanmıştır. Yapılan ilk ve son uygulamalar arasındaki test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ölçeğin tamamı için .80, ilk alt boyut olan kendini araştırma için .76, çevreyi araştırma için .67 olarak hesaplanmıştır. Kariyer Araştırma Ölçeği'nin güvenilirliğine yönelik elde edilen tüm bu sonuçlar, Kariyer Araştırma Ölçeği'nin ergenlik dönemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılacak güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Kariyer araştırma, bireylerin kendi özelliklerinin ve iş dünyasının daha fazla farkına varmalarını sağlayan ve kariyer yaşamlarında belirledikleri önemli hedeflere ulaşmak için gerekli stratejileri geliştirmelerine yardımcı olan bilgilerin toplanması ve analizi olarak ifade edilmektedir (Griffin ve Hesketh, 2006). Belirlenen bu hedeflere yönelik stratejiler, değişen iş ve çalışma koşullarıyla birlikte bireylerin yaşamlarına yön vermektedir. Bu anlamda Super (1990), kariyer araştırma sürecinin yalnızca çocukluk dönemini kapsayan büyüme ya da ergenlik dönemini kapsayan araştırma döneminde değil bireyin yaşamının tüm dönemlerinde gerçekleşebileceğini savunmakla birlikte bu sürecin en yoğun yaşandığı dönemin ergenlik dönemini olduğunu ifade etmektedir. Super (1990) bu bağlamda ergenlik döneminde, çocukluk döneminde gelişen merakla birlikte ilgilerin yetenek ile birleşerek dış çevrenin aktif ve bilinçli bir biçimde araştırılmasını etkileyerek kariyer araştırma davranışının sıklıkla deneyimlendiğini belirtmektedir. Öte yandan bu dönemdeki bireylerin kariyer gelişim süreçlerindeki kariyer araştırma davranışlarının anlaşılması ve bu süreçteki olası engellerin neler olduğunun saptanması, bireylerin kariyer gelişim süreçleri için kritik bir alanı oluşturmaktadır (Gottfredson, 2003). Bu önem doğrultusunda, ergenlik dönemindeki ortaokul düzeyinde eğitim gören bireylerin kariyer araştırma davranışlarını ölçmeyi amaçlayan, kendini araştırma ve çevreyi araştırma alt boyutlarının yer aldığı 12 maddeden oluşan bir ölçme aracının ilgili çalışma kapsamında geliştirilmesinin önemli ve değerli olduğu düşünülmektedir. Olası engellerin ve zorlukların belirlenmesinin yanında bu dönemdeki bireylerin kariyer gelişimlerine yönelik olarak yapılan çalışmalarda, kariyer farkındalığı ve kariyer yönetimi gibi ana hedeflerin yanında kariyer araştırma davranışlarını geliştirmenin de ulaşılması gereken önemli bir hedef olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Law, 1999), ergenlik dönemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını güvenilir ve geçerli bir ölçme aracıyla ele almanın bu konuda yapılacak çalışmalara yön vereceğine inanılmaktadır.

Alanyazında ergenlik dönemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu, bu araçlardan Bacanlı (2006) tarafından geliştirilen Kariyer Araştırma Yetkinlik Beklentisi Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu, Mutlu (2018) tarafından uyarlanan Kariyer Araştırma Ölçeği'nin üniversite düzeyinde eğitim gören bireylere yönelik olması, Özaydın ve Siyez (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan Kariyer Keşfi Ölçeği'nin ise farklı kariyer gelişim dönemlerindeki hem ilkokul hem de ortaokul kademelerinde yer alan bireylere yönelik olmasının bu sınırlılıkların birer göstergesi olduğu düşünülmektedir. Öte yandan ifade edilen mevcut araştırmalarda kariyer araştırma davranışının kendini araştırma ile çevreyi araştırmayı içeren maddelerin tek bir boyutta ele alınmasının, bireylerin kariyer araştırma davranışlarını belirlemede çeşitli sınırlılıklar barındırdığı düşünülmektedir. Bu

anlamda ilgili çalışma kapsamında ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik olması ile kendini araştırma ve çevreyi araştırma alt boyutlarını içermesi bakımından alanyazında ifade edilen sınırlılıkları karşılar nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında Kariyer Araştırma Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin belirlenmesinde, Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği merak/araştırma alt ölçeği ile Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu'nun kariyer araştırma ve kendini araştırma alt ölçeklerinden yararlanılmış; bu ölçeklerin Kariyer Araştırma Ölçeği'nin kendini araştırma ve çevreyi araştırma alt boyutları ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkileri olduğu görülmüştür. Bununla birlikte AFA sonrasında elde edilen yapının doğrulanması amacıyla birinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonrasında elde edilen değerler, Kariyer Araştırma Ölçeği'nin kendini araştırma ve çevreyi araştırma alt boyutlarının farklı bir örneklem grubunda doğrulandığını göstermiştir. Daha sonra Kariyer Araştırma Ölçeği'nin birinci düzey DFA ile doğrulanan iki faktörlü yapısı için, ikinci düzey iki faktörlü DFA modeli kurulması aşamasına geçilmiştir. Brown (2006) ikinci düzey DFA modelinin kurulması için gerekli koşullar arasında, birinci düzey DFA sonucunda ortaya çıkan ölçme aracında en az üç faktörün yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda birinci düzey DFA'da kurulan iki faktör, tek faktörle açıklanılmaya çalışılan ikinci düzey DFA için geçersiz olarak bulunmuştur (Aybek, 2022). Bu sebeple Kariyer Araştırma Ölçeği'nin ikinci düzey DFA analizi yapılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında ergenlik dönemindeki 6. 7. ve 8. sınıflarda eğitim gören bireylerin kariyer araştırma davranışlarını ölçmeyi amaçlayan Kariyer Araştırma Ölçeği'nden toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde, ilgili çalışma kapsamında ifade edilen kuramsal alt yapıya (Ginzberg, 1984; Super, 1990) ve alanyazındaki araştırmalara (Atkinson ve Murrell, 1988; Hirschi, 2009; Stumpf vd., 1983) uygun olarak kendini araştırma ve çevreyi araştırma alt boyutlarından toplam puanlar ayrı ayrı olarak elde edilmektedir. Alt boyutlardan alınan yüksek puanlar, bireylerin o alt boyuta ait kariyer araştırma davranışlarını daha fazla sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak ilgili çalışma kapsamında geliştirilen Kariyer Araştırma Ölçeği'nin, ortaokul düzeyinde eğitim gören 6. 7. ve 8. sınıftaki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kariyer araştırma, bireyin yaşamındaki kariyer fırsatlarını görmelerini sağlayarak bu fırsatlara erişmek için eyleme geçmesini sağlayan önemli bir tetikleyici görevi görmektedir (Vondracek, Lerner ve Schulenberg, 1986). Kariyer araştırma davranışları yoluyla bireyler dış dünyayı gözlemleme fırsatı bulabilmenin yanında, kariyer ve iş yaşamı alanındaki güncel değişimleri fark ederek kendi düşüncelerini geliştirebilme fırsatını bulabilirler (Barnes, 2021). Bu düşüncelerin geliştirilmesinde okul psikolojik danışmanları, bilhassa çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını geliştirme noktasında kritik bir konumda yer almaktadır (Blackhurst ve Auger, 2008).

Okul psikolojik danışmanları hâlihazırda planlamaları dâhilinde yürüttükleri okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yanında, özellikle ülkemizde gerçekleştirdikleri akademik çalışmalarda bireylerin ilgi, yetenek ve değerlerini fark etmelerini sağlayarak bireylerin çevrelerinde yer alan kariyer seçeneklerinin neler olduğu konusunda da önemli bir bilgi kaynağı sağlamaktadırlar (Coşgun, 2019; Çakır, 2003; Gök, 2018; Karaçay, 2021; Karalar, 2023; Özbay, 2017). Bununla birlikte diğer okul kademelerinde olduğu gibi ortaokul eğitim kademesinde de okul psikolojik danışmanlarının öncülüğünde bireylerin kariyer gelişimlerini destekleyici çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu ve bu çalışmaların veriye dayalı olarak amaç odaklı gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (American School Counselor Association [ASCA], 2019). Bu anlamda ilgili çalışma kapsamında geliştirilen Kariyer Araştırma Ölçeği'nin okul psikolojik danışmanlarının ortaokul düzeyinde yapacakları çalışmalarda, veriye dayalı olma ve ortaokul kademesinde yer alan bireyler için kullanılabilmesi yönünden önemli bir ölçme aracı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda 35 madde üzerinden gerekli kriterleri sağlayan kendini araştırma alt boyutunda 7, çevreyi araştırma alt boyutunda 5 madde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşan bir Kariyer Araştırma Ölçeği elde edilmiştir. Ölçekten elde edilen yapı DFA ile doğrulanmış; yapılan ölçüt geçerliği analizi Kariyer Araştırma Ölçeği'nin Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği merak/araştırma alt ölçeği ile Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu'nun kariyer araştırma ve kendini araştırma alt ölçekleri ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkileri olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar temelinde, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda ifade edilmiştir:

1. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Kariyer Araştırma Ölçeği, gelişimsel yaklaşımlar temelinde geliştirilmiştir. Gelecekte bireylerin kariyer araştırma davranışlarını belirlemeyi amaçlayan benzer ölçme araçlarının, sosyal bilişsel kariyer kuramı gibi farklı kuramsal yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilmesi ve farklı kuramsal yaklaşımlara dayalı ölçeklerden elde edilen bulguların karşılaştırmalı olarak ele alınması önerilebilir.
2. Kariyer araştırma davranışının kariyer karar verme öz-yeterlik inançları, sosyal destek ve kariyere yönelik olumsuz düşünceler başta olmak üzere çeşitli değişkenlerle ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, kariyer araştırma davranışının diğer değişkenlerle olası ilişkilerinin ele alınacağı çalışmalarda Kariyer Araştırma Ölçeği'nin kullanılması önerilebilir.
3. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Kariyer Araştırma Ölçeği, ortaokul düzeyinde eğitim gören 6. 7. ve 8. sınıftaki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını belirlemek amacıyla

geliştirilmiştir. Gelecekte çalışmalarda, ölçeğin farklı sınıf düzeyleri için kullanımına odaklanılması önerilebilir.

4. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Kariyer Araştırma Ölçeği, ergenlik dönemindeki bireylerin kariyer araştırma davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda gelecekte bireylerin kariyer araştırma davranışlarına yönelik deneysel çalışmalarda Kariyer Araştırma Ölçeği'nin kullanılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Aftab, S. R. & Malik, J. A. (2017). Mediating role of career thoughts for the effect of career exploration on career decision making. *Foundation University Journal of Psychology*, 1(2), 1-18. <https://doi.org/10.33897/fujp.v1i2.48>
- ASCA. (2019). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Association for Career and Technical Education. (2018). *Career exploration in middle school: Setting students on the path to success*. https://www.acteonline.org/wpcontent/uploads/2018/02/ACTE_CC_Paper_FINAL.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Atkinson, G. Jr. & Murrell, P. H. (1988). Kolb's experiential learning theory: A meta-model for career exploration. *Journal of Counseling & Development*, 66(8), 374-377. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00890.x>
- Aybek, C. E. (2022). Doğrulayıcı faktör analizi. S. Göçer-Şahin & M. Buluş (Ed.), *Adım adım uygulamalı istatistik içinde* (s. 343-375). Ankara: Pegem.
- Bacanlı, F. (2006). Kariyer Araştırma Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 301-330. <https://toad.halileksi.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Bacanlı, F., Özer A. & Sürücü, M. (2007). *Çocuklar için Kariyer Gelişim Ölçeği'nin faktör yapısı ve güvenilirliği*. 9. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ekim, İzmir.
- Barnes, A. (2021). Transformative career education in schools and colleges. P. J. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Ed.), *The Oxford handbook of career development içinde* (s. 269-282). Oxford: Oxford University.
- Blackhurst, A. & Auger, R. (2008). Precursors to the gender gap in college enrollment: Children's aspirations and expectations for their futures. *Professional School Counseling*, 11(3), 149-158. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.149>

- Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32(3), 345-357. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90025-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90025-5)
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41(2), 174-183. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00368.x>
- Blustein, D. L., Pauling, M. L., DeMania, M. E., & Faye, M. (1994). Relation between exploratory and choice factors and decisional progress. *Journal of Vocational Behavior*, 44(1), 75-90. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1005>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. London: Routledge.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Clancy, S. M. & Dollinger, S. J. (1993). Identity, self and personality: Identity status and the five-factor model of personality. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 227-245. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0303_2
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coşgun, H. (2019). *Kariyer karar verme grup rehberliği programının öğrencilerin kariyer karar verme güçlük düzeylerine etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, M. A. (2003). *Bir mesleki grup rehberliği programının lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, E. (2019). Stress regarding academic expectations, career exploration, and school attachment: The mediating role of adolescent-parent career congruence. *Australian Journal of Career Development*, 28(1), 51-60. <https://doi.org/10.1177/1038416218792314>
- Eraslan-Çapan, B. (2021). Ergenlerde kariyer psikolojik danışma uygulamaları. K. Öztemel (Ed.), *Vaka örnekleriyle kariyer rehberliği ve kariyer psikolojik danışması* içinde (s. 152-188). Ankara: Pegem.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Flum, H. & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56(3), 380-404. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1721>
- Ginzberg, E. (1984). Career development. D. Brown & L. Brooks (Ed.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* içinde (s. 169-191). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2003). The challenge and promise of cognitive career assessment. *Journal of Career Assessment*, 20, 1-21. <https://doi.org/10.1177/1069072703011002001>

- Gök, Ü. (2018). *Kariyer karar verme programının 8. sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri ve mesleki olgunluk düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Greenhaus, J. H., Hawkins, B. L., & Brenner, O. C. (1983). The impact of career exploration on the career decision-making process. *Journal of College Student Personnel*, 24(6), 495-502. <https://psycnet.apa.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Griffin, B. & Hesketh, B. (2006). Adaptable behaviours for successful work and career adjustment. *Vocational Behavior*, 55(2), 65-73. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312914>
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Karaçay, G. (2021). *Kariyer karar verme grup rehberliği programının kariyer karar verme güçlüklerine ve temel ihtiyaçlara etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karalar, M. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimini destekleyici çevrimiçi karar verme becerileri programının web tabanlı olarak etkililiğinin sınanması*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford.
- Larose, S. & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_1
- Lau, P. L., Chung, Y. B., & Wang, L. (2021). Effects of a career exploration intervention on students' career maturity and self-concept. *Journal of Career Development*, 48(4), 311-324. <https://doi.org/10.1177/0894845319853385>
- Law, B. (1999). Career learning space: New DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27, 35-54. <https://doi.org/10.1080/03069889908259714>
- Lee, T. W., Locke, E. A., & Latham, G. P. (1989). Goal setting theory and job performance. L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* içinde (s. 291-321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Marciniak, J., Hirschi, A., Johnston, C. S., & Haenggli, M. (2021). Measuring career preparedness among adolescents: Development and validation of the Career Resources Questionnaire – Adolescent Version. *Journal of Career Assessment*, 29(1), 164-180. <https://doi.org/10.1177/1069072720943838>
- Morgan, D. (1998). *Planning focus groups*. London: Sage.
- Mutlu, T. (2018) *Kariyer belirleyicileri, kariyer araştırma ve kariyer kararsızlığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Sistemler Kuramı'nın test edilmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Myers, R. A., Lindeman, R. H., Thompson, A. S., & Patrick, T. A. (1975). Effects of educational and career exploration system on vocational maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 6(2), 245-254. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(75\)90050-0](https://doi.org/10.1016/0001-8791(75)90050-0)
- Nasir, R. & Lin, L. S. (2013). The relationship between self-concept and career awareness amongst students. *Asian Social Science*, 9(1), 193-197. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n1p193>
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2013). *Career development interventions in the 21st century* (4. b.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Özaydın, S. & Siyez, D. M. (2022). Kariyer Keşfi Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(12), 249-270. <https://doi.org/10.21733/ibad.901688>
- Özbay, G. (2017). Effectiveness of the cognitive information processing based career counseling program on decision making skills. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 65-82. <https://doi.org/10.26899/inciss.16>
- Öztemel, K. (2019). *Kariyer planlama ve geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Öztemel, K. & Mercan, O. (2022). Kariyer Kaynakları Ölçeği-Ergen Formu'nun Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2458103> adresinden erişilmiştir.
- Park, K., Woo, S., Park, K., Kyea, J., & Yang, E. (2016). The mediation effects of career exploration on the relationship between trait anxiety and career indecision. *Journal of Career Development*, 44(5), 440-452. <https://doi.org/10.1177/0894845316662346>
- Patton, W. A. & Porfeli, E. J. (2007). Career exploration for children and adolescents. V. Skorikov & W. A. Patton (Ed.), *Career development in childhood and adolescence* içinde (s. 47–69). Rotterdam: Sense.
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57, 25–37. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00163.x>

- Porfeli, E. J. & Skorikov, V. B. (2010). Specific and diversive career exploration during late adolescence. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 46–58. <https://doi.org/10.1177%2F1069072709340528>
- Schultheiss, D. E. P. & Stead, G. B. (2004). Childhood career development scale: Scale construction and psychometric properties. *Journal of Career Assessment*, 12, 113-134. <https://doi.org/10.1177/1069072703257751>
- Seifert, K. H. & Eder, F. (1985). Der Fragebogen zur Laufbahnentwicklung (The Career Development Inventory: The German adaptation). *Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 6, 65–77. <https://psycnet.apa.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191-226. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90028-3)
- Stumpf, S. A. & Lockhart, M. C. (1987). Career exploration: Work-role salience, work preferences, beliefs, and behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 258-269. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90004-2](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90004-2)
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. D. Brown & L. Brooks (Ed.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* içinde (s. 197-261). San Francisco: Jossey Bass.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA (Vol. 724)*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Taveira, M. & Moreno, L. R. (2003). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31, 189–207. <https://doi.org/10.1080/0306988031000102360>
- Trice, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K., & McClellan, N. C. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 307-322. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00436.x>
- Turan, E., Çelik, E., & Turan, M. E. (2014). Perceived social support as predictors of adolescents' career exploration. *Australian Journal of Career Development*, 23(3), 119-124. <https://doi.org/10.1177/1038416214535109>
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.005>

- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Werbel, J. D. (2000). Relationships among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 379-394. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1746>
- Zikic, J. (2006). Career exploration. J. Greenhaus & G. Callanan (Ed.), *Encyclopedia of career development* içinde (s. 103-107). SAGE Publication.

Extended Summary

Career exploration is defined as individuals collecting information about their own characteristics, possible educational alternatives, and the working life and determining strategies for their career goals with this information (Griffin and Hesketh, 2006). Career exploration behaviors include thoughts and behaviors that aim to increase the individual's knowledge of self and the outside world during his career development process (Blustein, 1992). These thoughts and behaviors appear in two sub-dimensions within career exploration behaviors: self-exploration and environmental exploration (Stumpf and Lockhart, 1987).

Self-exploration, in the context of career exploration behaviors, is defined as an individual's investigation of their abilities, interests, goals, skills, values, and needs regarding their career life (Stumpf, Colarelli, and Hartman, 1983). In this sense, self-exploration allows the individuals to think deeply about career life by focusing on determining own interests, values, past life experiences, and career goals (Zikic, 2006). Self-exploration has an important place in the development of individuals' career exploration behaviors. Lee, Locke, and Latham (1989) emphasize that developing self-exploration behaviors is an important supporting element in determining achievable career goals for the individual. Another dimension within career exploration behaviors is the environmental exploration.

Environmental exploration is defined as the process of an individual proactively searching for information sources that help a conscious career choice, especially working life and jobs (Zikic, 2006). The environmental exploration process includes cognitive preparation for the profession that is considered to be chosen (Werbel, 2000), and this preparation process is supported by behavioral activities. In this sense, introducing the workplaces where individuals plan to work in the future, studies on ways to access resources for career choices, and interviews with people working in the profession are expressed as some of the activities aimed at researching the environment (Eraslan-Çapan, 2021). In general, conducting interviews with the individual's close circle about own interests, abilities and values within career exploration is expressed as behaviors belonging to the self-exploration dimension of career exploration, while activities such as examining the definitions and

characteristics of jobs and life stories of employees in a profession are behaviors belonging to the environmental exploration dimension of career exploration (Öztemel, 2019). Career exploration during adolescence helps the individual increase knowledge about career options in the educational opportunities in the process of getting to know the environment, making it easier for the individual to plan career goals and thus create a meaningful working life (Flum and Blustein, 2000). In line with this importance and explanations, the aim of this research is to develop a measurement tool to evaluate the career exploration behaviors of adolescents.

In this study the data were collected from a total of 629 students aged between 11 and 15 in two different groups. Demographic information form prepared by the researchers, Career Exploration Scale, Turkish Version of Career Development Scale for Childhood (CDSC) (Bacanlı, Özer, and Sürücü, 2007) and Turkish Version of Career Resources Scale-Adolescent Form (Öztemel and Mercan, 2022) were used as the data collection tools in the study. A systematic process was followed in the development of the career exploration scale, legal permissions were obtained during the implementation of the scale, and the participants in this study declared that they participated in this study was voluntarily. The data obtained from both the career exploration scale and other data collection tools were analyzed through appropriate data analysis software.

Before examining the factor structure of the career exploration scale, some necessary assumptions were tested. These assumptions are testing the normality assumption with missing data and extreme value analysis. Then, the promax rotation method was chosen for exploratory factor analysis (EFA) due to the relationship between self-exploration and environmental exploration (Tabacknick and Fidell, 2007). Exploratory factor analysis was conducted with the promax rotation method on 35 items considering that the eigenvalue of both factors should be at least 1, the explained variance rate should be at least 50%, there should be at least 3 items under each factor, the factor load values of the items under the factors should be .40 at least and there should be minimum .20 difference between the item factor loadings of the items that load on both factors. As a result of the analysis, it was found that the eigenvalues of the self-exploration and environmental exploration sub-dimensions in the Career Exploration Scale were greater than 1, and a structure consisting of 12 items in total was obtained with 7 items in the self-exploration sub-dimension and 5 items in the environmental exploration sub-dimension. This structure was confirmed by Confirmatory Factor Analysis (CFA). According to the reliability of the Career Exploration Scale, the Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficient was .85 for the scale, .81 for the self-exploration sub-dimension, and .82 for the environmental exploration sub-dimension. These results regarding the reliability of the scale show that the career exploration scale is a reliable measurement tool that can be used to determine the career exploration behaviors of individuals in adolescence.

A criterion validity study was conducted to provide further evidence for the validity of the Career Exploration Scale. In this sense, the curiosity/exploration subscale of the Career Development Scale for Childhood and Career Resources Scale-Adolescent Form were used in order to determine the criterion validity of the Career Exploration Scale. The results showed that the Career Exploration Scale had moderate positive significant relationships with the Career Development Scale for Childhood and the Career Resources Scale-Adolescent Forms.

All these results obtained from the research show that the career exploration scale, consisting of 12 items, is a valid and reliable measurement tool that can be used to evaluate the career exploration behaviors of adolescents studying at secondary school. As recommendations based on the results obtained from this study, considering the relationship of career exploration behavior with various variables, especially career decision-making self-efficacy beliefs, social support and negative thoughts about career, it can be suggested to use the Career Exploration Scale in the studies that will examine the possible relationships of career exploration behavior with other variables. Therewithal, the Career Exploration Scale obtained from this study can also be used to examine the effectiveness of psychoeducational programs based on improving the career exploration behaviors of individuals in adolescence.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.02.2023 tarih ve 02 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Sanat Eğitiminde Görsel Algının Geliştirilmesine Yönelik Bir Yöntem Önerisi

A Method Suggestion for Improving Visual Perception in Art Education

Aykut Ateş, Meliha Yılmaz

Yazar Bilgileri

Aykut Ateş

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi,
aykutumates@gmail.com

Meliha Yılmaz

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi,
ameliha@gazi.edu.tr

ÖZ

Araştırmanın amacı, sanat eğitimi alanında ilk kez kullanılacak yeni bir yöntem olan "Nesi Var, Nasıl?" Görsel Algı Eğitimi Yöntemi'nin okul öncesi çocukların resimlerine etkisini araştırmaktır. Çalışma örneklemini Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir devlet anaokulu, evreni Çankaya bölgesi anaokullarıdır. Araştırma, 51 çocuk ve "kuşlar" konusu ile sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracı, çocukların resim çalışmaları olup veri toplama tekniği olarak dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Resimler, görsel algının ölçümüne yönelik ikinci yazar Yılmaz'ın geliştirdiği "Nesi Var, Nasıl?" Görsel Algı Eğitimi Yöntemi'ne uygun olarak "biçim", "renk", "doku", "hareket" ve "çalışmanın tamamlanması" ölçütleri açısından uzmanlar tarafından puanlanmıştır. Araştırmada, "tek gruplu ön test-son test kontrollü deneysel desen" kullanılmıştır. Uygulama süresi ön test ve son test olmak üzere, 40'ar dakikalık dersler şeklinde 2 hafta olup toplam 80 dakikadır. Verilerin analizinde "Wilcoxon işaretli sıralar testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kriterlerin tamamında son test lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. En yüksek fark sırasıyla biçim, renk, hareket ve doku kriterlerinde belirlenmiştir. En düşük fark ise çalışmanın tamamlanması kriterinde ortaya çıkmıştır. Görsel algının geliştirilmesini amaçlayan "Nesi Var, Nasıl?" Görsel Algı Eğitimi Yöntemi'nin tüm kriterler açısından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Görsel algı
Taklit-kopya
"Nesi Var, Nasıl?" Görsel Algı Eğitimi Yöntemi
Okul öncesi

Keywords

Visual perception
Imitation-copy
'What has it got, How?' Visual Perception Training Method
Preschool

Makale Geçmişi

Geliş: 18.05.2024
Kabul: 23.07.2024

ABSTRACT

The aim of the study is to investigate the effect of "What has it got, How?" Visual Perception Training Method, which is a new method to be used for the first time in the field of art education, on the drawings of preschool children. The sample of the study is a state kindergarten in Çankaya district of Ankara province and the population is Çankaya region kindergartens. The study was limited to 51 children and the subject of 'birds'. The data collection tool was the children's drawings and a graded scoring key was used as the data collection technique. The drawings were scored by experts in terms of 'form', 'colour', 'texture', 'movement' and 'completion of the work' criteria in accordance with the "What has it got, How?" Visual Perception Training Method developed by Yılmaz, the second author, for the measurement of visual perception. In the study, 'one-group pre-test post-test controlled experimental design' was used. The duration of the application was two weeks as pre-test and post-test, as 40-minute lessons for a total of 80 minutes. 'Wilcoxon signed-rank test' was used to analyse the data. At the end of the study, a significant difference was found in favour of the post-test in all of the criteria. The highest difference was determined in the form, colour, movement and texture criteria, respectively. The lowest difference was found in the criterion of completion of the study. It was concluded that the 'What has it got, How?' Visual Perception Training Method, which aims to improve visual perception, is effective in terms of all criteria.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Ateş, A. & Yılmaz, M. (2024). Sanat eğitiminde görsel algının geliştirilmesine yönelik bir yöntem önerisi. *TEBD*, 22(2), 1577-1600. <https://doi.org/10.37217/tebd.1486038>

Giriş

Görsel sanatlar eğitiminin en temel amaçları arasında; çocuğun çevresinde olup bitenlerin, yaşamındaki olay ve olgulara dair varlıkların, içinde bulunduğu yaşam formlarının farkına varması, bunları kendi bakış süzgecinden geçirebilmesi ve bunu özgün anlatım biçimleriyle ifade edebilmesi için “görsel algının geliştirilmesi” yer almaktadır. Her çocuğun yeni, özgün ve biricik anlatım biçimleri ortaya koyabilmesi, karşılaştığı sorunlara çözüm bulabilmesi ve her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar sergileyebilmesi için “yaratıcılığının” ve yaşamı boyunca onu çevreleyen dünyasını nitelikli bir beğeni düzeyiyle güzelleştirebilmesi için “estetik beğenisinin” geliştirilmesi de bu eğitimin temel amaçları arasındadır. Öğretmenler, bireyin en yaratıcı olduğu okul öncesi dönemde, bir yandan çocukların yaratıcılıklarını ve estetik beğenilerini geliştirmeye yönelik yöntem ve yaklaşımlar ortaya koyarken diğer yandan görsel algılarını geliştirecek yöntem ve yaklaşımları da araştırmak, keşfetmek ve kullanmak durumundadır. “Sanat eğitimi” adı altında şablon resimler, ezber biçimler, gösterip yaptırma ya da kopya yöntemiyle resim gibi çocukların hem yaratıcılıklarını yok eden hem de estetik gelişimine ve görsel algı gelişimine asla hizmet etmeyen, yararsız olmakla kalmayıp zarar veren bu tür uygulamalar, okullarda hâlâ yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu da sanat eğitimindeki en büyük sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuk, formları görsel algılarına ya da hayal gücüne dayalı özgün kişisel anlatımıyla ifade etmek yerine; öğretmenler eliyle, hiçbir amaca hizmet etmeyen, “herkes gibi yapma, aynı biçimde çizme”ye yönlendirilmektedir. Üstelik bu durum, çocuk resimleri açısından hiçbir nitelikli etki değeri ve estetik değer taşımamakta, çocukları süreç içerisinde kiç (kitsch) ve yoz olana yönlendirmektedir.

Çocuklara en özgün ve özgür oldukları dönemlerde, bilinçsiz yönlendirmelerle boyama kitaplarındaki kalıp ve şablon biçimler verilerek yaratıcı yetileri yok edilmektedir. Çocuklar, somut düşünebilmelerine karşın gerçekçi değildirler. Resimlerinde hayvanlar gülümseyebilir, çiçeklerin yüzü olabilir, güneş çocuklara elleriyle şeker dağıtabilir. Böylesine yaratıcı düşünen çocuklara, içini boyamak üzere başkalarının çizdiği kalıp şekiller verilerek özgürlükleri kısıtlanmamalıdır (Yılmaz, 2015).

Çünkü sanat, yeni veya yenilik özelliklerini barındıran ya da farklı bir ifadeyle özgünlük ya da buluş kavramlarını içinde barındıran anlamlarla ortaktır (San, 2008, s. 15). Yani sanat, tanımından da anlaşılacağı gibi kopyalandığında ya da yeniden üretildiğinde artık sanat olmaktan çıkar ve bir taklit ürün olur. Atalayer’e (1994) göre, “Özel olarak ilgi duyan, güdülenmiş herhangi bir sağlıklı-gelişmiş bireyin, sanatta ‘yetkinleşmemesi’ yeteneksizliğinden değil ya uygun yatkınlıklara ya da gerekli eğitime sahip olmamasından kaynaklanmaktadır.” (s. 114). Bir çocuğa resmi nasıl çizeceğini göstermek, ona işinin kopyalamak olduğunu düşündürür ve beraberinde çocuğu yaratıcı düşünme ortamından uzaklaştırır. Taklit ve kopya, kişinin girift ve sıra dışı düşünebilmesine, yeni şeyler öğrenebilmesine ket

vurur. Çocukla birlikte yürütülen ve hüsrarla sonuçlanan bu “göster-yap” uygulamaları, çocuğun kendi deneyimini katamamasından dolayı gelişimini sınırlamaktadır.

Alışkanlıklar doğumla getirilen değil, sonradan öğrenilerek kazanılan davranış türleri olmakla birlikte, insan hayatını idame ettirdiği sürece varlığını her daim koruyacak ve kendini gösterecektir (Orhan, 2017). Öğrenciler sürekli kopya eğitiminden geçirildiği ya da Yılmaz’ın (2010, s. 242) belirttiği gibi “M harfinden dağlar”, “62’den tavşan”, “M-V’den uçan kuşlar” gibi kalıp şekiller, figürler, güneş ışınlarının bir kısa-bir uzun ritmik tekrarıyla ifade edildiği güneş şeması veya bacası yaz-kış tüten, üçgen çatılı bir ev gibi şablon/şemalar doğru yöntemlerle kırılmadığı takdirde, çocukların resimlerinde kullanılmaktan vazgeçemeyeceği alışkanlıklara dönüşecektir.

Çocuğun ezber, şablon biçimlere yönelmesiyle başa çıkabilmenin tek yolu, etkili bir görsel algı eğitiminden geçirilmesidir. Özellikle küçük yaşlardan itibaren görsel algı eğitiminin öğrencilerin yeteneklerini geliştirme ve yaratıcılıklarını harekete geçirme odaklı bir yaklaşımla verilmesi gerekmektedir. Doğru verilen bir görsel algı eğitimi, okul öncesi çocukların görsel bilgileri işleyip anlama yeteneklerini kuvvetlendirerek bilişsel gelişimlerine katkı sağlar. Bu gelişimi sağlayan çocuk, farklı desen, doku, form ve renkleri keşfederek imge dünyasını zenginleştirir.

Sözen ve Tanyeli’ye (2003) göre algı, “Her tür gerçekliğin duyu organları aracılığıyla alınıp zihinde bilgiye dönüşmesi işlemidir. Başka bir deyişle algı, gerçekliklerin farkına varılıp tanınabilirliğe kavuşturulması sürecidir.” (s. 17).

Görsel algı ise, görsel uyarıların algılanmasından (duyusal işlevler) ve bilişinden (belirli zihinsel işlevler) sorumlu toplam süreç olarak tanımlanır. Bu süreç, çevreden bilgi çıkarma ve düzenleme sürecini içerir (duyusal işlev), ayrıca görülenlere anlam verme, organize etme, yapılandırma ve yorumlama kapasitesini sağlamaktadır (görsel-bilişsel bileşen). Görsel algı, kişinin nesnelerin boyutu, konfigürasyonu ve mekânsal ilişkileri hakkında doğru yargılarda bulunmasına olanak tanımaktadır (Schneck, 2010, s. 373). Başka bir ifadeyle görsel algı, gördüklerinin farkında olma ve onları duyuşsal olarak anlama sürecidir. Algısal eğitim esnasında öğrenciler, nesnelere üzerinde daha ayrıntılı gözlem yapabilmeyi, aralarında bağ kurabilmeyi ve daha geniş bakış açısıyla bakarak detaylı incelemeyi öğrenir (Özsoy ve Alakuş, 2009, s. 17; Slater vd., 2010, s. 40-41). Algı gelişimi, çocuğun duyu organlarının gerekli olgunluğa erişmesine, nesnelere tanımlayarak onların hakkında bilgi edinmesine ve görsel deneyimine bağlıdır (Keskinok, 1964, s. 14).

Görsel algı süreci gerçekleşirken bireylerin öncelikle dikkatlerini toplamaları gerekmektedir. Onların ilgisini çekecek, yaş grubuna uygun bir eğitim yönteminin kullanılması önemlidir. TDK’ye (2023) göre dikkat, “duygularla düşünceyi bir şey üzerinde toplama” şeklinde açıklanmıştır. Piaget’ye göre çocuklar, gelişimlerinde aktif bir rol oynamaktadır çünkü sadece diğer insanlarla etkileşime girmekle kalmazlar aynı zamanda dünyayla etkileşime girerler ve deneyimlerine yanıt olarak düşünme

tarzlarını uyarlarlar (aktaran Pakpahan ve Saragih, 2022). Yani sanat eğitiminde çocukların dikkati, kendi yaratıcı süreçlerini keşfetmeleri ve kavramları anlamaları için önemlidir.

Çocuklara görsel sanatlar eğitimi verirken onların daha çok düşünmelerini sağlayacak, ilgilerini çekecek, görsel algılarını harekete geçirip farkındalık yaratacak sorular yöneltilmelidir. Çocukların küçük yaştan itibaren kendinin farkında olması, görmeyi öğrenmesi, imgeyi algılayabilmesi, yaratıcı düşünebilmesi için doğru yaklaşım ve yöntemlerin uygulanması gerekmektedir. Aksi hâlde çocuk, görme eylemini gerçekleştiremez ve nesneye sadece bakmakla kalır. San'a (1979, s. 43) göre, aslında çocuklarda kavrayıp kaydettiği nesnenin görünümüne dair birçok detay gözle görünmemelerine karşın var olmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda, çocuğa görsel sanatlar eğitimi verilirken görsel algılarını harekete geçirecek ve onları uzun süre canlı tutacak eğitsel uygulamalar kullanılmalıdır. Ancak okul öncesi dâhil eğitimin her kademesinde, öğretmenlerin özellikle görsel algının geliştirilmesine yönelik yöntem bilgisi eksikliği ve doğru yaklaşımlar belirleyememeleri, görsel sanatlar eğitiminin en önemli problemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen, şayet kopyanın, şablonun, ezber biçimlerin ya da okul öncesi dönem öğrencileri için kopya yönteminin sakıncalı olduğunun bilincinde ise görsel algı çalışması olarak olası ihtimalle, öğrencilere çevredeki varlıkları ya da doğayı "inceleyip resimleyin" yönergesi vermektedir. Öğrencilerin algı ve dikkatini, varlıkların özelliklerine, ayrıntılarına ya da karakteristik niteliklerine yöneltme ve yoğunlaştırmada etkili yaklaşımlar ortaya koyamamaktadırlar. Algı, dikkat ile başlar. Öğrencinin dikkati, algılaması hedeflenen noktaya yönlentilemezse algı gerçekleşmez. Dolayısıyla, "inceleyin" yönergesi, öğrencinin dikkatinin yönlendirilmesinde yetersiz kalacağı için algı da gerçekleşmeyecektir. O hâlde öğretmenlerin dikkati çekme ve yönlendirme konusunda amaca hizmet edecek yöntem ve yaklaşımlar kullanmaları gerekmektedir.

Bir diğer problem; "görsel algı çalışması" adı altında, öğretmenlerin öğrenci resimlerinde varlıkları benzetmeye odaklı bir eğitim yaklaşımını çalışmanın temel prensibi olarak düşünmeleri ve öğrencinin benzetemediği her noktada, başarısızlık duygusu yaşamasına neden olmalarıdır. Oysaki küçük yaş gruplarında, görsel sanatlar eğitiminin böyle bir amacı söz konusu değildir. Öğretmenin görevi, çocuğun baktığı formu görsel olarak algılamasını sağlamaktır. Görsel çalışmaya dönüşmesi, öğretmen müdahalesinden uzak, çocuğun algıladıklarını özgürce ifade etmesi anlamına gelir. Burada, yaygın ve yanlış öğretmen yaklaşımının tam tersi bir durum söz konusudur. Yani, görsel algıyı geliştirmeye yönelik yöntemler kullanılmadan, algılama çalışmaları yaptırmadan, öğrencilerin yaptıkları resimlere benzetme odaklı müdahalede bulunmak yerine görsel algıyı geliştirmeye yönelik yöntemler kullanmak gerekmektedir. Bunları yaptıktan ve algılamanın yeterince gerçekleşmesini

sağladıktan sonra, öğrencilere resim yaparken müdahale etmeme, öğrenciyi özgür bırakma durumu söz konusudur.

Bireylerin görsel sanatlar alanında, çevre ve nesnelerin algılanma şekilleri ve özellikleri hakkında uzmanlar tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Eğer çocuklar, öğretmenleri tarafından görsel sanatlar eğitimiyle algısal kazanımlar için teşvik edilmezse algı birikimini ve hayal gücünü geliştirmede, görsel algılarını sanatsal ifadeye dönüştürmede, algısal birikimlerini farklı alanlarda kullanabilme yeteneklerini geliştirmede, deneyim ve bilgilerini başka alanlarda da sanatsal uygulamalara dönüştürme becerisi kazanmada zorluk yaşayacaktır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007, s. 25).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sanat eğitimi uygulamalarında, görsel algının geliştirilmesine yönelik bir yöntem önerisi olarak “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi’nin görsel sanat çalışmalarına etkisini ortaya koymaktır.

“Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi, araştırmanın ikinci yazarı tarafından çocukların dikkatini, varlıkların biçim, renk, doku, hareket gibi algılamaları hedeflenen özelliklerini ve benzerleri arasındaki farkları kavratmaya yönlendiren soruları barındıran bir yöntem olarak ortaya konmuştur. Görsel algının gerçekleşmesi sonrasında ise amaç, kendi yorumlarına dayalı özgün resimler ortaya çıkarmalarını sağlayabilmektir. Böylece her çocuğun aynı görsel algı eğitiminden geçtikten sonra, aynı varlıkları ele almalarına karşın kendi görsel algısına dayalı özgün yorumuyla birbirlerinden ne kadar farklı anlatımlar gerçekleştirdikleri ortaya konmuş olacaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir. Buna göre; “Kuşlar ve Ben” konulu resim etkinliğinin figürlerin karakteristik özelliklerinin ifadesinde;

1. Biçim,
2. Renk,
3. Doku,
4. Hareket,
5. Çalışmanın Tamamlanması

kriterleri açısından ön uygulama ve son uygulama çalışmaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak alt amaçları oluşturmaktadır.

“Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi

Öncelikle 6 farklı kuş türü seçilerek kuşların farklı açılardan ve farklı pozisyonlarda (uçarken, ayakta dururken vb.) fotoğrafları belirlenmiştir. Bu kuşlar; leylek, kartal, tavus kuşu, penguen, pelikan ve baykuştur. Bu görseller projeksiyonla tahtaya yansıtılmış ve her bir kuş üzerinden “Nesi Var, Nasıl?”

Görsel Algı Eğitimi Yöntemi ayrı ayrı uygulanmıştır. Figürlerin rahat algılanabilmesi için arka planın sade olmasına dikkat edilmiştir.

Aşağıda, yöntemin net anlaşılabilmesi için öğretmen tarafından sorulan sorular ve çocukların verdiği yanıtlar, birer örnekle açıklanmaya çalışılmıştır.

Etkinliğe ait uygulama aşamaları "leylek" örneği üzerinden verilmiştir:

- *Gördüğünüz kuşun ismi ne? (Leylek)*

- *Leyleğin nesi var? (Kafası)*

Kafasının şekli nasıl? (Küçük, yuvarlağa yakın)

Kafasının rengi nasıl? (Parlak beyaz)

Kafasının dokusu nasıl? (Kaygan, yatık tüylü görünüyor.)

Kafasının hareketi nasıl? (Farklı yönlere hareket edebilir, bu fotoğrafta düz duruyor.)

- *Leyleğin kafasında nesi var? (Gözleri)*

Gözlerinin şekli nasıl? (Minik, zeytin gibi)

Gözleri ne renk? (Siyah)

Gözlerinin dokusu nasıl? (Yumuşak, kaygan gibi)

Gözlerinin hareketi nasıl? (Gagasıyla aynı yönde bir hareketi var.)

- *Leyleğin başka nesi var? (Gagası var.)*

Gagasının şekli nasıl? (Uzun, ince bir üçgen gibi, sivri, ağzı açıkken makas ucu gibi)

Gagasının rengi nasıl? (Turuncu)

Gagasının dokusu nasıl? (Sert, düz, kaygan görünüyor.)

Gagasının hareketi nasıl? (Ayakta düz dururken, aşağıya doğru eğik (diyagonal) bir hareketi var.)

Eğik, eğimli ve eğri kelimelerinin anlamları kavratılır.

- *Leyleğin başka nesi var? (Boynu var.)*

Boynunun şekli nasıl? (İnce, uzun)

Boynunun rengi nasıl? (Parlak beyaz)

Boynunun dokusu nasıl? (Yumuşak tüylü)

Boynunun hareketi nasıl? (Düz ve kavisli olabiliyor.)

Farklı hareketlerine yönelik görseller gösterilir.

- *Leyleğin başka nesi var? (Gödesi var.)*

Gödesinin şekli nasıl? (Boyun bitiminden genişleyip kuyruğuna doğru inceliyor. Mekik gibi, insan gözünün şekline benziyor.)

Gövedesinin rengi nasıl? (Kuyruğuna kadar parlak beyaz, kuyruk kısmı parlak siyah.)

Gövedesinin dokusu nasıl? (Yatık, kaygan, tüylü)

Gövedesinin hareketi nasıl? (Kanatları kapalı, kanatları açık, uçarken esnek ve kalın yatay bir çizgi gibi, ayaktaiken diyagonal yani eğik harekete sahip.)

Eğik, eğimli ve eğri kelimelerinin anlamları kavratılır.

- **Leyleğin başka nesi var?** (Bacakları var.)

Bacaklarının şekli nasıl? (Çizgi gibi, ince, çok uzun)

Bacaklarının rengi nasıl? (Turuncu)

Bacaklarının dokusu nasıl? (Sert, düz)

Bacaklarının hareketi nasıl? (Biri dik yere basıyor, diğeri bükük ve havada ama farklı hareketleri de var.)

- **Leyleğin başka nesi var?** (Ayakları var.)

Ayaklarının şekli nasıl? (Dört parmağı var, parmaklarından biri kısa, üçü daha uzun.)

Ayaklarının rengi nasıl? (Turuncu)

Ayaklarının dokusu nasıl? (Sert, düz)

Ayaklarının hareketi nasıl? (Üç parmağı öne doğru, kısa olan parmağı geride.)

Bu sorular, çocuklara diğer kuş türlerine yönelik de sorulmuş, böylece her kuşun görsel özelliklerini algılamaları sağlanmıştır. Oyunda, çocukların tarif etmekte, cevaplamakta güçlük çektikleri noktalar olduğunda destekleyici ve yönlendirici ilave sorularla onlara yardımcı olunmuştur. Ardından görseller bir kez daha tahtaya yansıtılarak çocukların algılarını pekiştirmeleri sağlanmıştır.

Temel İlke: Çocuğun resmetmekte olduğu ya da tamamladığı resimlerde ne çizdiğini tahmin etmeye ya da kullandığı imgeleri bir şeye benzetmeye yönelik cümleler kullanmak ya da “Bu çizdiğin nedir?” gibi sorularla çocuğun resimlerinin anlaşılabilirliğini ortaya koyan güven sarsıcı ve başarısızlık duygusu yaratan yaklaşımlar yerine “Resmini bana anlatır mısın?” şeklindeki özgürlük alanı yaratan yaklaşımlarla öz güven duygusu pekiştirilmelidir. Aksi hâlde örneğin flamingo resmi yapmaya çalışan çocuk, öğretmeni leyleğe benzettiği için “Evet, leylek çizdim.” yanıtını veren, benzetemediği duygusuna kapıldığı her noktada beklentiyi karşılayamadığı için sanatsal çalışmalardan vazgeçen çocuk profilleri yaygın şekilde karşımıza çıkmaya devam edecektir. Çocuğun yaptığı resmin kendine ait gözlemlerini, duygularını ve düşüncelerini yansıtan biricik ve emsalsiz ürünler olduğunu bilmesinin sağlanması, eğitimcilerin en temel görevidir.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, evren ve örnekleme, deneysel işlem süreci, veri toplama araçları ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, deneysel desenlerden yarı deneysel desenin bir türü olan “tek gruplu ön test-son test deneysel desen modeli” kullanılmıştır. Bu modelde bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve uygulama öncesi ve sonrası ölçme yapılır. Modelde grubun ölçme araçlarından aldıkları ön ve son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı farklılık varsa uygulamanın etkili olduğu kabul edilir (Balci, 2022; Karasar, 2008’den aktaran, Uyangör ve Dikkartın, 2009). Araştırmada, resim çalışmaları yaptırıldığı için “ön test”, “son test” yerine, “ön uygulama”, “son uygulama” ifadeleri kullanılmıştır.

Araştırma, iki haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Her bir hafta uygulanan etkinlik süresi 40 dakika, toplam çalışma süresi (2x40) 80 dakikadır.

1. Hafta

İlk derste, çocuklardan “Kuşlar ve Ben” konulu resim yapmaları istenmiştir. Çocukların resim kâğıtlarına keçe uçlu kalem ve mum boya kullanarak ön uygulama resim çalışmalarını gerçekleştirmeleri sağlanmıştır.

2. Hafta

2. hafta “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi uygulanmış, ardından çocuklardan diledikleri hayvanların taklit yürüyüşlerini devinimli olarak gerçekleştirmeleri istenmiştir. Verilen eğitim bu şekilde tamamlandıktan sonra kalan 20 dakikada çocuklar çalışma masalarına yönlendirilmiştir. Çocuklardan bir kez daha “Kuşlar ve Ben” konulu resim yapmaları istenmiştir.

Tablo 1. Tek Grup Ön Uygulama-Son Uygulama Desen

Grup	Ön Uygulama	İşlem	Son Uygulama
G	O1	X	O2

Ön uygulamada çocukların belirlenen temayı nasıl resmettiklerini belirlemeye yönelik “Kuşlar ve Ben” konulu resimler yaptırılmış, ön resim yeterlilikleri ölçülmüştür (O1). Çocukların görsel algılarını geliştirmeye yönelik “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemiyle deneysel müdahalede bulunulmuştur (X). Ardından öğrencilere belirlenen tema yeniden verilerek son uygulama çalışması yaptırılmıştır (O2). Ön uygulama – son uygulama resimleri arasındaki anlamlılık düzeyi ölçülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2022-2023 güz ve bahar döneminde Ankara ili ODTÜ Yuva ve Anaokulu’nda öğrenim gören 5-6 yaş düzeyi okul öncesi çocuklara uygulanmıştır. Araştırmanın örnekleme Ankara

ilinde bulunan bir devlet anaokulu, evreni Ankara Çankaya bölgesi anaokullarıdır. Araştırma, 51 çocuk ve “Kuşlar ve Ben” konusyla sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Tekniği

Nicel verilerin toplanması için ikinci yazar tarafından üretilmiş “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi’ne uygun olarak hazırlanan ve üç alan uzmanı tarafından onaylanan dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Uzmanlar, çocuk resimlerini görsel algının ölçümüne yönelik “biçim”, “renk”, “doku”, “hareket” ve “çalışmanın tamamlanması” kriterleri açısından puanlamıştır. Çalışmalara 1 ile 5 arasında puanlar verilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirliği

Araştırmada yer alan üç görsel sanatlar uzmanı, her bir çocuğa ait resimleri; biçim, renk, doku, hareket ifadesi ve çalışmanın tamamlanması boyutları üzerinden ayrı ayrı puanlamıştır. Uzmanlar, her bir özellik için en düşük 1, en yüksek 5 puanını vermiştir. Uzmanlar arasındaki uyumun değerlendirilmesinde uzman sayısının ikiden fazla olması nedeniyle sınıf içi korelasyon katsayısından (Intraclass correlation coefficient, ICC, Shrout ve Fleiss, 1979) yararlanılmıştır. Bu katsayıya ilişkin yorumda bulunmak üzere aşağıdaki kriterler göz önüne alınmıştır (Koo ve Li, 2016):

- 0,50’den az ise düşük düzeyde güvenilirlik,
- 0,5 ile 0,75 arasında ise orta düzeyde güvenilirlik,
- 0,75 ve 0,9 arasında ise iyi düzeyde güvenilirlik,
- 0,9’den yüksek ise mükemmel düzeyde güvenilirlik.

Aşağıdaki Tablo 2’de, kuş figürleri için biçim, renk, doku, hareket ifadesi ve çalışmanın tamamlanması kriterlerine ait uzmanların vermiş oldukları puanların güvenilirlik sonuçları hem ön uygulama hem de son uygulama düzeylerinde incelenerek raporlanmıştır.

Tablo 2. Sınıf İçi Korelasyon Katsayıları ve Güven Aralıkları

	<i>Sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC)</i>	<i>%95 GA Alt sınır</i>	<i>%95 GA Üst sınır</i>
Ö.U_ biçim	.979	.967	.988
S.U_ biçim	.958	.894	.980
Ö.U_ renk	.976	.962	.986
S.U_ renk	.969	.950	.982
Ö.U_ doku	.951	.919	.971
S.U_ doku	.965	.940	.979
Ö.U_ hareket	.972	.954	.983
S.U_ hareket	.956	.899	.978
Ö.U_ Ç.T	.972	.955	.983
S.U_ Ç.T	.949	.915	.970

Ö.U: Ön Uygulama, S.U: Son Uygulama, Ç.T: Çalışmanın tamamlanması

Tablo 2'ye göre, araştırmada yer alan uzmanlar arasındaki güvenilirliği incelemek üzere ortalama puanlara ($k=3$) dayalı olarak mutlak (absolute) uyumun dikkate alındığı sınıf içi korelasyon katsayısı ve bu katsayıya ait güven aralıkları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, tüm ön uygulama ve son uygulama puanlamalarının ve tüm değişkenlerin mükemmel düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, her bir değişken için elde edilen uzmanlar arası güvenilirliğin mükemmel düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce, çalışmada yer alan değişkenlerin dağılımları incelenmiş ve bu değişkenlere ait verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek üzere Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Normallik varsayımını test etmek üzere yapılan Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0,05$) ve dolayısıyla da verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Verilerin dağılımının normal olmadığı göz önüne alınarak analiz yöntemi olarak parametrik olmayan yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada, herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada Yer Alan Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma İstatistikleri

Tablo 3. "Kuşlar ve Ben" Konulu Ön Uygulama – Son Uygulama Resim Çalışmalarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Değişkenler	N	Ön Uygulama		Son Uygulama	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
biçim	51	1,882	1,259	3,705	1,251
renk	51	1,509	1,046	3,254	1,298
doku	51	1,235	0,814	2,248	1,402
hareket	51	1,921	1,206	3,313	1,378
Ç.T	51	3,045	1,271	3,849	0,943

Ç.T: Çalışmanın tamamlanması

Tablo 3'te, uzmanların **biçim, renk, doku, hareket ve çalışmanın tamamlanması** özelliklerine verdikleri puan ortalamalarının hem ön uygulamadaki hem de son uygulamadaki aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Tablo 3'e göre, yapılan resimlerde son uygulama puanlarına ait ortalamaların ön uygulama puanlarına göre yüksek olduğu görülmektedir.

Ön Uygulama-Son Uygulama Çalışmaları Arasında Biçimsel Açından Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Çocukların resimlerinde biçim özelliğine ait, uzmanlar tarafından yapılan puan ortalamalarının ön uygulama-son uygulama puanları arasında istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. İlgili teste ait sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Biçim Özelliğine Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	<i>Sıralar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama Sıra</i>	<i>Sıralar Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
biçim – son uyg.	Negatif Sıralar	44	24,44	1075,50		
biçim – ön uyg.	Pozitif Sıralar	2	2,75	5,50	-5,857	.000
	Eşit	5				

Tablo 4 incelendiğinde çocukların resimlerinde biçim özelliğine ait son uygulama puanlarının ön uygulama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-5,857$; $p<0,05$) sonucu elde edilmiştir.

Bu durum çocukların resimleriyle de desteklendiğinde son uygulama lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmış ve çocuklar biçim kriteri açısından gelişme ortaya koymuştur. Bu durum, uygulanan “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi’nin çocukların kuş figürlerinin biçimsel özelliklerini görsel olarak algılamalarında ve ifade etmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Ön Uygulama-Son Uygulama Çalışmaları Arasında Renk Açısından Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 5. Renk Özelliğine Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	<i>Sıralar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama Sıra</i>	<i>Sıralar Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
renk – son uyg.	Negatif Sıralar	44	24,43	1075,00		
renk – ön uyg.	Pozitif Sıralar	2	3,00	6,00	-5,849	.000
	Eşit	5				

Tablo 5 incelendiğinde çocukların yaptıkları resimlerde renk özelliğine ait son uygulama puanlarının ön uygulama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-5,849$; $p<0,05$) sonucu elde edilmiştir.

Bu durum çocukların resimleriyle de desteklendiğinde “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi’nin çocukların kuş figürlerine ait renk özelliklerini görsel olarak algılamaları ve ifade etmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ön Uygulama-Son Uygulama Çalışmaları Arasında Doku Kriteri Açısından Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 6. Doku Özelliğine Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	<i>Sıralar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama Sıra</i>	<i>Sıralar Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
doku-son uyg.	Negatif Sıralar	31	21,23	658,00		
doku-ön uyg.	Pozitif Sıralar	6	7,50	45,00	-4,638	.000
	Eşit	14				

Tablo 6 incelendiğinde çocukların yaptıkları resimlerde doku özelliğine ait son uygulama puanlarının ön uygulama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-4,638$; $p<0,05$) sonucu elde edilmiştir.

Bu durum, çocukların resimleriyle de desteklendiğinde doku özelliğinin ifadesi açısından bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi’nin çocukların kuş figürlerine ait doku özelliklerini görsel olarak algulamalarında ve ifade etmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ön Uygulama-Son Uygulama Çalışmaları Arasında Hareket İfadesi Açısından Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 7. Hareket Özelliğine Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	<i>Sıralar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama Sıra</i>	<i>Sıralar Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Hareket-son uyg.	Negatif Sıralar	41	23,39	959,00		
Hareket-ön uyg.	Pozitif Sıralar	3	10,33	31,00	-5,424	.000
	Eşit	7				

Tablo 7 incelendiğinde çocukların resimlerinde hareket özelliğine ait son uygulama puanlarının ön uygulama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-5,424$; $p<0,05$) sonucu elde edilmiştir.

Bu durum çocukların resimleriyle de desteklendiğinde kuşların hareket özelliklerinin ifadesi açısından bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi’nin, çocukların kuş figürlerinin hareketlerini görsel olarak algulamaları ve ifade etmeleri açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Ön Uygulama ve Son Uygulama Çalışmaları Arasında Çalışmanın Tamamlanması Açısından Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 8. Çalışmanın Tamamlanması Özelliğine Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	<i>Sıralar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama Sıra</i>	<i>Sıralar Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
ÇT – son uyg.	Negatif Sıralar	34	27,88	948,00		
ÇT – ön uyg.	Pozitif Sıralar	13	13,85	180,00	-4,079	.000
	Eşit	4				

Tablo 8 incelendiğinde çalışmanın tamamlanması kriterine ait son uygulama puanlarının ön uygulama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-4,079$; $p<0,05$) sonucu elde edilmiştir.

Bu durum çocukların resimleriyle de desteklendiğinde “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi’yle çalışmanın tamamlanması kriteri açısından son uygulama lehine bir iyileşme olduğu görülmektedir. Hem ön uygulama da hem de son uygulamada çocukların çalışmayı tamamlama yoluna gittikleri görülmüştür. Ancak son uygulamada çocukların figürleri daha fazla algılayarak tamamladıkları gözlemlenmiştir.

Tüm öğrencilerin çalışmalarını tek tek ele almak mümkün olmadığı için örnek teşkil etmesi bakımından iki çocuğa ait ön uygulama - son uygulama resim çalışmaları kriterlere dayalı olarak dikkat çeken yönleriyle nitel olarak incelenmiştir.



Şekil 1. Çocuk 1 ön uygulama çalışması



Şekil 2. Çocuk 1 son uygulama çalışması

Çocuk 1'in ön uygulama çalışması karakteristik özelliklerin ifadesi açısından *biçim* kriterine göre incelendiğinde kuş figürlerinin "M" şeklinde yapıldığı görülmektedir. Resimde kuş figürlerine ait hiçbir görsel ayrıntıya rastlanmamaktadır. Şablon kuş figürleri farklı ölçeklerde dizilmiş ve gökyüzünü kaplayan yinelenmiş ezber şemalardan oluşmaktadır. Ancak Çocuk 1'in son uygulama çalışmasında biçimsel açıdan çeşitlilik ve anlatım zenginliği söz konusudur. Kompozisyonda yukarıdan aşağıya doğru uçan kartallar, en altta ise bir leylek figürü bulunmaktadır. Kuşlara dair biçimsel karakteristik özelliklerde leylekte uzun-ince boyun, gaga, bacak ve ayaklar, yuvarlak kafa, küre göz yapısı, uzun kanatlar vb.; kartalda büyük kanatlar, yuvarlak göz ve kafa, keskin ve aşağı doğru sivrilen kısa gaga, pençe yapısı vb. gibi detayların yansıtıldığı görülmektedir. Yani son uygulama çalışması ile çocuğun imgesel birikimine birden fazla kuş figürü eklediği görülmektedir.

Aynı çocuğun ön uygulama çalışmaları karakteristik özelliklerin ifadesi açısından *renk* kriterine göre incelendiğinde gri renkteki kuşların birbiri ardına sıralandığı görülmektedir. Son uygulama çalışması ise leylekte ağırlıklı olarak beyaz renk olmak üzere kuyruk ve kanat uçları siyah; kartaldaysa siyah kanat ve gövde, kafa ve kuyruk kısmındaki beyaz tüylerle uyumun yakalanmasında çocuğun genel olarak karakteristik özelliklere bağlı kaldığını göstermektedir. Kartalın gagasında turuncu ve pençe kısmında siyah; leylekte gaga kısmı beyaz, bacak ve ayak kısmında yine siyah kullanan çocuk, yorumlama yapmayı tercih etmiştir. Leyleğin tüylerini oluşturan beyaz alanlar kâğıdın rengi kullanılarak siyah alan ise boyanarak verilmiştir.

Çocuk 1'in ön uygulama çalışması karakteristik özelliklerin ifadesi açısından *doku* kriterine göre incelendiğinde kuşların dokusuna dair herhangi bir ifade biçimi gözlenmemiştir. Ancak son uygulama uygulamalarında figürlerin kanatlarının ön, arka ve kuyruk kısımlarında bulunan, ayrıca vücudun diğer bölgelerini kaplayan tüyler, gaga, pençe ve göz gibi dokular, başarılı bir şekilde çizilmiştir.

Aynı çocuğun çalışması karakteristik özelliklerin ifadesi açısından *hareket ifadesi* kriterine göre incelendiğinde ön uygulamada simetrik şablon hareket ifadesi söz konusudur. Çocuk 1'in son uygulama çalışmasında, kompozisyonda kuşların diyagonal dizilimi, figürlerin asimetrik ve farklı hareket ifadeleri dikkat çeker. Yukarıdaki kartal ile altta yer alan leylek figürünün havada süzülme hareketleri, ortadaki

kartal figürünün kanat çırpması, bir diğer kuş figürünün ise çocuğun koluna konmuş ve kafasını çevirerek çocuğa bakıyor vaziyette olması, hareketlerin başarılı bir şekilde ifade edildiğini ortaya koyar.

Çocuk 1'in çalışmanın tamamlanması kriterine göre ön uygulama ve son uygulama resimleri incelendiğinde ön uygulama çalışmasında "M" harfinden ezber kuş şemalarını tekrarlayarak resmi tamamlamaya çalıştığı görülürken son uygulamada çalışmayı algılanmış figürlerle tamamladığı görülmektedir. Yine son uygulamada, kuş çeşidinin fazlalığı detaylarla verildiği için çocuğun çalışmayı coşkuyla, keyifle tamamladığı fark edilebilmektedir.



Şekil 3. Çocuk 2 ön uygulama çalışması



Şekil 4. Çocuk 2 son uygulama çalışması

Çocuk 2'nin ön uygulama çalışması karakteristik özelliklerin ifadesi açısından *biçim* kriterine göre incelendiğinde gökyüzünde tikel değil, herhangi bir kuş türüne yönelik olmayan tümel bir yaklaşımla kuş figürünü temsil eden "M" şeklindeki şablonların sıralandığı görülmektedir. Resimde, kuşları temsil eden yinelenmiş şablonların bulutlarla birlikte gökyüzünü kapladığı görülmektedir. Ancak Çocuk 2'nin son uygulama çalışmasında bir kuş türünü tikel olarak ele aldığı ve kartal figürünü resimlediği görülmektedir. Çalışmada, kartala ait karakteristik özelliklerin biçimsel anlamda verilmeye çalışıldığı dikkati çeker. Büyük ve heybetli kanatlar, pençeler, yuvarlak karın, gaga ve kafa özelliklerini yansıtmaya gayreti görülmektedir. Bu aşamada çocuğun kartalı çizerken ayrıntılı bir anlatım ortaya koyduğu dikkat çekmektedir. Kısacası, çocuğun son uygulamayla birlikte görsel algı gelişimine dair gözle görülür bir fark ortaya çıkmıştır.

Aynı öğrencinin ön uygulama çalışması kuşlar açısından renk kriterine göre incelendiğinde siyah renk şemalarının tekrarlandığı görülmektedir. Son uygulamada ise kartalı oluşturan siyah ya da gri kanat ve gövde, siyah bacak, sarı gaga ve pençe, kafanın beyazlığı çocuk tarafından karakteristik özelliklere bağlı kalınarak çizilmiştir. Bu durum çocuğun kartalın renk özelliklerini görsel olarak algıladığı ve ifadelendirirken bu özelliklere bağlı kaldığını göstermekte, renk kullanımı açısından son uygulamadaki çalışmanın başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuk 2'nin ön uygulama çalışması kuşlar açısından *doku* kriterine göre incelendiğinde herhangi bir dokusal ifadeye rastlanmamıştır. Ancak son uygulamada, çocuğun özellikle gözdeki parlaklığı, kafa ve kanat kısmındaysa kartalın tüylerini verme eğiliminde bulunduğu görülmektedir.

Aynı çocuğun çalışması kuşlar açısından *hareket ifadesi* kriterine göre incelendiğinde ön uygulamada kuş imgelerinin aynı şematik ve simetrik hareketlere sahip olduğu görülmektedir. Çocuk 2'nin son uygulama çalışmasında ise kartalın diyagonal bir hareketle kanatlarını iki yana açarak sanki uçmak üzere olduğu hissini başarıyla verdiği dikkati çeker.

Çocuk 2'nin *çalışmanın tamamlanması* kriterine göre ön uygulamada kuş figürlerini ve özelliklerini tanınamasından ve bu sebeple görsel olarak nasıl ifade edeceğini bilememesinden dolayı "M" şeklinde kuş şeması tekrarları, aile bireyleri (soldan sağa anneanne, anne, baba ve kendisi), renkli şeker ve çiçekler çizerek çalışmayı tamamladığı görülmüştür. Son uygulamada ise çalışmanın görsel özellikleri algılanmış bir kartal figürüyle tamamlandığı görülmektedir. Kartalı kompozisyonun merkezine alarak büyük ve detaylı çizmesi, görsel algılamının gerçekleşmesiyle birlikte çocuktaki cesaretin artmış olduğu şeklinde yorumlanabilir. Arka planın açık mavi olması hem çalışmanın tamamlanması açısından hem de kartalın gökyüzünde uçuş hareketinin vurgulanması açısından etkili bir görüntü oluşturmuştur.

Özetle araştırmanın genel bulgularına bakıldığında 51 öğrencinin resimleri uzmanlar tarafından beş kriter gere değerlendirilmiştir. Buna göre "Kuşlar ve Ben" konulu resim çalışmasında, son uygulama lehine anlamlı farklar ortaya çıkmış olup başarının son uygulamada arttığı görülmüştür. Ön uygulama ve son uygulama arasındaki farkın en yüksek çıktığı kriterler sırasıyla biçim, renk, hareket ve dokudur. En düşük fark ise çalışmanın tamamlanması kriterinde görülmüştür. Çocukların resimlerini tamamlamadan bırakmalarının en önemli nedeninin resim yapmayı çok sevmeleri, korkusuz ve cesur bir şekilde çizmeleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Sanat eğitimi uygulamalarında, görsel algının geliştirilmesine yönelik bir yöntem önerisi olarak "Nesi Var, Nasıl?" Görsel Algı Eğitimi Yöntemi'nin görsel sanat çalışmalarına etkisinin araştırıldığı bu çalışma sonucunda, uygulanan yöntemin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan yöntemin okul öncesi çocukların "Kuşlar ve Ben" konulu resim çalışmalarında sırasıyla kuşların biçim, renk, hareket, doku ve çalışmanın tamamlanması kriterlerinde önemli gelişme sağlanmasıyla başarılı olduğu, klişe, şablon unsurların kullanımında önemli ölçüde düşüş ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre;

Biçim kriteri açısından kuş figürleri odaklı bakıldığında ön uygulamada çocukların kuş imgelerini elinin kalıbını alarak "M" harfinden ya da çeşitli platformlarda izledikleri göster-yap şeklindeki şablonları kullanarak çizdikleri görülmektedir. Dolayısıyla ön uygulamalarda klişe/şablon, ezberlenmiş kuş biçimleri ağırlıkta iken ya da bir türe ait tikel bir örnekten ziyade, genel bir kuş imgesini temsil eden figür kullanımları söz konusu iken araştırma kapsamında verilen "Nesi Var, Nasıl?" Görsel Algı Eğitimi'nin ardından gerçekleştirdikleri son uygulamada, çocukların hem çok sayıda kuş türü öğrendiklerini hem de kuş türlerine ait gövde, boyun, bacaklar, kanatlar, kafa yapısı, pençe, gaga ve

benzerinin morfolojik özelliklerini özgün anlatımlarıyla çalışmalarına yansıtmuş oldukları görülmektedir. Bu durum, çalışma grubunda kuşların biçimsel özellikleri bakımından görsel algının gerçekleştiği dolayısıyla verilen eğitimin başarılı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Renk kriteri açısından genel olarak bakıldığında verilen eğitim sonrası renk çeşitliliği, değerleri, renk uyumunda artış gibi özellikler dikkati çekmektedir. Bu kriter, kuş figürleri odaklı bakıldığında ise ön uygulamada kuşların renklendirilmesinin de şablon ve ezber bir yaklaşımla yapıldığı (örneğin M şeklinde kuşların siyah renkli çizgilerle ifade edilmesi), görsel algılama gerçekleştikten sonra ise kuşların morfolojik renk özelliklerine bağlı renklendirmelerin gerçekleştiği dikkati çekmektedir. Ancak hemen ifade edilmelidir ki burada amaç, çocukları figürlerin gerçek renklerini kullanmaya yönlendirmek değil her yönüyle görsel algının gerçekleşmesini sağlamaktır. Çocuklara, resimlerken gerçek renklere bağlı kalmaları yönünde hiçbir yönlendirme yapılmamış, resimlerini özgün ve özgür bir şekilde ortaya koymuşlardır. Özetle leylek, kartal, tavus kuşu ve pelikan gibi figürlerde ağırlıklı morfolojik özelliklere göre tercih edilen renkler, çocukların görsel algı açısından gelişim sağladığını, bu durumun da renk kullanımına zenginlik ve anlatım gücü kattığını göstermektedir. Buna karşın bazı çocukların biçim ve hareket bakımından karakteristik özelliklere bağlı resimleme yaparken renk ifadesinde gerçeğinden bağımsız bir renklendirmeye gittikleri, özgürce yorumladıkları dikkati çekmektedir.

Doku kriteri açısından kuş figürleri odaklı bakıldığında verilen görsel algı eğitiminin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön uygulamada çocukların resimlerinde kuşların dokusal özelliklerine dair ifadeler, neredeyse yok denecek düzeydedir. Ancak son uygulama çalışmalarında, kuş figürlerinin doku özelliklerinin niteliksel olarak daha iyi algılandığı ve bu yüzden kuşların dokularını oluşturan yumuşak, tüylü, sert, pürüzlü gibi niteliklerin daha etkili bir şekilde ifade edildiği görülmektedir. Özellikle kanatların ön, arka ve kuyruk kısımlarındaki tüyler ile diğer vücut bölgelerinde bulunan yapılar, ön uygulama göre daha etkili bir şekilde yansıtılmıştır. Doku kriterinde biçim, renk, hareket kriterlerine göre ön uygulama ve son uygulama arasındaki farkın daha düşük çıkma sebebi, çocuklara sunulan slaytlardaki kuş figürü fotoğraflarında dokuların yeterince detaylandırılmaması, yani yeterli düzeyde yakınlaştırma yapılmaması şeklinde yorumlanabilir.

Hareket ifadesi kriterine kuş figürleri odaklı bakıldığında verilen eğitimin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ön uygulama resimlerinde daha çok statik duruşları tercih ettiği ve eklem hareketlerine yönelik ifadelerin az sayıda kullanıldığı görülmektedir. Uygulanan görsel algı eğitimiyle birlikte çocuklar hem kuşların hareketlerini hem de yaşam alanlarını görüp algılama fırsatı buldukları için resimlerinde daha hikayeci ve betimsel bir anlatım yoluna gitmiştir. Bu durumun kafalarında farklı imge çağrışımları yarattığı görülmektedir. Bu yüzden son uygulamada leyleğin yavrularına yemek götürürken kanat çırpması, kartalın havalanmak üzere olması, tavus kuşunun kanatlarını açması ya da dokularındaki spiral hareketleri, pelikanın kesesiyle balıkları yakalaması vb.

gibi etkileyici ve hareket barındıran detaylar, çocukların resmin içindeki canlılığı ve dinamizmi göstermesine zemin hazırlamıştır. Bu durum, çocukların kurdukları kompozisyonlarda anlatım güçlerini, estetik algılarını, duygu ve fikir aktarımını büyük ölçüde artırmalarını sağlamaktadır.

Çalışmanın tamamlanması kriteri açısından bakıldığında verilen eğitimin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmış ancak diğer kriterlere oranla en düşük fark bu kriterde ortaya çıkmıştır. Çünkü çocuklar bu kriter açısından ön uygulamada diğer kriterlere oranla daha yüksek puan almışlardır. Çocukların resim yapmayı çok sevmeleri, hızlı, korkusuz ve cesur bir şekilde çizmeleri onları çalışmalarını tamamlamaya yöneltir. Ancak yine de son uygulamada daha başarılı olmuşlardır. Görsel algılamanın gerçekleşmesiyle birlikte bunları resimlerinde ifade edebilmeleri onların bir taraftan daha istekli, daha öz güvenli ve cesurca resimler yapmalarını sağlarken aynı zamanda çalışmalarında imge zenginliğini artıran olumlu bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Uygulanan yöntemin çocuğun zihinsel dikkat, biçimleri algılama ve algıladıklarını yaratıcı yetilerini kullanarak kendi özgün yorumlarıyla ifade edebilme özelliklerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Güzel sanatlar eğitiminde görsel algıyı geliştirmeye yönelik bir araştırma olan Güvenilir ve Yılmaz'ın (2018) "Görsel Sanatlar Eğitiminde Bellek Eğitimi Yönteminin Öğrencilerin Stereotip Bitki Çizimlerine Etkisi" konulu, renk kullanımı ve hareket ifadesi kriterlerinin bu araştırmayla ortak olduğu, örnekleme 7. Sınıf düzeyinde 33 kişiden oluşan çalışmada, hareket ifadesinde anlamlı olmamakla birlikte son uygulama lehine, renk ifadesinde ise yine anlamlı olmamakla birlikte ön uygulama lehine fark ortaya çıktığı görülmüştür. "Nesi Var, Nasıl?" Görsel Algı Eğitimi Yöntemi'nde ise hem renk hem de hareket ifadesi kriterlerinde son uygulama lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Güvenilir ve Yılmaz tarafından gerçekleştirilen söz konusu araştırma ile bu araştırmanın yaş gruplarının farklı düzeyde olması nedeniyle karşılaştırmalı olarak kesin bir değerlendirme yapılmasına olanak tanımamakla birlikte, hareket ifadesi kriteri açısından bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak söz konusu araştırmada hareket kriterinde düşük düzeyde, bu araştırmada ise anlamlı düzeyde çıkan fark, çiçek formlarındaki hareket etkisinin kuş figürlerindeki kadar etkin olmamasına da bağlanabilir.

Güvenilir ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada "biçim" kriteri kullanılmadığı, ancak bellek eğitiminin biçimde zenginliği ve çeşitliliği hedeflemiş olması nedeniyle bu kriterin yerine geçecek olan "bitki çeşitliliği" ve algının gerçekleşmesiyle biçimlere özgü ayrıntıların da ifade edilebilmesinin hedeflenmesi nedeniyle "ayrıntılara yer verme" kriterlerinin ele alındığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, ezberlenmiş çiçek biçimlerinin son uygulamada yerini görsel algının kişisel anlatımına dayalı bitki biçimlerine bıraktığı, bitki çeşitliliğinin önemli ölçüde arttığı ve bitkilere özgü ayrıntıların ifade edilmeye başlandığı sonucuna ulaşılmış ve her iki kriter açısından son uygulama lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Söz konusu araştırmadaki bu sonuç, bu araştırmadaki son uygulama lehine anlamlı çıkan "biçim" kriteri sonuçlarını desteklemektedir.

Gerek Güvenilir ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen söz konusu araştırma, gerekse bu araştırma sonucunda, öğrencilerin çalışmalarında klişe/şablon unsurların, ezberlenmiş biçimlerin önemli ölçüde azalmış olması açısından bakıldığında her iki yöntemin de görsel algının gelişimine etkisi bakımından başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada kullanılan tüm kriterlerdeki başarıdan elde edilen en önemli sonuç, “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi sonrası klişe/şablon ve ezber biçimlerin kullanımının önemli ölçüde azaltmış olması, çocukların algıladıklarından yola çıkarak özgün anlatımlara, kendi özgün ifadelerine yönelmiş olmalarıdır. Ön uygulama çalışmalarında çocukların farklı kuş türlerine ait biçim, renk ve hareket gibi morfolojik özelliklerine hâkim olmadıkları, ayırt edici karakteristik özelliklerini bilmedikleri, kuşların özelliklerine yönelik daha önce görsel olarak algılama gerçekleşmediği için kuş resimleri yapamadıkları, bu nedenle de “kuş” olarak bildikleri ezber şablonları kullandıkları anlaşılmıştır. Görsel algının gerçekleşmesinin ardından yaptıkları son uygulamada ise kuşlara ait algıladıkları özellikleri kendi özgün yorumlarıyla resimleyebildikleri ve böylece ezber, şablon unsurların kullanımına ihtiyaç duymadıkları ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Görsel sanatlar eğitimindeki en önemli sorunlardan birinin klişe/şablon unsurların kullanımı olduğu düşünüldüğünde ve araştırma sonuçlarına göre “Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi Yöntemi’nin şablon ve ezber biçimleri kırdığı dikkate alındığında bu yöntemin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılması önerilmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin en sık kullandıkları şablon biçimlerden “kuşlar” konusu ele alınmıştır. Bu yöntem, diğer şablon unsurların kırılması ve öğrencilerin özgün anlatım biçimlerine kavuşması için örneğin “üçgen çatılı evler” şablonunu kırmak için “evler” konusu ele alınarak “top şeklinde ağaç şablonlarını kırmak için “ağaçlar” konusu ele alınarak şablon çiçek biçimlerini kırmak için “çiçekler” konusu ele alınarak uygulanabilir.

Bu yöntem yalnızca şablon, ezber biçimleri kırmak için değil aynı zamanda öğrencilerin yeterince algılayamadıkları için belleklerinde yer almayan bu sebeple de ifade etmekte güçlük çektikleri, resimlemekten kaçındıkları tüm nesne ve figürler için kullanılabilir.

“Nesi Var, Nasıl?” Görsel Algı Eğitimi, yalnızca okul öncesi öğrencilerine değil, eğitimin her kademesindeki tüm öğrencilere yönelik uygulanabilir ve her kademeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Bu yöntemde amaç, her yönüyle görsel algının gerçekleşmesini sağlamaktır. Çocuklara algıladıkları obje ve figürleri resimlerken gerçek biçimlerine, gerçek renklerine kısacası gerçek özelliklerine bağlı kalmaları yönünde hiçbir yönlendirme yapılmamalı, resimlerini özgün ve özgür bir şekilde ortaya koymaları sağlanmalıdır. Öğrenciye asla “Gerçeğe benzeyen resim iyi resimdir.” mesajı

verilmemeli, ortaya çıkan resimler benzetme odaklı değerlendirilmemelidir. Ancak bu şekilde kişisel özgün yorumlar ortaya çıkabilir.

Bu yöntem, öğrencilerin görsel olarak algılaması istenen tüm varlıklar için kullanılabilir. Özellikle şablon resimlere dönüşmüş şemaları kırmak, canlı-cansız tüm varlıkların ayrıntılarının ve özelliklerinin farkına varmalarını sağlamak için sıklıkla yararlanılabilir. Örneğin; top şeklinde ağaç şemalarını kırmak için ağaç çeşitleriyle, üçgen çatılı ev şemalarını kırmak için çeşitli bina formlarıyla, yuvarlakların bir araya gelmesinden ya da spirallerden oluşan çiçek şemalarını kırmak için çiçek çeşitleriyle, badem şeklindeki balık şemalarını kırmak için balık çeşitleriyle kısacası her varlık üzerinden gerçekleştirilebilir. Bu yöntem, sadece bir türün çeşitleriyle değil, çocuğun algılamakta güçlük çektiği tek bir form ile ilgili de kullanılabilir.

Kaynakça

- Atalayer, F. (1994). *Görsel sanatlarda estetik etkileşim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Balcı, A. (2022). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenilir, T. & Yılmaz, M. (2018). Görsel sanatlar eğitiminde bellek eğitimi yönteminin öğrencilerin stereotip bitki çizimlerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 28-46. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.204>
- Keskinok, K. (1964). *Biçimleme görsel algının gelişim sorunları ve Bedri Baykam*. Ankara: Güzel Sanatlar.
- Koo, T. K. & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 301-315.
- Özsoy, V. & Alakuş, A. O. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri (Resim-iş eğitimi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pakpahan, F. H. & Saragih, M. (2022). Theory of cognitive development by Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics (JoAL)*, 2(2), 55-60. <https://doi.org/0.52622/joal.v2i2.79>
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık* (2. b.). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim yaratıcılık temel sanat kurumları sanat eleştisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya.
- Schneck, C. M. (2010). *Visual perception: Occupational therapy for children* (6. b.). Missouri: Mosby.
- Shrout, P. E. & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.86.2.420>

- Slater, A., Riddell, P., Quinn, P. C., Pascalis, O., Lee, K., & Kelly, D. J. (2010). Visual perception. J. G. Bremner, & T. D. Wachs (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of infant development* içinde (s. 40-41). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Sözen, M. & Tanyeli, U. (2003). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- TDK. (2023). *Taklit*. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=taklit> sayfasından erişilmiştir.
- Uyangör, S. M. & Dikkartın, F. T. (2009). 4MAT Öğretim Modelinin öğrencilerin erişileri ve öğrenme stillerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 178-194.
- Yılmaz, M. (2010). Sanat eğitiminde kopya ve taklit. K. Artut (Ed.), *Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 222-250). Ankara: Anı.
- Yılmaz, M. (2015). Toplumun sanat kültürünün biçimlenmesinde taklit, kopya ve şablon çalışmalarla yetişen nesillerin etkisi. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 8(15), 104-112.

Extended Summary

Visual perception education should focus on developing skills and enhancing creativity from an early age. A proper education supports preschool children's ability to process visual information and their cognitive development, allowing them to explore patterns, textures, forms and colours.

The aim of this study is to reveal the effect of the 'What's it got, How?' Visual Perception Training Method on visual art works as a method suggestion for the development of visual perception in art education practices.

The 'What's it got, How?' Visual Perception Training Method developed by the second author aims to draw children's attention to features such as form, colour, texture and movement, and make them distinguish the differences and similarities between concepts. With this method, children's visual perception is developed and they are encouraged to make original drawings based on their own interpretations. After the training, children will be able to present the same objects in different forms with original expressions.

In line with this aim, the following sub-goals were determined. Accordingly, it was tried to explore whether there was a significant difference between the pre-application and post-application studies

1. In the expression of the characteristic features of the figures in the painting activity on 'Birds and Me' in terms of

- 1.1. Form,
- 1.2. Colour,
- 1.3. Texture,

1.4. Movement,

1.5. Completion of the Study

A one-group pretest-posttest controlled quasi-experimental design was used in the study. Children's drawings were used as the data collection tool and data were collected with a grading key. The pictures were scored by three field experts based on the above criteria. The study was limited to 51 preschool children and the subject of 'birds'.

The research was conducted over a two-week period. The activity duration of each week was 40 minutes, and the total study duration (2x40) was 80 minutes. In the 1st week, children were asked to draw a picture on 'Birds and Me'. In the 2nd week, the 'What's it got, How?' Visual Perception Training Method was applied.

'What's it got, How?' Visual Perception Education Method

Firstly, six different bird species were selected and their photographs were taken from different angles and in different positions. These birds were stork, eagle, peacock, penguin, pelican and owl. They were projected on the board and the 'What's it got, How?' Visual Perception Training Method was applied separately for each bird.

For a clear understanding of the method, an explanation was made through an example, and the questions asked by the teacher and the answers given by the children were explained with an example.

The implementation stages of the activity were given through the 'stork' example. The following questions were repeated for each detail:

-What is the name of the bird you saw? (Stork)

- What's the stork got? (Head)

What's the shape of its head? (Small, roundish)

What colour's its head? (bright white)

What's the texture of the head? (looks slippery, downy)

How does its head move? (It can move in different directions, here, it is flat)

- What's the stork's head got? (eyes)

What's the shape of its eyes? (tiny, olive-shaped)

What colour are its eyes? (Black)

What's the texture of its eyes? (soft, slippery, etc.)

How do its eyes move? (They move in the same direction as its beak)

- What else has the stork got? (It has a beak)

What's the shape of the beak? (long, like a thin triangle, pointed, like the tip of scissors when the mouth is open)

What colour's the beak? (Orange)

What's the texture of the beak? (It looks hard, flat, slippery)

How does its beak move? [Standing up straight, it has a downward oblique (diagonal) movement]

The meanings of the words oblique, inclined and curved are comprehended.

- *What else has the stork got?* (It has a neck)

What's the shape of its neck? (thin, long)

What colour's its neck? (bright white)

What's the texture of the neck? (soft fur)

How does its neck move? (it can be straight and curved)

Visuals of different movements are shown.

- *What else has the stork got?* (It has a body)

What's the shape of its body? (It widens at the end of the neck and tapers towards the tail. Like a shuttle, it resembles to the human eye)

What's the colour of the body? (bright white up to the tail, bright black at the tail)

What's the texture of the body? (flat, slippery, hairy)

How's the movement of the body? (wings closed, wings open, flexible and like a thick horizontal line when flying, diagonal, that is, oblique movement when standing)

The meanings of the words oblique, inclined and curve are comprehended.

- *What else has the stork got?* (It has legs)

What is the shape of its legs? (linear, thin, very long)?

What colour are its legs? (Orange)

What's the texture of its legs? (hard, smooth)

How do its legs move? (One straight, the other bent and in the air)

These questions were also asked to the children about other bird species, thus enabling them to perceive the visual characteristics of each bird. In the game, when the children had difficulties in describing and answering the questions, they were helped with additional supportive and guiding questions. Then, the visuals were once again projected on the board to reinforce their perceptions.

After the game was completed, the child was asked to draw a picture on the theme of 'Birds and Me' again to internalise the subject and to include herself in the picture she drew along with the birds.

The reliability of the experts' scores was found to be excellent. However, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests showed the data were not normally distributed ($p<0.05$). Considering that the data were not normal, nonparametric analysis methods were used. There was no data loss in the study. Wilcoxon Signed Ranks Test was used to determine the significance of the differences with descriptive statistics. When the results of the Arithmetic Mean and Standard Deviations of the Pre-Application - Post-Application Painting Studies on the Subject of 'Birds and Me' were analysed, it was seen that the post-application scores were higher than the pre-application scores in the paintings made by the criteria depending on the variables.

As a result of the study, a significant difference was found between the pre-test and post-test studies of preschool children in favour of the post-test in all of the criteria of form, colour, texture, movement and completion of the study. The highest difference was determined in the form, colour, movement and texture criteria, respectively. The lowest difference was found in the completion of the study criterion. It was concluded the 'What's it got, How?' Visual Perception Training Method, aiming to improve visual perception, was effective in terms of all criteria.

In this study, 'What's it got, How?' Visual Perception Training enabled children to move from clichés and memorised forms to original expressions. In the preliminary application, it was observed the children did not know the morphological characteristics of birds and their distinctive features. Children used memorised templates while drawing birds because they could not perceive them visually before. In the post-application, with the realisation of visual perception, the children painted the characteristics of birds with their original interpretations and did not need to use memorisation templates.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır. Araştırmada kullanılan "Nesi Var, Nasıl?" Görsel Algı Eğitimi Yöntemi ikinci yazar olan Prof. Dr. Meliha Yılmaz tarafından geliştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 22.02.2022 tarih ve 2022 – 274 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Yaratıcı Drama Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okumalarına Etkisi: Karma Yöntem Araştırması*

The Effect of Creative Drama Activities on the Oral Reading of 7th Grade Students: A Mixed Method Research

Nesrin Doğan Kuşan, Hatice Coşkun Sönmez

Yazar Bilgileri

Nesrin Doğan Kuşan 
Öğretmen, Gazi Üniversitesi,
Doktora Öğrencisi,
nesrin_dogann@hotmail.com

Hatice Coşkun Sönmez 
Doç. Dr., Van Yüzcüncü Yıl
Üniversitesi, Türkçe ve sosyal
Bilimler Eğitimi,
haticecoskun@yyu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı yaratıcı drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin sesli okumalarına etkisini incelemek ve yaratıcı drama etkinliklerinin sesli okumaya etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Çalışma karma yöntem desenlerinden açılımlı sıralı tasarıma göre düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 21 deney, 21 kontrol grubu olmak üzere 42 ortaokul 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında "Sesli Okuma Gözlem ve Değerlendirme Formu", nitel verilerin toplanmasında "Yapılandırılmış Öğrenci Görüş Alma" formu kullanılmıştır. Deney grubunda beş hafta süren yaratıcı drama etkinlikleri yapılmış, kontrol grubunda ise programın öngördüğü sesli okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Deneysel çalışma sonrası yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerle görüşme yapılarak bu etkinliklerin sesli okumalarına etkisine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğu, bu farkın yaratıcı drama etkinliklerine katılan deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Görüşme sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcı dramayı karakteri canlandırabilme olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğrenciler yaratıcı dramanın özgüveni arttırdığını, sesi doğru kullanmayı geliştirdiğini, role gerçeklik duygusu katmayı sağladığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenciler karaktere uygun okuyabildiklerini, akıcı okumalarının geliştirdiğini ve metin okumaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sesli okuma
Yaratıcı drama
Karma yöntem
Öğrenci

Keywords

Oral reading
Creative drama
Mixed method
Student

Makale Geçmişi

Geliş: 24.02.2024
Kabul: 05.08.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of creative drama activities on oral reading abilities of 7th grade students, and to determine student views about the effect of creative drama activities on oral reading. The study was conducted based on the exploratory sequential mixed method design. The study group of the research consisted of 42 middle school 7th grade students, including 21 experimental and 21 control groups. "Oral Reading Observation and Evaluation Form" was used to collect quantitative data and "Structured Student Interview Form" was used to collect qualitative data. Creative drama activities lasting five weeks were carried out in the experimental group, and the oral reading activities prescribed by the curriculum in the control group. After the experimental study, the students who participated in the creative drama activities were interviewed and findings were obtained from these views regarding the effect of these activities on oral reading. According to the results of the research, it was seen that there was a significant difference between the experimental and control groups, and this difference was in favor of the experimental group students participating in creative drama activities. According to the results of the interview, it was determined that the students found creative drama as a tool of portraying the character. The students emphasized that creative drama had increased self-confidence, improved the correct use of articulation, and added a sense of reality to the role. In addition, the students stated that they could read in accordance with the character, their fluent reading improved and they were willing to read texts.

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Doğan-Kuşan, N. & Coşkun-Sönmez, H. (2024). Yaratıcı drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin sesli okumalarına etkisi: Karma yöntem araştırması. *TEBD*, 22(2), 1601-1627. <https://doi.org/10.37217/tebd.1442421>

Giriş

Günümüz dünyasının eğitim anlayışında bireylere kazandırılmak istenen becerilerin başında yaşantısal anlam kurma gelir. Bu anlam kurma süreci ise öğrenme yoluyla gerçekleşir. İlgili alanyazına bakıldığında Kolb, yaşantısal öğrenmeyi deneyimler yoluyla şekillenen bir süreç olarak görmekte, öğrenme sürecini ön plana almakta ve bilgiyi sürekli yeniden oluşturulan bir dönüştürme süreci olarak görmektedir (Çolak, 2013). Yaşantısal öğrenmeye temellenen yaşantısal anlam kurma ise birilerinin dikte ettiği istiflenmiş bilgilerle anlam kurma yerine, kişinin kendi yaşantılarından edindiği bilgilerle anlam kurması olarak tanımlanabilir. Burada ifade edilen yaşantısal anlam kurmanın temel yapısı tüm akademik başarının da anahtarı olan okuma becerisiyle oluşturulabilir.

Okuma kavramı, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması (Harris- Sipay, 1990); yaşantılarla var olan anlamların hatırlanması ve okurun zihnindeki kavramlarla yeni anlamlar kurması için birer uyarıcı olan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanması (Tinker ve McCullough, 1968) olarak tanımlanmaktadır. Zihinler arası rekabetin ve bireysel biliş farklılıklarının yaşandığı çağımızda, bireyin öğrendiklerini amaca uygun kullanmasında, dış dünya ile ilişki kurmasında, problem çözme gibi yetilerinin oluşmasında okumanın önemi büyüktür (Bjorklund, 1995). Okuma etkinliklerinden verim almak tüm okuma çabalarının temel amacıdır. Bu amaca göre hareket etme sürecinde de sesli ve sessiz okuma teknikleri etkin olmaktadır. Bu teknikleri kullanmak, öğrencinin metinle etkileşim kurmasının önünü açmaktadır (Özonat, 2018). Bu tekniklerden sessiz okuma, kişinin kendi zihin dünyasında var olanlarla sağladığı anlam kurma süreci iken sesli okumada bu süreç ses ve sese özgü unsurların birlikte hareket etmesi sonucu gerçekleşmektedir.

Sesli okuma, sözcüklerin gözle algılanıp zihinle kavrandıktan sonra anlam özelliği gibi birçok özelliğe göre konuşma organlarıyla seslendirilmesi (Özbay, 2009); göz, zihin ve konuşma uzuvlarının beraberliğiyle gerçekleştirilen hançerenin sözeli meydana getirmesi becerisidir (Çelik, 2006). Sesli okuma, göz ve zihnin ortak çalışması sonucunda ses organları aracılığıyla dinleyenlere sundukları fonetik tablodur. Bir anlamda sözlü anlatımdır. Konuşma organlarının aracılığıyla, gözle görülen ve zihinle algılanan kelimelerin ifade edilmesidir. Sesli okumanın temel amacı yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir. Özkaya (2012) sesli okumanın kişinin kendisi ve diğer bireylerle iletişim kurmasını sağladığını ifade ederek; kelimeleri kurallara uygun telaffuz etmenin, doğal ve standart dille konuşur gibi okumanın sesli okumanın ilkesi olduğunu belirtmektedir. Sesli okumanın kendi dokusunda belirlediği bu ilkeler akıcılığa işaret etmektedir. Bu sebeple, sesli okumada akıcılığın önemi büyüktür.

Akıcı bir sesli okuma, dinleyicilerin konuya ilgili olmalarını ve okumadan keyif almalarını sağlamaktadır. Armbruster vd.'ne (2001) göre akıcı okuma, sesli okuma yaparken belirli bir hızda ve dinamiklikte okuma kabiliyetidir. Akıcı okuma becerisi, kelimeyi tanıma ve kavrama arasında seri bir

köprü görevi gördüğü için önemlidir. Akıcı okuma becerisine sahip olanlar, okuma sırasında kelimenin okunuşunu çözmek için belirli bir enerji harcamak zorunda kalmazlar. Genel olarak metnin ne anlattığına dikkat ederler ve metni kavrarlar.

Sesli okuma yaparken akıcı okuyan bir öğrenci kelimeleri yeterince tanıyor ve metnin duygusunu verebiliyor demektir. Akıcı okuyan, okuduğu metne duygu katabilen, metindeki duygu dünyasını yansıtabilen öğrencilerin metinle anlam kurma sürecini daha başarılı bir şekilde gerçekleştirdiklerini söylemek mümkündür. Çarkıt ve Sur (2023) bu becerilere sahip olmakta güçlük çeken, sesli okuma sırasında okuma bozuklukları yaşayan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve kişilik gelişimlerinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini; sesli okuma becerisini geliştirmenin bir zorunluluk haline geldiğini belirtmektedir.

Sesli okumada yetkinliğe ulaşmak farklı uygulamaların katkısıyla daha erişilebilir görünmektedir. Çünkü sesli okumada istenen başarıya ulaşılması için sesli okumanın anlamsal olarak etkili olması, okunanların dinleyenleri dinlemeye teşvik etmesi ve bir doğallık içinde olması gereklidir. Bu gereklilikler de sesli okumaya katkı sağlayacak yöntemlerin doğallığıyla ilişkilidir. Öğrencinin konuşmanın doğasına uygun bir şekilde bir metni okuyabilmesi için başvurulacak en önemli etkinliklerden birinin yaratıcı drama etkinlikleri olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin bu etkinliklerde canlandırmalar yapması, rol alması, rolün duygusunu yansıtacak sesin anlam dünyasını keşfetmesi okumaya, özde de sesli okumaya önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

Yaratıcı drama çalışmaları özünde drama çalışmalarına dayanmaktadır. Drama, olumlu duygular uyandırması ve sonuç değil de sürece odaklanması açısından önemli bir etkinliktir. Farklı dil kullanımları için bağlamların yaratılmasına izin vermesi ve böylece öğrencilerin dil farkındalığının sağlanması dramanın değerini ortaya koymaktadır (Zafeiriadou, 2009). Kirkland'a (2013) göre drama, fiziksel ve sözlü yorumlamanın en eski iletişim biçimlerine dayanan bir öğrenme metodudur. Öğrencilere seçim yapma, gelişimine uygun öğrenme deneyimleri edinme ve kendi öğrenme sürecini değerlendirme fırsatı sunar. Ranger'a (1995) göre drama, öğrenciye okuma becerisi, dinleme becerisi, konuşma becerisi, bilişsel beceriler ve güçlü bir özgüven duygusu sağlayan etkili bir stratejidir (s. 10).

Drama, yaratıcı dramayı kullanarak bireylerin gelişimlerini destekler ve dramatik deneyimler edinmelerini sağlayarak seyirci karşısında bir performans sergilemekten daha fazlasını yapar (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003). Kendini ifade etme yoluyla yaratıcılığın büyümesini sağlayan bir yöntemdir (Side, 1969). Yaratıcı drama dramatik oyun, pandomim, hikâye dramatisasyonu, duyarlılık alıştırmaları, yeni deneyimleri eskiyle ilişkilendirme, tanıdık sözcük ve nesnelerin çağrışım çeşitliliğini artırma ve bu hususları farklı durumlara uyarılama gibi etkinlikleri içermektedir (Lehr, 1985). Okuma ve yazmada anlamamanın ve kendini ifade etmenin yeni yollarını sunan yaratıcı drama dinleme, konuşma, yazma ve okumayı bütünsel olarak etkileşime sokan bir araçtır (Annarella, 2000). Aynı

zamanda tüm öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin düzenli bir parçası haline gelebilen bir etkinliktir (Flynn, 1997). Özetle yaratıcı dramanın ruhsal, bedensel ve dilsel ifadenin farklı biçimlerde sergilenebileceği bir alan olduğu söylenebilir.

Yaratıcı dramada oyun ortamında olan, birbirlerini dinleyen ve birbirleriyle konuşan çocuklar etkileşimde bulunarak, jest ve mimiklerini kullanarak, aktif dinleyerek dili iletişimsel bir şekilde kullanırlar (Zafeiriadou, 2009). Yaratıcı drama konsantrasyon, hayal gücü, duyular, ses, duygu ve akıl gibi yaratıcılıkla ilgili unsurların bilinçli ve etkili kullanımı için öğrencilere cesaret verir (Side, 1969). Öğrenciler bu sayede anlamayı, kendi hikâyelerini yaratmayı ve bu hikâyeleri anlatmayı öğrenebilirler. Okuma sürecine yardımcı olarak öğrencilerin metni zihinde canlandırıp görselleştirmelerini sağlar. Öğrenciler okuma yaparken başkalarının fikirleri yerine kendi yaratıcılıkları ve hayal gücüne odaklanırlar (Annarella, 2000). Yaratıcı drama uygulamalarından faydalanarak yazılı bir metnin ifade biçimi yani seslendirme geliştirilebilir. Matbu bir metni seslendiren bir öğrenci nasıl seslendireceği konusunda deneyimlediği etkinliklerle bilgi ve beceri kazanabilir (Adıgüzel, 2019). Yaratıcı dramanın, okumaya karşı öğrenciyi motive eden, okumayı eğlenceli hale getiren, okuma becerilerini geliştiren bir araç olarak düşünülmesi faydalı olabilir (Rose ve Roe, 1975). Yaratıcı dramadaki doğaçlama durumlar dilin akıcılığı ve netliğini, özgünlüğünü geliştirir (Side, 1969). Yaratıcı drama ile kazanılan bu bilgi ve beceri sesli okuma sürecine yansıtılabilir. Sesli okuma sürecinde zihin ile seslendirilen kelime arasında anlam bağı kurularak sesin metnin iletisine uygun bir şekil alması ve sesle zihin arasında bağın kuvvetlenmesi sağlanmış olur.

Sesli okuma yapan bir öğrencinin metni tam anlamıyla iletmediği, kelimeye kattığı yorum ve okumasındaki ahenkle anlaşılabilir. Bu yorum ve ahenk yaratıcı drama etkinlikleri ile öğrencilere aşılanır ve prozodik unsurların farkındalığı bu uygulamalarla başlar. Öğrenciler yaratıcı dramada heyecan ve coşku ortamını, rollerini canlandırırken yaptıkları seslendirmelerle sağlarlar. Aynı şekilde öğrenciler sesli okuma yaparken de kelimelerin anlamlarına getirdikleri yorumlarla dinleyicilerde coşku ve heyecan uyandırır. İki etkinlikte de yapılan seslendirmelerdeki başarı dinleyicilere o oranda bir doyum hissi verir.

İlgili alanyazın incelendiğinde yaratıcı dramanın temel dil becerileriyle ilişkisini konu edinen (Aykaç, 2011), telaffuz (Ulaş, 2008), söz varlığı (Ranger, 1995), okuma becerisi (Özcan, 2019; Rose ve Roe, 1975), okuma motivasyonu (Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner, 2018), dil sanatları (Flynn, 1997), sözlü dil (Stewig ve Vail, 1985) gibi alanlarda çalışmaların varlığı bilirse de yaratıcı drama etkinliklerinin sesli okuma ile ilişkisini temel alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Konuyla ilişkisi bağlamında Çarkıt ve Sur (2023) çalışmalarında sesli okuma sırasında yaşanan okuma bozukluklarını gidermek için öğretmenin drama çalışmalarında öğrencilere rol vererek bu duruma destek olması bulgusuna yer

vermişlerdir. Sesli okumanın önemi ve yaratıcı dramının bu süreçteki rolü düşünüldüğünde konuyla ilgili araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir.

Okuma becerisinin ses ve anlam boyutunu ilgilendiren sesli okumanın gelişiminde yaratıcı drama uygulamalarının faydalı olacağı öngörülmektedir. Bu çalışma da yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sesli okumalarına etkisini belirlemek ve bu uygulamaların sesli okumaya katkısına ilişkin öğrenci görüşlerini almak amacıyla yapılandırılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın amacı, yaratıcı drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin sesli okumalarına etkisini ve öğrencilerin bu konudaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında oluşturulan alt amaçlar şu şekildedir:

- Yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile programın öngördüğü sesli okuma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunun son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Programın öngördüğü sesli okuma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney sürecine katılan öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinin katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Yaratıcı drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerine etkisini araştırmak ve yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin sürecin katkılarına dair görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma karma yönetime göre tasarlanmıştır.

Bir araştırma programı çerçevesinde yapılan tekli çalışmalar veya çoklu çalışmalarda, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi karma yöntem çalışmalarıdır (Creswell, 2006). Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açılımlı sıralı tasarım kullanılmıştır. Gökçek'e (2019) göre açılımlı sıralı tasarım, nicel veri toplama ve nicel veri analiziyle başlayan, ardından nitel verilerin toplandığı ikinci aşama ile başlangıçtaki nicel sonuçları açıklama amacı güden bir karma yöntem desendir. Bu çalışmada da deneysel süreçle ilgili veriler nicel veri toplama teknikleri aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiş, deneysel sürecin etkisine dair veriler ise nitel veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bir ilin merkez ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Karma yöntemin açılımlı sıralı

desenine göre tasarlanan çalışmada deneysel sürecin sağlıklı yürütülmesi hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasında aksaklık yaşanmaması için amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Açımlayıcı sıralı desende örneklem seçimi yapılırken olasılıklı ve amaçlı örnekleme yoluna gidilir. Alanyazında en çok kullanılan nicel-nitel sıralı karma yöntemde nicel yöntemde kullanılan son örneklem nitel yöntem için seçilen örnekleme de belirler (Kara, 2023). Bu çalışmada da nicel boyuta katılan öğrencilerden deney grubunda yer alanlarla nitel çalışma yürütülmüştür.

Çalışmaya başlamadan önce araştırmacının rahatlıkla veri toplayabileceği bir okul belirlenmiş, bu okuldaki 7. sınıf öğrencilerinin başarı durumları gözden geçirilmiş ve Türkçe dersi başarı ortalamaları birbirine yakın iki sınıftan toplam 42 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken sınıflardaki öğrenci sayıları eşitlenmiş olup deney grubunda 9 kız 12 erkek öğrenci olmak üzere 21, kontrol grubunda ise 8 kız 13 erkek öğrenci olmak üzere 21 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu belirlenirken ön test sonrası gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı için [$t(40)=-.784$; $p>.05$; ($p=.438$)] gruplardan biri rastgele deney grubu seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Karma yönteme göre tasarlanan bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak “Sesli Okuma Gözlem ve Değerlendirme Formu”, nitel veri toplama aracı olarak da “Yapılandırılmış Öğrenci Görüş Alma Formu” kullanılmıştır.

Sesli Okuma Gözlem ve Değerlendirme Formu

Sesli okuma gözlem ve değerlendirme formu geliştirilmeden önce konuyla ilgili alanyazın incelenmiştir (Ağca, 2001; Aktaş ve Gündüz, 2001; Arıcı, 2018; Çiftçi, 2007; Çöğmen ve Saracoğlu, 2010; Demirel, 2000; Karadağ, 2012; Karatay, 2018; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998; Kökçü ve Demirel, 2017; Sever, 2000; Şahan, 2012; Temizkan, 2007; Uçgun, 2007; Ünal ve Yeğen, 2013). Araştırmacı tarafından geliştirilen ve sesli okuma gözlem ve değerlendirme formunda olması gereken maddelerden oluşan form Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüş ve önerilerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda bazı maddeler düzenlenmiş, formdan madde çıkarma ve forma madde ekleme işlemi gerçekleştirilmiş ve forma son hali verilmiştir.

Sesli okuma gözlem ve değerlendirme formu davranışlar, boğumlanma, durak, ses ve beden dilinin kullanımı, anlatım olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır. Davranışlar kategorisinde sınıf içi motivasyonu ele alan dört alt madde vardır. Boğumlanma kategorisinde vurgu, ton, ritim gibi sesin çıkış noktalarını ele alan dört alt madde; durak kategorisinde uygun duraklamaları ele alan iki alt madde; ses ve beden dilinin kullanımı kategorisinde çoğunlukla uygun seslendirmeyi ve karakter yansıtmayı ele alan on alt madde; anlatım kategorisinde ise metnin genel duygu durumunu ve bütünlüğünü ele alan üç alt maddeye yer verilmiştir. Bu formdaki maddelerin gözlenip gözlenmediğini anlamak için bir ön çalışma yapılmıştır. Araştırmacı ve başka bir Türkçe öğretmeni

tarafından örneklemede yer almayan bir grup öğrenciyle sesli okuma çalışması yapılmış ve bu okumalar sonrasında tüm maddelerin gözlenebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılandırılmış Öğrenci Görüş Alma Formu

Bu formun hazırlanması aşamasında konuyla ilgili kaynak taraması yapılmış ve araştırma sonucunda soru havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan sorular seçilerek bir görüş alma formu oluşturulmuştur. Form taslak haline geldikten sonra Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüş ve önerileri alınmış ve sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlemlerin sonunda amaca hizmet edeceği düşünölen yedi soru belirlenmiştir. Sonrasında soruların yanıtlanabilirliğini belirlemek için pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme neticesinde soruların anlaşılabilirliğinde bir sıkıntı ile karşılaşılmamış ve görüş alma formu son halini almıştır.

Görüş alma formunun içeriğinde yaratıcı drama kavramının öğrencideki anlamı, öğrencinin sınıfta yapılan etkinliklere bakışı, etkinlikler ve canlandırdığı karakteri yansıtmaya konusundaki düşönceleri, kendinde geliştirmeyi düşöndüğü durumlar, etkinliklerde öğrenilenlerin metin okurken okuma sürecine yansıtılabilme durumu, okuma metinlerine ilgi, seslendirme yaparken metindeki karakteri yansıtmaya konusunda öğrencinin yeterli ve eksik olduğunu düşöndüğü durumlarla ilgili sorulara yer verilmiştir.

Sesli Okuma Metni

Çalışmada sesli okuma gözlem ve değerlendirme formundaki maddelerin gözlemlenebilmesi için öğrencilere okutulmak üzere 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB, 2019b) "Arıların İlhamı" metin kullanılmıştır. Metnin uygunluğu açısından Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuş ve çalışma açısından kullanılabilceği hususunda ortak kanaya varılmıştır.

Veri Toplama Süreci

DeneySEL alışma sürecine başlamadan önce Sesli Okuma Gözlem ve Değerlendirme Formu çalışmada yer alacak her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Belirlenen metni her bir öğrenci ayrı ayrı seslendirmiş, formda yer alan maddeler araştırmacı ve başka bir alan uzmanı tarafından gözlenmiş ve puanlanmıştır. Ön test sonucunda öğrenci grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığından rastgele bir grup deney, bir grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda beş hafta boyunca bütün öğrencilerin katılım sağladığı yaratıcı drama etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir yaratıcı drama etkinliğine yer verilmeyip programın öngördüğü sesli okuma çalışmaları ile devam edilmiştir. DeneySEL süreç tamamlandıktan sonra Sesli Okuma Gözlem ve Değerlendirme Formu her iki grupta da son-test olarak uygulanmış ve iki farklı gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Deney grubuna katılan öğrencilerle yaratıcı drama etkinliklerinin katkıları ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri yapılandırılmış öğrenci görüş alma formu aracılığıyla yazılı olarak toplanmıştır.

DeneySEL ÇALIŞMA SÜRECİ

Deney grubunda uygulanan beş haftalık yaratıcı drama etkinliklerinin hazırlanmasında alanyazın taraması ile birçok kaynak incelenmiş; fakat genel olarak araştırmacının tasarladığı etkinliklere yer verilmiştir. 21 öğrenciden oluşan 7. sınıf şubesinde, atölye çalışması halinde, çeşitli materyaller önceden hazırlanarak küçük grup, büyük grup ve zaman zaman bireysel çalışmaları içeren uygulamalara yer verilmiştir. Etkinliklerinin her aşaması için aşamanın amacına uygun etkinlikler oluşturulmuştur. Yaratıcı drama etkinlikleri hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve etkinliklerin son haline karar verilmiştir.

Yaratıcı dramanın aşamalarından; ısınma-hazırlık çalışmalarında sonraki aşamaya hazırlanma amacı güdülür ve bu aşama bir grup dinamiği oluşturma niteliği taşımaktadır. Güven kazanma, uyum sağlama gibi alıştırmalar yapılır ve oyunlara yer verilir. Canlandırma aşamasında birinin karakterine kılığına bürünüp onu oynamak, sunmak, karakterin etkinleşmesini sağlamak ve önceden yaşanmış bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak canlandırma olarak ifade edilmektedir. Değerlendirme-tartışma aşamasında ise elde edilen kazanımlar tüm boyutlarıyla değerlendirilir (Adıgüzel, 2019). Kişinin davranış, tutum, ilgi, duygu ve düşünce, edindiği deneyimler bakımından kendini diğer katılımcılarla karşılaştırması; onların bu yönlerine tanık olabildiğinin farkına varması açısından değerlendirme aşaması önemlidir (Üstündağ, 1998). Bu aşamalardan hareketle araştırmanın yaratıcı drama etkinliklerinde süreç şöyledir:

- Hazırlık aşamasında öğrencileri esas uygulamaya hazırlamak için bedensel ve zihinsel olarak hazırlanmalarına yardımcı olabilecek oyunlar (el sıkışma, arkamda biri var, üç parmak oyunu gibi) oynanmıştır. Bu aşamada çocukların birbirleriyle kaynaşmaları, bedensel olarak ısınmaları ve eğlenceli vakit geçirmeleri sağlanmıştır. Bu aşamadaki oyunlar ve etkinlikler ortalama 20 dakika sürmüştür.
- Canlandırma aşamasında çocukların sosyal ve dilsel gelişimlerini destekleyen unsurlar ve 2019 Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan sesli okumaya yönelik kazanımlar düşünülerek etkinlikler tasarlanıp uygulanmıştır. Bu aşama ortalama 80 dakika sürmüştür.
- Değerlendirme aşamasında ise öğrencilere çalışmalarla ilgili sorular sorularak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, istek ve beklentilerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini fark etmeleri ve ifade etmeleri yönünde desteklenmiştir. İlk zamanda duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanan öğrencilerin süreç içerisinde bu zorlukları aştıkları gözlenmiştir. Bu aşama ortalama 20 dakika sürmüştür.

Aşağıda etkinliklerden kısaca bahsedilmiştir.

1. Hafta: Tencere etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler çeşitli sebzelerin rolüne bürünerek empati yoluyla canlandırma yapmışlardır.

2. Hafta: Küçük kâğıtların etkinliği yapılmıştır. Tüm öğrencilerin küçük kâğıt parçalara yazdıkları nesne-yer-fiil- meslek(kişi) ibareleri masada biriktirilmiştir. Öğrenciler rastgele dört kâğıt seçip çıkan kelimelerin yer aldığı konuşmalar yapmışlardır.

3. Hafta: Yazar, okur, sunucu ve eleştirmenin olduğu televizyon programıyla statü canlandırmaları yapılmıştır.

4. Hafta: Şehirlerin dokusu ya da kokusu etkinliği yapılmıştır. Böylelikle belirlenen şehirlerin atmosferi yansıtılmıştır.

5. Hafta: Doğanın duası etkinliği yapılmıştır. Bir doğa olayının dilinden dualara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler, kullanılma amacı, kullanılan anlamlılık düzeyleri, içerik analizi/tematik analiz aşamaları belirtilmelidir. Sesli okuma gözlem ve değerlendirme formu aracılığıyla elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Formda yer alan maddelere ilişkin veriler üzerinde normallik testleri yapılmış ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle nicel verilerin analizi parametrik testlerden t testi ile yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Bu süreçte kodlama, kod birleştirme, kategorilere ayırma ve temalaştırma aşamalarından sonra bulgular ortaya konulmuş, katılımcıların görüşlerinden örneklerle zenginleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada veri toplama araçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla ilgili alanyazın araştırılmış ve alanyazın hareketle “Sesli Okuma Gözlem ve Değerlendirme Formu” ve “Yapılandırılmış Öğrenci Görüş Alma Formu” geliştirilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarının amaca hizmet edip etmediği konusunda Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Gözlem ve değerlendirme formundaki maddelerin gözlenebilirliğini ve görüşme sorularının anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla çalışma grubundan bağımsız gruplarla pilot çalışmalar yapılmıştır.

Sesli okuma gözlem ve değerlendirme formuna göre öğrencilerin değerlendirilmesinde, kodlayıcılar arası uyum ile güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Deneysel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubundan bağımsız 30 kişiden oluşan bir grup öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma neticesinde iki gözlemcinin değerlendirmelerinin tutarlı olduğu görülmüş ve çalışmaya aynı ikinci gözlemci ile devam edilmiştir. Çalışma başında yapılan ön test ve çalışma sonunda yapılan son testte de kodlayıcılar arası uyuma bakılmış ve gözlemciler arası uyumun yüksek olduğu görülmüştür. Kodlayıcılar arası uyumu gösteren korelasyon tablosu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Kodlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Bilgiler

Bağımsız gözlemci 1 ve 2'nin Korelasyonu	Uygulama öncesi			
	PearsonCorrelation	.935	.711	.884
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	29	42	42

Uygulama öncesi gözlemciler arasında .935 düzeyinde uyumluluk görülmüştür. Bu sonuç gözlemciler arasında değerlendirme açısından bir uyum olduğunu göstermektedir. Gözlemciler arasındaki uyuma ön test ve son testte tekrar bakılmıştır. Buna göre ön testte .711; son testte .884 oranında uyum olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre gözlemciler arasında görüş birliği olduğunu söylemek mümkündür.

Sesli okuma gözlem ve değerlendirme formuyla ilgili güvenilirlik çalışmaları kapsamında formun ön test ve son test puanlarının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Bu analiz sonucuna göre sesli okuma gözlem ve değerlendirme formunun bütünü için ön test Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ön testte .954; son testte ise .987 bulunmuştur. Bu değerler araştırmacı tarafından geliştirilen "Sesli Okuma Gözlem ve Değerlendirme Formu"nun ölçüm güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Nitel analizlerin güvenilirliği için yapılandırılmış görüş alma formları aracılığıyla toplanan veriler araştırmacı ve Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından birlikte analiz edilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı, elde ettikleri kodların tamamında görüş birliği sağlanana kadar karşılaştırmalı olarak fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Bulgular ortaya çıktıktan sonra kod, kategori ve tema uyumu açısından veriler tekrar gözden geçirilmiş, öğrenci görüşleriyle örneklendirilerek bulgulara son hali verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle deneysel çalışma sonucunda elde edilen nicel bulgular sunulmuş, ardından deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini yansıtan nitel bulgulara yer verilmiştir.

Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Sesli Okumaya Etkisine İlişkin Nicel Bulgular

Deney grubuyla yapılan etkinlikler sonrasında, sesli okuma gözlem ve değerlendirme formu son test olarak tekrar her iki gruba uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Gruplar	Test Türü	N	Ort.	S	Sd	t	p
Deney	Son test	21	87,45	12,99	40	8,527	.000
Kontrol	Son test	21	59,02	8,03			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu son testine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(40)=8,527, p<.05(p=.000)$]. Son test sonuçlarına göre anlamlı farkın hangi

grup lehine olduğunu anlamak için ortalamalara bakılmıştır. Buna göre deney grubunun ortalaması 87,45, kontrol grubunun ortalaması 59,02'dir. Bu sonuca göre anlamlı fark deney grubu lehinedir.

Deney grubuna uygulanan sesli okuma gözlem ve değerlendirme formu sonucunda elde edilen ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubu Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Deney Grubu	Test Türü	N	Ort.	S	Sd	t	p
	Ön test	21	60,54	8,22	20	-14,456	.000
	Son test	21	87,45	12,99			

Tablo 3 incelendiğinde, elde edilen verilere göre deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$t(20)=-14,456$, $p<.05(p=.000)$]. Ön test ve son test ortalamaları incelendiğinde anlamlı farkın son test lehine olduğu ön testte 60,54 olan ortalamanın son testte 87,45'e yükseldiği görülmektedir.

Kontrol grubuna uygulanan sesli okuma gözlem ve değerlendirme formu sonucunda elde edilen ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Kontrol Grubu	Test Türü	N	Ort.	S	Sd	t	p
	Ön test	21	62,59	8,70	20	3,523	.002
	Son test	21	59,02	8,03			

Tablo 4 incelendiğinde, elde edilen verilere göre kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$t(20)=3,523$, $p<.05(p=.002)$]. Ön test ve son test ortalamaları incelendiğinde anlamlı farkın ön test lehine olduğu anlaşılmaktadır (Ort=62,59). Kontrol grubunda ön testte 62,59 olan ortalama son testte gerileyerek 59,02'ye düşmüştür. Bu sonuç kontrol grubunda yapılan uygulamaların öğrencilerin sesli okumalarını geliştirmediğini göstermektedir.

Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sesli Okumalarına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubunda yer alan ve yaratıcı drama etkinliklerine aktif katılım sağlayan öğrencilerle yaratıcı drama etkinliklerinin sesli okumalarına etkisine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme analizi sonuçları yedi farklı temada sunulmuş ve öğrenci görüşleriyle örneklendirilmiştir.

Tablo 5. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sesli Okumalarına Etkisi ile İlgili Görüşler

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>
Yaratıcı drama kavramı	Karakter Canlandırma Eğitim-Gelişim
Yaratıcı dramanın öğrencilere katkısı	Kişisel gelişim Sosyal gelişim Ses ve beden dili
Karakteri gerçeğe yakın canlandırma	Karakter Kişisel gelişim
Yaratıcı drama sonrası gelişim durumu	Geliştirilmesi gereken durumlar Yeterli görülen durumlar
Yaratıcı drama eğitimini sesli okuma sürecine yansıtma	Karakter Okuma Seslendirme İlgi
Yaratıcı drama ve okuma metinlerine ilgi	Metin Okuma
Okuma metinlerinde karakteri yansıtma	Kişisel gelişim Eksiklik

Yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sesli okumalarına etkisine dair yapılan görüşmeler neticesinde yaratıcı drama kavramı, yaratıcı dramanın öğrencilere katkısı, karakteri gerçeğe yakın canlandırma, yaratıcı drama sonrası gelişim durumu, yaratıcı drama eğitimini sesli okuma sürecine yansıtma, yaratıcı drama ve okuma metinlerine ilgi ve okuma metinlerinde karakteri yansıtma temalarına ulaşılmıştır. Bu temalar altında 18 kategori elde edilmiştir. Temalara ilişkin detaylı bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Tema: Yaratıcı Drama Kavramı

Yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilere yaratıcı dramanın kendileri için ne anlama geldiği sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaratıcı drama ile ilgili algıları incelendiğinde Karakter, Canlandırma ve Eğitim-Gelişim kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin Karakter kategorisinde üzerinde en çok durdukları husus karakteri canlandırabilme ve sesi karaktere uygun kullanmadır. Karakterin ruh haline bürünme de ifade edilen bir diğer husustur.

Canlandırma kategorisinde öğrencilerin yaratıcı drama denilince akıllarına en çok olayı canlandırma kavramının geldiği görülmektedir. Ayrıca canlandırma ve oyunu canlandırma kavramlarını da dile getirmişlerdir.

Eğitim-gelişim kategorisinde ise öz güven, yaratıcılık ve sesi doğru kullanma kavramlarının en çok ifade edildiği görülmektedir. Buna ek olarak öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama, hayal gücünü geliştirme ve akıcı konuşma da katılımcıların görüşlerindedir. Yaratıcı drama kavramı algısıyla ilgili örnek görüş şöyledir:

Ö1: “Yaratıcı drama demek, öz güven demektir. Hecelemeden, kekelemeden konuşmak demektir. Karakterleri rahat bir şekilde canlandırmak, utanmamak demektir. Sahnede rol alınca yüksek ses çıkarmaktır.”

2. Tema: Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilere Katkısı

Yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğrencilerden uygulamaları değerlendirmeleri ve uygulamaların varsa katkılarının neler olduğunu ifade etmeleri istenmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarının katkılarıyla ilgili düşünceleri incelendiğinde Kişisel Gelişim, Sosyal Gelişim, Ses ve Beden Dili kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin Kişisel Gelişim kategorisinde üzerinde en çok durdukları husus öz güveni arttırma ve empati kurmadır. Üzerinde durulan diğer hususlar heyecanı kontrol edebilme, etkili konuşma, karakter gelişimini destekleme, kendini özel hissetme, hayal gücünü geliştirme, kendi yeteneklerini keşfetme ve yaratıcılıktır.

Sosyal Gelişim kategorisinde öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinin katkısıyla ilgili algılarına bakılınca en çok topluluk karşısında konuşabilmeyi bir kazanım olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Buna ek olarak çekingenlikten kurtulma, sosyal becerileri geliştirme ve grupla çalışabilme becerisi katılımcıların ifade ettikleri diğer hususlardır.

Ses ve Beden Dili kategorisinde ise yaratıcı drama etkinliklerinin en çok sesi doğru kullanmaya katkısının ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca karaktere uygun seslendirme, akıcı okuma ve konuşma, vurgu ve tonlamaya dikkate etme, beden dilini doğru ve etkili kullanma katılımcıların ifade ettiği katkılardandır. Öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarının katkısı ile ilgili görüşleri örnek olarak şöyledir:

Ö4: “Önceden konuşurken sesim çok az çıkıyordu. Utanıyordum, öz güvenim hiç yoktu ama yaratıcı drama etkinliklerinden sonra sesimi daha iyi kullanabiliyorum ve öz güvenim arttı. Rolünü üstlendiğim kişiye göre sesimi değiştirebiliyorum. Daha iyi empati kurabiliyorum. Artık hareketlerimi gelişigüzel değil de daha uygun sergileyebiliyorum. Hayal gücüm gelişti, daha hızlı düşünebiliyorum.”

3. Tema: Karakteri Gerçeğe Yakın Canlandırma

Yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilere yaratıcı drama uygulamasında canlandığı karakterin gerçeğe yakın olup olmadığına dair görüşlerini almayı amaçlayan soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Karakter ve Kişisel Gelişim kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin Karakter kategorisinde üzerinde en çok durdukları husus karakterin duygusuna bürünme ve karaktere uygun seslendirebilmedir. Dile getirilen diğer görüşler ise karakterin diliyle konuşma, karakterin jest ve mimiklerini kullanabilme, karaktere uygun beden dilini kullanabilme, karakteri yansıtabilme ve karakterin yaşantısına uygun role bürünmedir. Kişisel

Gelişim kategorisinde ise öğrencilerin role gerçeklik duygusu katma durumu karakteri canlandırma konusunda öğrencilerin en çok önemsendiği bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu kategorideki diğer görüşleri ise öz güvenin artması, empati kurabilme ve sesi doğru kullanabilmedir. Karakterin gerçeğe yakın canlandırılmasıyla ilgili öğrencilerin görüşleri örnek olarak şöyledir:

Ö13: *“Evet. Televizyon programında sunuculuk rolüm vardı. Rolümü çok iyi canlandırdım. Çünkü ben kendimi televizyona çıkmış gibi, tüm Türkiye beni izliyormuş gibi düşündüm. O şekilde çok gerçekçi oldu.”*

4. Tema: Yaratıcı Drama Sonrası Geliştirilmesi Gereken Durumlar

Yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilere atölye çalışmalarından hareketle kendilerinde geliştirmeyi düşündükleri durumların neler olduğunu belirtmeleri istenen bir soru yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin Geliştirilmesi Gereken Durumlar kategorisinde en çok karaktere uygun seslendirme konusunda kendilerini geliştirmek istedikleri görülmektedir. Öz güveni artırma, sesini doğru kullanma, sesini yüksek tonda kullanma, akıcı konuşabilme, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek seslendirme ve yaratıcılık da öğrencilerin kendilerinde geliştirmeyi düşündüğü diğer hususlardır. Yeterli Görülen Durumlar kategorisinde ise öğrencilerde çoğunlukla eksiklerini tamamladıkları yönünde bir algı oluştuğu görülmektedir. Öğrenciler okuma ve konuşmalarının geliştiğini, heyecanı kontrol edebildiklerini, öz güvenlerinin geliştiğini ve karaktere uygun seslendirme yapabildiklerini düşünmektedir. Konuyla ilgili örnek öğrenci görüşü şöyledir:

Ö5: *“Kendimde geliştirmeyi düşündüğüm bir durum yok. Yaratıcı drama etkinlikleri benim öz güvenimi artırdı. Aslında kendim olmayı öğrendim. Yeteneğim varmış ama bunun farkında değilmişim, bunu gördüm. Başta karaktere göre ses çıkaramıyordum ama şimdi bir oyuncu kadar yetenekliyim. Çünkü yaratıcı drama benim sesimi doğru kullanmamı sağladı.”*

5. Tema: Yaratıcı Drama Eğitimini Sesli Okuma Sürecine Yansıtma

Deney grubu öğrencilerinden yaratıcı drama uygulamalarında öğrendiklerini, metinleri okurken okuma sürecine yansıtabilme durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde Karakter, Okuma, Seslendirme ve İlgi kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin Karakter kategorisinde üzerinde en çok durdukları husus karaktere uygun okuyabilmedir. Ayrıca öğrenciler okuma metinlerindeki rollere kolay adapte olabildiklerini ve metindeki karakterlerle empati kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Okuma kategorisinde öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarının en çok akıcı okumaya ve heyecanı kontrol ederek okumaya yansıdığını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca okuma hızını ayarlayabilme, anlayarak okuma ve okuma becerisini diğer derslere yansıtma görüşleri de dile getirilmiştir. Seslendirme kategorisinde ise noktalama işaretlerine uygun okuyabilme, kelimeleri doğru telaffuz etme, yüksek sesle okuma ve sesleri doğru çıkarmanın metin okuma sürecine yansıtıldığı görülmektedir. İlgi kategorisinde ise

öğrenciler okuma isteklerinin ve Türkçe dersine ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili örnek görüş şöyledir:

Ö20: *"Evet yansıtabiliyorum. Eskiden bir metin okuduğumda hecelerdim, doğru okuyamazdım. Şimdi tam aksine okurken artık jest ve mimiklerimi kullanıyorum. İyi ki yaratıcı drama etkinliklerine katıldım."*

6. Tema: Yaratıcı Drama ve Okuma Metinlerine İlgiye Etkisi

Yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarının Türkçe okuma metinlerine ilgilerini arttırmasıyla ilgili görüşleri incelendiğinde Metin ve Okuma kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin Metin kategorisinde üzerinde en çok durdukları husus metin okumaya istekli olmadır. İlgi çeken metinleri okuma, okuma metinlerini merak etme, canlandırmaya dayalı metinleri okuma isteği ifade edilen diğer hususlardır. Okuma kategorisinde öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarının Türkçe okuma metinlerine ilgilerini arttırmasına yönelik algılarına bakılınca en çok kitap okumayı sevdirmeye noktasında bir kazanım sağladığıyla ilgili öğrencilerin görüşlerine rastlanmaktadır. Öğrenciler ayrıca okuduklarını anladıklarını, uzun süreli okumalar yaptıklarını ve okumanın önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri örnek olarak şöyledir:

Ö11: *"Evet arttı. Öğretmen metni okumak isteyenleri sorunca artık hemen parmak kaldırıyorum. Kelimeler ağızımdan doğru çıkıyor artık. Canlandırılacak bir karakteri okuyorsam artık düzgün okuyorum."*

7. Tema: Okuma Metinlerinde Karakteri Yansıtma

Sınıftaki atölye çalışmalarına katılan öğrencilere metin okurken metindeki karakteri yansıtma konusunda yeterli ya da eksik olduklarını düşündükleri durumları öğrenmeye yönelik bir soru sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin metin okurken karakteri yansıtma ile ilgili algıları incelendiğinde Karakter ve Kişisel gelişim kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin Kişisel Gelişim kategorisinde yeterli gördükleri ve üzerinde en çok durdukları husus öz güvendir. Yüksek sesle okuma, karakterle empati kurma, akıcı okuma ve yaratıcılık dikkat çeken diğer hususlardandır. Ayrıca heyecanlanmadıklarını, kolay canlandırma yapabildiklerini ve beden dilini kontrol edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerinde eksik gördükleri hususlar incelendiğinde jest ve mimiklerini kullanamama, heyecanı kontrol edememe ve hızlı okuma durumlarının birer öğrenci tarafında dile getirildiği anlaşılmaktadır.

Karakter kategorisinde ise öğrencilerin metin okurken en çok karakteri tam yansıtma, okuma sırasında karakterin jest ve mimiklerini kullanma, karaktere uygun seslendirme konularında kendilerini yeterli buldukları görülmektedir. Öğrenciler eksik gördükleri hususları Metin okurken karaktere uygun seslendirememe, karakterin ruh haline bürünememe şeklinde belirtmişlerdir. Metin okurken karakteri yansıtma ile ilgili örnek görüş şöyledir:

Ö7: *“Yeterli olduğumu düşünüyorum. Okurken karakteri benmişim gibi düşünüyorum. Bu durum bana öz güven veriyor. Yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde kekeleymeden, hecelemeyen okuyabiliyorum. Hayal gücümle okuduğum için karakteri yansıtabilirim.”*

Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonuçları incelendiğinde deneysel çalışma öncesi yapılan ön-test analizine göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç başlangıçta her iki grubun da sesli okuma açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir. Gruplardan biri rastgele deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak seçildikten sonra deney grubunda beş oturumluk farklı haftalarda yaratıcı drama etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubunda ise programın öngördüğü sesli okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra son-test yapılmıştır. Son test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç yaratıcı drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin sesli okumalarını olumlu yönde etkileyip geliştirdiğini göstermektedir.

Deney grubunun gelişimini görmek amacıyla ön test ve son test sonuçları arasındaki farka bakılmış ve sonuçlar arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın deney sonrası (son-test) lehine olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun gelişimini görmek amacıyla ön test ve son test sonuçları arasındaki farka bakıldığında da sonuçlar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki bu fark deney öncesi (ön-test) lehine çıkmıştır. Bu sonuç kontrol grubunda yapılan uygulamaların sesli okuma açısından öğrencilerde bir gelişim sağlamadığını göstermektedir.

Yaratıcı drama etkinliklerinin okuma becerisini geliştirdiği (Rose ve Roe, 1975), dil becerilerinin gelişmesini sağlayarak dört temel dil becerisi arasında bağ kurduğu ve sözlü dil, sözlü olmayan dil, kelime hazinesi, düşünme becerileri gibi hususlarda öğrencilere katkı sağladığı (Ranger, 1995) yapılan çalışmalarda da ortaya konulmuştur.

Ulusal ve uluslararası alanyazında yaratıcı dramının temel dil becerilerine katkısına ilişkin çalışmalar yapılmış olsa da yaratıcı drama etkinliklerinin sesli okuma ile ilişkisini temel alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Stewig ve Vail (1985) yaratıcı drama ve sözlü dil arasındaki ilişki üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sözlü dil gelişiminde olumsuz bir durum olmasa da normal dil eğitimi programında dramaya zaman ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. Flynn'in (1997) okuma ve dil sanatları ile yaratıcı drama ilişkisi ile ilgili çalışmasında; araştırmada yer alan drama uzmanı ve iş birliği yapan öğretmen yaratıcı dramayı okuma ve dil sanatları öğretiminde uygulanabilir, değerli ve motivasyonel bir öğretim aracı olarak bulmuştur. Bu çalışmalar yaratıcı dramının okuma becerisine sağladığı katkıya dikkatleri çekmektedir.

Sesli okuma becerisi ile doğrudan ilişkili olmasa da yaratıcı drama ve okuma becerisi ile ilişkili olarak yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Maden, Durmaz ve Sayal (2022) yaptıkları

çalışmada drama üzerine yapılan çalışmaların konulara göre dağılımında okuma becerisiyle ilgili yedi tez ve beş makaleye rastlamışlardır. Çarkıt ve Sur'un (2023) Türkçe öğretmenlerinin okuma bozukluklarına yönelik görüş ve uygulamaları ile ilgili çalışmalarının bulgularından biri sesli okumanın dramayla doğrudan ilişkisini ele almıştır. Araştırmada, sesli okuma sırasında yaşanan okuma bozukluklarını gidermek için öğretmenin drama çalışmalarında öğrencilere rol vererek bu duruma destek olması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Özcan (2019) çalışmasında yaratıcı drama yöntemine göre eğitim alan öğrencilerin okuma ve yazma test puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan vd. (2018) çalışmasında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, okumaya ilişkin tutumlarını ise etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Ulaş (2008) çalışmasında sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama etkinliklerinin etkisini araştırmak üzere bir çalışma yürütmüştür. Sözlü iletişim unsurları telaffuz ve yorumlama becerileri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda drama etkinliklerinin telaffuz becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Rose, Parks, Andores ve McMahon (2000) çalışmalarında drama temelli okuma öğretimi ile okuduğunu anlama arasındaki nedensel ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar, drama temelli öğretim ve gelişmiş bir okuduğunu anlama becerisi arasında doğrudan ve nedensel bağlantı olduğunu göstermiştir. Drama temelli bir okuma programının, okuduğunu anlamada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Ranger (1995) ve Kirkland (2013) da okuma becerisini drama ile ilişkilendirmişlerdir. Ranger'ın (1995) yaptığı deneysel çalışma sonucu, drama stratejilerini kullanan öğrencilerin geleneksel bilişsel yöntemlerle ders verilen öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Kirkland (2013) ise çalışmasında, yaratıcı drama öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma katılımını artırıp artırmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı okuyucuların odaklanma, başkalarıyla etkileşime girme, düşünceleri yansıtmaya, estetik bir duruş sergileme, iyi kitaplar seçme ve kötü kitapları bırakma isteği temalarına ulaşılmıştır.

Yaratıcı drama ve okuma becerisi bağlamında yapılan bir başka çalışma Susar-Kırmızı'nın (2008) çalışmasıdır. Araştırmada drama yönteminin okuduğunu anlama stratejilerine ve okumaya karşı tutuma olan etkisi incelendiğinde okuduğunu anlama açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark belirlenememiştir. Fakat okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde yaratıcı drama yöntemine dayalı öğrenmenin, öğretim programına göre yapılan öğrenmeden daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilere yaratıcı dramanın kendileri için ne anlama geldiği sorulmuştur. Öğrencilerin görüşleri Karakter, Canlandırma ve Eğitim-Gelişim kategorilerinde ele alınmıştır. Öğrencilerin üzerinde en çok durdukları hususlar karakteri canlandırabilme ve sesi karaktere uygun kullanma, olayı canlandırabilme, öz güven, yaratıcılık ve sesi doğru kullanmadır.

Ütkür ve Açıklın'ın (2018) 3. sınıflarla yaptıkları araştırmada katılımcıların yaratıcı drama ile ilgili eğlenmek, oyun oynama ve canlandırma kavramları üzerinde durdukları görülmüştür. Bal-İncebacak, Sarışan-Tungaç ve Yaman'ın (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin drama etkinlikleri sonrası yaratıcı dramanın oyun ve eğlenceden çok bir ders aracı olduğunun farkına vardıkları görülmüştür. Bu araştırma ile bahsi geçen çalışmalar karşılaştırıldığında yaratıcı dramanın öğrencilerde bıraktığı etkinin ve onların algıladığı boyutların sınıf bazında değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarının katkılarıyla ilgili düşünceleri incelendiğinde Kişisel Gelişim, Sosyal Gelişim, Ses ve Beden Dili kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kategorilerde ön plana çıkan görüşler öz güveni artırma, empati kurma, topluluk karşısında konuşabilme, sesi doğru kullanma becerisinin gelişmesidir. Öğrencilerin karakteri gerçeğe yakın canlandırma konusunda yaratıcı drama ile ilgili algıları incelendiğinde Karakter ve Kişisel Gelişim kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Karakter kategorisinde karakterin duygusuna bürünme ve karaktere uygun seslendirebilme ifadelerinin, Kişisel Gelişim kategorisinde ise öğrencilerin role gerçeklik duygusu katma ifadeleri en çok tekrar edilen görüşler olarak karşımıza çıkmaktadır. Hoffman, Villareal, DeJulio, Taylor ve Shin (2017) çalışmasında dramanın dil öğrenmeyi desteklediği sonucuna ulaşılmış ve katılımcıların drama etkinliklerine devam etmeyi istedikleri yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin bazıları kendilerini karaktermiş gibi hissettiklerini, akranları karşısında performans sergilemekten keyif aldıklarını ve rol üstlenmenin karakteri somutlaştırmak için bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Hoffman vd.'nin (2017) çalışması ve bu araştırmadaki bulgular öğrencilerin karakter kategorisinde benzer noktalara dikkat çektiklerini göstermektedir.

Öğrenciden kendisindeki gelişimi ya da değişimi yorumlaması istendiğinde iki kategori belirlenmiş olup Geliştirmesi Gereken Durumlar kategorisinde en çok karaktere uygun seslendirme konusunda kendilerini geliştirmek istedikleri görülmektedir. Öz güveni artırma, sesini doğru kullanma, sesini yüksek tonda kullanma da öğrencilerin kendilerinde geliştirilmeyi planladıkları durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeterli Görülen Durumlar kategorisinde ise öğrencilerde genel olarak eksiklerini tamamladıkları yönünde bir görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Yaratıcı drama uygulamalarının sesli okumaya katkılarıyla ilgili öğrenci görüşleri Karakter, Okuma, Seslendirme ve İlgi olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin Karakter kategorisinde en çok üzerinde durdukları husus karaktere uygun okuyabilmedir. Okuma kategorisinde öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinin en çok akıcı okumaya etki ettiğine dair görüşlerinin olduğu görülmektedir. Seslendirme kategorisinde ise noktalama işaretlerine uygun okuyabilmenin metin okuma sürecine yansıtıldığına dair görüşlere yer verilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı dramanın sesli okumaya katkısıyla ilgili görüşlerinde okuma kategorisinde çoğunlukla akıcı

okumaya değindiği gibi yapılan sesli okuma araştırmalarında da akıcı okuma önemsenmektedir. Sesli okumanın Türkçe öğretimi programında yer almasının yanında, okumanın bir alt amacı olarak da akıcı okumaya yer verildiği görülmektedir (MEB, 2019a). Hudson, Mercer ve Lane'in (2000) çalışmasında akıcı okumanın üç anahtar öğeden oluştuğu ifade edilmektedir. Bunlar uygun metin, konuşma hızı ve doğru seslendirme öğeleridir. Torgesen ve Hudson (2006) sesli okuma yaparken akıcı okuyan kişinin bu performansı uzun süre koruyabildiğini ifade etmektedirler. Buna göre kişi metinler arasında genelleme yapar ve performansını diğer metinlere de aktarır. Performansı sırasında dikkatinin dağılmadığı ve güçlük çekmeden okuma metnini çözümlendiği belirtilmektedir. Bizim çalışmamızda katılımcılar karaktere uygun seslendirme yapabildiklerini ve akıcı okuduklarını belirtmişlerdir. Araştırmamızın hem deneysel çalışma sonucu hem de öğrencilerle yapılan görüşme sonucu yaratıcı dramının sesli okumayı farklı yönlerden geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Uygulamalara katılan öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarının Türkçe okuma metinlerine ilgilerini arttırmasıyla ilgili görüşlerinin Metin ve Okuma kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Metin kategorisinde çoğunlukla metin okumaya istekli olma ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Okuma kategorisinde öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarının Türkçe okuma metinlerine ilgilerini arttırmasıyla ilgili en çok kitap okumayı sevdirmeye noktasında bir görüş bildirdikleri görülmektedir. Aykaç'ın (2011) yaptığı araştırmada yaratıcı drama etkinlikleriyle öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin anlamlı derecede arttığı görülmüştür. Sınıf ortamında çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinlikleri ile öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılabilirdiği gibi; bu yolla araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen çok yönlü bireyler yetiştirilebilmenin mümkün olduğu anlaşılmıştır. Bizim çalışma sonucumuzla bu çalışmanın sonucu birbirini desteklemektedir.

Öğrencilerin metin okurken karakteri yansıtmayla ilgili görüşleri Karakter ve Kişisel Gelişim olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Öğrenciler Kişisel Gelişim kategorisinde çoğunlukla öz güven ve yüksek sesle okuma ifadelerine yer vermişlerdir. Karakter kategorisinde ise öğrencilerin metin okurken en çok karakteri tam yansıtmaya, okuma sırasında karakterin jest ve mimiklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli buldukları görülmektedir. Metin okurken karaktere uygun seslendirme, karakterin ruh haline bürünme konusunda eksiklik yaşadığına dair görüş bildiren öğrencilere de rastlanmaktadır. Metni okurken karakteri yansıtmaya karaktere bağlı parçalarüstü birimleri yani vurgu, ton, durak, ezgi gibi unsurları yansıtabilmekle gerçekleşmektedir. Arzu (2006) çalışmasında ilköğretim 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, parçalarüstü birimleri sesli okuma esnasında yeterince yansıtmayı yansıtmadıklarını tespit etmeyi ve tespit edilen okuma hatalarının giderilmesi konusunda önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Öğrencilerle fonetik laboratuvarında çözümlenmek üzere okuma kayıtları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin vurgu ton ve

durakları ifade etmekte eksik oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca sesli okumada kelime-anlam ve öbek-anlam ilişkilerini algılayamadıkları ortaya çıkmıştır. Bizim çalışma sonuçlarımız bu noktada yaratıcı dramının etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Whalley ve Hansen (2006) yaptıkları çalışmada prozodinin okuma gelişimindeki rolünün son zamanlarda araştırılmaya başlandığını ifade ederek çocukların prozodik becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerine okuma becerisi ve fonolojik farkındalık testleri uygulanmış ve prozodik duyarlılıkları değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, okuma gelişiminde prozodik becerilerin önemi ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri ve prozodik duyarlılıkları arasında önemli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırma sonucuna göre hem deneysel bulgular hem de görüşme sonuçları yaratıcı drama uygulamalarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sesli okumalarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Hem bireysel çalışmayı hem de grupla çalışmayı destekleyen, seslendirme, beden dili, vurgu ve tonlama, okumaya ilgi, özgüven ve sosyalleşme gibi öğrencileri pek çok yönden geliştiren yaratıcı dramının Türkçe derslerinin diğer tüm becerilerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Türkçe öğretiminde beceriler birbirinden bağımsız değildir. Aksine interaktif bir şekilde birbirini destekleyici ve tamamlayıcıdır. Bu noktada bu çalışma sonuçlarının özelde Türkçe öğretimi genelde de tüm öğretim sürecinde ve kademelerinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Annarella, L. A. (2000). *Using creative drama in the writing and reading process*. U.S Department of Education Office of Educational Research and Improvement Educational Resources Information Center (ERIC). ED 445 358 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445358.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Arıcı, F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., Adler, C. R., Noonis, T. L., O'Rourke, R., Beck, I., Carnine, D. & Simmons, D. (2001). *Put reading first*. National Institute for Literacy, The Partnership for Reading.
- Arzu, Z. F. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Bal-İncebacak, B., Sarışan-Tungaç, A. & Yaman, S. (2017). Yaratıcı drama ile öğretim uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 214-248.
- Bjorklund, D. F. (1995). *Children's thinking: Developmental function and individual differences* (2. b.). Michigan. Thomson Brooks Cole.
- Creswell, J. W. (2006). Understanding mixed methods research. J. W. Creswell & V. L. Plano-Clark (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (s. 1-19). California-ABD: Sage.
- Çarkıt, C. & Sur, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin okuma bozukluklarına yönelik görüş ve uygulamaları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2), 430-442.
- Çelik, E. C. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çolak, E. (2013). Yaşantısal öğrenme kuramının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 123-136.
- Çöğmen, S. & Saracoğlu, S. A. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö. & Uzuner F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.
- Flynn, R. M. (1997). Developing and using curriculum based creative drama in fifth grade reading/language arts instruction: A drama specialist and classroom teacher collaborate. *Youth Theatre Journal*, 11(1), 47-69.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behaviour. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Gökçek, T. (2019). Karma araştırma yöntemi (H. Özmen & O. Karamustafaoğlu, Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 391-432). Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, J. A. & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. New York: Longman.
- Hoffman, J. V., Villareal, D., DeJulio, S., Taylor, L. & Shin, J. (2017). Drama in dialogic read alouds: Promoting access and opportunity for emergent bilinguals. *Journal of Pedagogy, Prularism and Practice*, 9(1), 197-211.

- Hudson, R. F., Mercer, C. D., & Lane, H. B. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. University of Florida: Unpublished Manuscript.
- Kara, E. (2023). Karma araştırma yönteminin teorik olarak ve örnek araştırmalarla incelenmesi. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 73-90.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kirkland, J. L. (2013). *How does creative drama instruction increase the reading engagement of eighth grade students with learning disabilities*. (Doktora Tezi). Available from Texas Woman's University ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3608270)
- Kökçü, Y. & Demirel, Ş. (2017). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımlarının okuma modelleri ile ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1133-1147.
- Lehr, F. (1985). Creative drama and language building. *The Reading Teacher*, 38(9), 896-899.
- Maden, S., Durmaz, N., & Sayal, A. (2022). Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili araştırmaların eğilimleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 146-170.
- MEB. (2019a). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB. (2019b). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkaya, P. G. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ranger, L. (1995). *Improving reading comprehension through a multi faced approach utilizing drama*. (Yüksek Lisans Tezi). Available from ERIC database. (UMI No. 380758)
- Rose, D. S., Parks, M., Andores, K. & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Education Research*, 94(1), 55-63.

- Ross, E. P. & Roe, B. D. (1975). *Creative drama for building proficiency in reading*. 20th Annual Meeting of the International Reading Association' da sunulmuş bildiri, 13-16 Mayıs, New York City.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Side, R. (1969). Creative drama. *Elementary English*, 46(4), 431-435.
- Stewig, J. W. & Vail, N. J. (1985). The relation between creative drama and oral language growth. *The Clearing House*, 58(6), 261-264.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 95-109.
- Şahan, M. (2012). 10-12 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin konuşma yeterlilikleri ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik atölye örnekleri. *V. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, 05-06 Temmuz, Mersin.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tinker, M. A. & McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Torgesen, J. K. & Hudson, R. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Ed.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success* içinde (s. 130- 158). Newark, DE: International Reading Association.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 59-67.
- Ulaş, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876-880.
- Ünal, T. F. & Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Uluslararası Türk Dili Edebiyatı ve Tarihi Dergisi*, 8(4), 1351-1365.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 28-35.
- Ütkür, N. & Açıkalın, M. (2018). Yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarılarına etkisinin ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 253-269.
- Whalley, K. & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Zafeiriadou, N. (2009). Drama in language teaching: a challenge for creative development. *Issues*, 23, 4-9.

Extended Summary

In today's world of education, establishing experiential meaning is one of the primary skills that individuals want to acquire. Establishing experiential meaning means making meaning with the information one obtains from one's own experiences rather than making meaning with accumulated information dictated by someone else. The basic structure of establishing experiential meaning expressed here can be created with reading skills, which is the key to all academic success. The concept of reading is defined as the meaningful interpretation of written language (Harris-Sipay, 1990), the recognition and perception of printed and written symbols, which are a stimulus for remembering the meanings existing through experiences and establishing new meanings with the concepts in the reader's mind (Tinker and McCullough, 1968).

Getting efficiency from reading activities is the main purpose of all reading efforts. In the process of acting according to this goal, oral and silent reading techniques are effective. Using these techniques paves the way for the student to interact with the text (Özonat, 2018). Silent reading, one of these techniques, is the process of establishing meaning with what exists in one's own world of mind. In oral reading, this process of establishing meaning occurs as a result of voice and voice-specific elements acting together. Oral reading is the articulation of words by the speech organs depending on many features such as meaning, after being perceived by the eye and comprehended by the mind (Özbay, 2009) and it is the ability of the dagger to create verbal speech, which is performed with the cooperation of the eye, mind and speech organs (Çelik, 2006). Reading aloud is the phonetic table presented to the listeners through the vocal organs as a result of the joint work of the eye and mind. In a sense, it is verbal expression. It is the expression of words that are seen by the eye and perceived by the mind through the organs of speech. The main purpose of oral reading is to pronounce the text correctly and in a way that reflects the characteristics of spoken language. Competence and efficiency in oral reading are related to not including factors called reading disorders.

Çarkıt and Sur (2023) stated that the cognitive, affective and personality developments of students who experience reading disorders during oral reading are negatively affected by this situation. Therefore, they stated that developing oral reading skills became a necessity. Of course, achieving proficiency in oral reading seems more possible with the contribution of different practices because it is necessary that reading aloud should be semantically effective, what is read in this context should encourage the listeners to listen, and it should be natural in order to achieve the desired success in oral reading. It is thought that creative drama activities are among the most important activities to be used so that the student can read a text in accordance with the nature of the speech. The student's role-playing in these activities, taking a role, and discovering the world of meaning of the voice that will reflect the emotion of the role will contribute significantly to reading, and in

particular to reading aloud. According to Adıgüzel (2019), the form of expression of a written text, that is, vocalization, can be improved by using creative drama practices. A student who voices a printed text can gain knowledge and skills in creative drama activities on how to voice it.

According to Kirkland (2013), drama is a learning method based on the oldest forms of communication of physical and verbal interpretation. Creative drama is an activity that can become a regular part of all students' learning experiences (Flynn, 1997). Therefore, it can be said that creative drama is an adventure environment where spiritual, physical and linguistic expression can be exhibited in different ways.

It can be understood that students who read aloud is able to fully convey the text by the comments they add to the words and the harmony in their reading. This interpretation and harmony is instilled in students through creative drama activities, and awareness of prosodic elements begins with these practices. Students create an atmosphere of excitement and enthusiasm in creative drama through the vocalizations they make while enacting their roles. Likewise, when students read aloud, they arouse enthusiasm and excitement in the audience with the comments they make on the meanings of the words. The success of the vocalizations made in both events gives the listeners a feeling of satisfaction to that extent.

When the relevant literature is examined, although it is known that there are studies dealing with the relationship of creative drama with basic language skills (Aykaç, 2011), pronunciation (Ulaş, 2008), vocabulary (Ranger, 1995), reading skill (Özcan, 2019; Rose and Roe, 1975), reading motivation (Erdoğan, Erdoğan, and Uzuner, 2018), language arts (Flynn, 1997), and oral language (Stewig and Vail, 1985), no study based on the relationship between creative drama activities and reading aloud has been found. In the context of its relationship with the subject, Çarkıt and Sur (2023) included in their study the finding that in order to eliminate reading disorders experienced during oral reading, the teacher supports this situation by assigning roles to the students in drama activities. Considering the importance of reading aloud and the role of creative drama in this process, the lack of research on the subject is noteworthy.

It is predicted that creative drama practices will be useful in the development of oral reading, which concerns the sound and meaning dimensions of reading skills. This study was structured to determine the effect of creative drama activities on students' oral reading and to obtain student opinions regarding the contribution of these practices to oral reading. The study was conducted based on an exploratory sequential design, one of the mixed methods designs. The study group of the research consisted of 7th grade students studying in a secondary school in the central district of a province in Türkiye during the academic year. Convenience sampling was used to ensure that the experimental process was carried out properly and to avoid any disruptions in data collection. Before

starting the study, the success status of the target group was reviewed and a total of 42 students from two classes whose Turkish course success averages were close to each other were included in the study. The number of experimental and control groups was equalized to 21. "Aloud Reading Observation and Evaluation Form" was used to collect quantitative data, and "Structured Student Opinion Form" was used to collect qualitative data. Creative drama activities lasting five weeks were carried out in the experimental group, and oral reading activities prescribed by the curriculum were included in the control group.

After the experimental study, interviews were conducted with the students who participated in creative drama activities and findings were obtained regarding the effects of these activities on their oral reading. In order to see the development of the experimental group, the difference between the pre-test and post-test results was examined and it was seen that there was a significant difference between the results and that this difference was in favor of the post-experiment (post-test). When the difference between the pre-test and post-test results was examined to see the development of the control group, it was determined that there was a significant difference between the results. This difference in the control group was in favor of the pre-experiment (pre-test). This result shows that the applications made in the control group did not provide any improvement in students in terms of oral reading.

According to the results of this research, it was seen that there was a significant difference between the experimental and control groups, and this difference was in favor of the experimental group students who participated in creative drama activities. According to the interview results, it was determined that the students saw creative drama as being able to portray a character. Students emphasized that creative drama increased self-confidence, improved the correct use of voice, and helped to add a sense of reality to the role. In addition, the students stated that they could read in accordance with the characters, their fluent reading improved and that they were willing to read the text.

Both experimental findings and interview results revealed that creative drama practices improved the oral reading of 7th grade secondary school students. It is thought that creative drama, which supports both individual and group work and develops students in many aspects such as vocalization, body language, stress and intonation, interest in reading, self-confidence and socialization, will be effective in all other skills of Turkish lessons. Skills in teaching Turkish are not independent from each other. On the contrary, they support and complement each other in an interactive way. At this point, it is thought that the results of this study will be useful in teaching Turkish in particular and in all teaching processes and levels in general.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulunun 08/09/2020 tarih ve 2020/09-07 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Stresleri Üzerinde Kariyer Kaynaklarının Rolü

The Role of Career Resources on University Student's Career Stress

Mustafa Akbağ, Elifnur Karagöz, Ahmet Ayaz

Yazar Bilgileri

Mustafa Akbağ 
Psikolojik Danışman,
mustafa.akbag@hotmail.com

Elifnur Karagöz 
Psikolojik Danışman,
elifnurrkaragoz@gmail.com

Ahmet Ayaz 
Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu
Üniversitesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık,
ahmet.ayaz@hku.edu.tr

ÖZ

Üniversite öğrencileri farklı zamanlarda akademik kaygılar, ekonomik sorunlar, sosyal ilişkiler ve kariyerlerine yönelik birçok stres faktörüyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Birçok farklı sebepten kaynaklanan ve öğrencilerin kariyerlerine yönelik yaşadıkları zorlanmaları ifade eden bu durum kariyer stresi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları kariyer streslerini açıklamada kariyer kaynaklarının rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 182'si vakıf, 33'ü devlet üniversitesinde öğrenimine devam etmekte olan 215 üniversite öğrencisine Kişisel Bilgi Formu, Kariyer Stresi Ölçeği ve Kariyer Kaynakları Ölçeği uygulanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinin sonucunda kariyer kaynaklarının kariyer stresine ilişkin varyansın %23'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Kariyer kaynaklarından yardımcı beceriler, mesleki uzmanlık, sosyal kariyer desteği, işin geliştirici gücü ve kariyer güveni kariyer stresinin anlamlı yordayıcılarıdır. Kariyer stresini en güçlü açıklayan değişken kariyer güveniyken sosyal kariyer desteği ikinci sırada gelmektedir. Araştırma sonuçları kariyer kaynakları değişkeninin kariyer stresinin önlenmesi ya da azaltılmasında önemli bir role sahip olduğuna işaret etmektedir. Araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin kariyer stresleri üzerinde üniversite öğrencilerinin bireysel olarak güçlendirilmesiyle birlikte sosyal destek kaynaklarının artırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Kariyer stresi
Kariyer kaynakları
Üniversite öğrencileri
Kariyer güçlükleri

Keywords
Career stress
Career resources
University students
Career difficulties

Makale Geçmişi
Geliş: 31.12.2022
Kabul: 10.01.2024

ABSTRACT

University students face academic concerns, economic problems, social relationships and many other stress factors related to their careers at different times. This situation, which is caused by many different reasons and expresses the difficulties that students experience towards their careers, is defined as career stress. In this context, the purpose of this study is to examine the role of career resources in explaining the career stress experienced by university students. For this purpose, Personal Information Form, Career Stress Scale and Career Resources Scale were applied to 215 university students, 182 of whom were studying at a foundation university and 33 of whom were studying at a state university. As a result of hierarchical regression analysis, it was determined that career resources explained 23% of the variance related to career stress. Among career resources, soft skills, occupational expertise, social career support, job challenge and career confidence are significant predictors of career stress. While career confidence has the greatest effect on career stress, social career support comes second. The results of the research indicated that career resources had an important role in preventing or reducing career stress. The results of the research revealed the importance of increasing the social support resources of university students together with individual empowerment of university students on the career stress of university students.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Akbağ, M., Karagöz, E. & Ayaz, A. (2024). Üniversite öğrencilerinin kariyer stresleri üzerinde kariyer kaynaklarının rolü. *TEBD*, 22(2), 1628-1644. <https://doi.org/10.37217/tebd.1211513>

Giriş

Stresin oluşumunda çevresel, örgütsel ve kişinin kendisinden kaynaklı faktörler rol oynamaktadır. Kişiler bireysel ve çevresel koşulların zorlamasıyla plan ve programlarında farklılık yapmak zorunda kaldıkları için stres yaşamaktadırlar (Durna, 2006; Güçlü, 2001; Kaplanoğlu, 2014; Okutan ve Tengilimoğlu, 2002). Stres özellikle bilinmezlik ve belirsizlik yaşayan bireylerde ortaya çıkmaktadır. Üniversite öğrencilerinin stres kaynaklarına üniversite eğitimi süresince ortaya çıkan akademik problemler, ekonomik kaygılar, kişilerarası ilişkiler ve kariyer planlama süreçleri örnek olarak gösterilebilir (Saleh, Camart ve Romo, 2017; Yavuzaslan, Barışçıl ve Farkas, 2016). Bununla birlikte bütün bu stres kaynakları arasında kariyer stresi ilk sıralarda yer almaktadır (Özden ve Sertel-Berk, 2017).

Kariyer, kişinin toplum içindeki statüsünün, ekonomik durumunun ve yaşam biçiminin belirlenmesinde kuvvetli bir etkidir (Johnson ve Mortimer, 2002). Kariyer gelişim süreci içerisindeki stres faktörleri arasında, kişinin okuldan iş yaşamına ya da farklı iki iş arasında geçiş yapması gibi yaşam döngüleriyle çok sık karşılaşılmaktadır. Bu durum beraberinde bir uyum sağlama sürecini zorunlu hâle getirmektedir (Savickas, 1997). Bununla birlikte öğrenciler birden fazla görevle baş etmek zorunda kaldıkları için stres yaşamakta ve bu bireylerin büyük bir çoğunluğu da kariyerlerine ilişkin konularda zorlanmaktadır (Fouad, Guillen, Harris-Hodge, Henry ve Terry, 2006). Ayrıca öğrencilerin hızla değişen dünya koşulları içerisinde nitelikli istihdam olanaklarına ulaşma çabaları da stres faktörünü ortaya çıkaran bir diğer unsurdur (Hou, Leung, Li, Li ve Xu, 2012). Üniversite süreci, geleceğe ve eğitim yaşamına yönelik kariyer planları oluşturma ve bu sırada çeşitli belirsizliklerle karşı karşıya kalmanın yoğun olarak açığa çıktığı bir dönemdir (Özden ve Sertel-Berk, 2017).

Kişinin kariyer gelişim süreci içerisinde başarıya ulaşması ve yaşadığı stres durumuyla baş edebilmesi için sahip olması gereken çeşitli kaynaklar mevcuttur. Araştırma kapsamında ele alınan kariyer kaynakları modeli, kişilerin yaşadıkları kariyer stresine yönelik koruyucu bir kaynak olarak öne çıkmaktadır (Hirschi, Nagy, Baumeler, Johnston ve Spurk, 2018). Kariyer kaynakları modeli Hirschi vd. (2018) tarafından geliştirilmiştir. Modelde dört temel kariyer kaynağı bulunmaktadır. Bunlar, insan sermayesi kaynakları, çevresel kariyer kaynakları, motivasyonel kariyer kaynakları ve kariyer yönetimi kaynakları olarak isimlendirilmiştir. Her boyut kendi içerisinde alt boyutlara ayrılmaktadır. İnsan sermayesi kaynakları; mesleki uzmanlık, iş piyasası bilgisi, yardımcı beceriler, çevresel kariyer kaynakları; kariyer fırsatları, kurumsal kariyer desteği, işin geliştirici gücü, sosyal kariyer desteği, motivasyonel kariyer kaynakları; kariyer güveni, kariyer bağlılığı, kariyer netliği son olarak kariyer yönetim kaynakları ise ağ oluşturma, kariyer keşfi ve öğrenme alt boyutlarından oluşmaktadır.

Kariyer kaynakları modelinin üniversite öğrencilerinin kariyer stresleri üzerinde önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Kariyer kaynakları modelinin dört ana boyutundan ilki insan sermayesi kaynaklarıdır. İnsan sermayesi kaynakları kişinin çalışma hayatına geçiş sürecinde kendisiyle ilgili geliştirebileceği kaynakları ifade etmektedir (Hirschi vd., 2018). Bu boyut içerisinde yer alan mesleki uzmanlık üniversite öğrencilerinin istihdam edilebilirlikleri üzerinde de doğrudan etkilidir. Ayrıca mesleki uzmanlıkla birlikte üniversite öğrencilerinin işverenler tarafından daha tercih edilebilir olmalarının önü açılmaktadır (Hillage ve Pollard, 1998). Bu faktörler aynı zamanda kariyer stresinin de azalmasında etkilidir. Kariyer stresi üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir diğer kariyer kaynağı ise yardımcı becerilerdir. Takım çalışması, problem çözme, zaman yönetimi, iletişim, liderlik gibi beceriler iş dünyasında gitgide önem kazanmaktadır (Dixon, Belnap, Albrecht ve Lee, 2010). Bu becerilere sahip üniversite öğrencilerinin işe yerleşme ve kariyer başarısına ulaşma konusunda da daha başarılı olacakları ön görülmektedir (Jerome ve Antony, 2018). Bununla birlikte bireylerin istihdam edilebilirliğin devamlılığını sağlamak adına iş piyasasını yakından takip etmeleri kariyer streslerini azaltıcı roledir (Hillage ve Pollard, 1998). Kariyer kaynakları modelinin ikinci ana boyutu olan çevresel kariyer kaynakları incelendiğinde ise sosyal kariyer desteğinin kariyer stresinin açıklanmasında en önemli kaynaklar arasında olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kariyer gelişim süreçleri içerisinde çevrelerinden aldıkları desteğin güçlü olması kariyer başarılarını arttıracak (Chiaburu ve Harrison, 2008) ve kariyer streslerini azaltacaktır. Kariyer kaynakları modelinin üçüncü temel boyutu motivasyonel kariyer kaynaklarıdır. Motivasyonel kariyer kaynakları içerisinde yer alan kariyer güveninin kuramsal olarak kariyer stresinin önemli bir belirleyicisi olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları aşabileceğine dair inancı olarak tanımlanan (Savickas ve Porfeli, 2012) kariyer güveninin yüksekliği kişinin kariyeriyle ilgili stresli durumlarla baş etmesini kolaylaştıracaktır. Kariyer stresi üzerinde etkisinin olduğu düşünülen bir diğer faktör kariyer kaynakları modelinin dördüncü ana boyutu olan kariyer yönetim kaynakları içerisinde yer alan kariyer keşfidir. Üniversite öğrencileri kariyer seçeneklerini ve iş piyasasını araştırdıkça gelecekleri ile ilgili bilinmezlikleri de ortadan kaldırmaktadır (Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers ve Blonk, 2013). Bu bilinmezliklerin ortadan kalkması ise üniversite öğrencilerinin kariyer streslerini daha yönetilebilir kılmaktadır. Kariyer Kaynakları Modeli'nin hem bireysel hem de çevresel faktörlere yönelik kapsayıcı içeriği ile (Hirschi vd., 2018) üniversite öğrencilerinin kariyer streslerini açıklamada etkili olacağı görülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Bireysel kariyer kaynaklarından yardımcı beceriler ve mesleki uzmanlığın üniversite öğrencilerinin kariyer streslerini açıklamadaki rolü nedir?

2. Çevresel kariyer kaynaklarından sosyal kariyer desteği ve işin geliştirici gücünün üniversite öğrencilerinin kariyer streslerini açıklamadaki rolü nedir?
3. Motivasyonel kariyer kaynaklarından kariyer güveninin üniversite öğrencilerinin kariyer streslerini açıklamadaki rolü nedir?
4. Kariyer yönetim kaynaklarından kariyer keşfinin üniversite öğrencilerinin kariyer streslerini açıklamadaki rolü nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. İki veya daha çok değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek ve birbirlerini açıklama gücü bağlamında değerlendirebilmek için gerçekleştirilen araştırmalar ilişkisel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmanın bağımlı değişkeni kariyer stresi olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler ise Kariyer Kaynakları Modeli'nde yer alan mesleki uzmanlık, yardımcı beceriler, sosyal kariyer desteği, işin geliştirici gücü, kariyer güveni ve kariyer keşfi alt boyutlardır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 210 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolaylıkla ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin 177'si vakıf, 33'ü devlet üniversitesinde öğrenimine devam etmektedir. Çalışma grubunda yer alan 210 katılımcının 156'sı kadın, 54'ü ise erkektir. Çalışma grubunun yaş aralığı 18-38 arasında değişirken yaş ortalamaları kadınlarda 21, erkeklerde 22'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler, Kariyer Stresi Ölçeği (Özden ve Sertel-Berk, 2017) ve Kariyer Kaynakları Ölçeği (Ayaz, 2021) kullanılarak toplanmıştır. Aşağıda, bu araçlara ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır.

Kariyer Stresi Ölçeği (KSÖ)

Üniversite öğrencilerinin kariyer stres düzeylerini belirlemek amacıyla Choi vd. (2011) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçeğin kariyer belirsizliği, bilgi eksikliği, iş bulma baskısı ve dışsal çatışma olmak üzere dört alt boyutu vardır. Ölçekten elde edilen puan arttıkça kariyer stres düzeyi de artmaktadır. KSÖ'nün orijinal çalışmasında yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Choi vd., 2011). Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu kariyer stresine ilişki toplam varyansın %66,26'sını açıklayan dört boyutlu bir yapı (kariyer

belirsizliği, bilgi eksikliği, iş bulma baskısı ve dışsal çatışma) ortaya çıkarken doğrulayıcı faktör analizi sonucu ise bu dört boyutlu modeli doğrular niteliktedir ($\chi^2/sd=3,26$; RMSEA=.07; CFI=.93; NNFI=.91; IFI=.93). İç tutarlılık kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları ise .83 ile .89 arasında değişmektedir. Özden ve Sertel-Berk (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin yapı geçerliği bağlamında değerlendirilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve toplam varyansın %66,4'ünü açıklayan üç boyutlu bir yapı (kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği, içsel çatışmalar, iş bulma baskısı) elde edilmiştir. Orijinal ölçekte aynı boyutlar olarak yer alan kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliğinin uyarlama çalışmasında birlikte ele alındığı görülmektedir. Güvenirlik için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .83 ile .94 arasında değişmekteyken test tekrar test katsayıları .81 ile .85 arasındadır.

Kariyer Kaynakları Ölçeği (KKÖ)

Hirschi vd. (2018) tarafından geliştirilen Kariyer Kaynakları Ölçeği ile üniversite öğrencilerinin kariyer başarılarını etkileyen kariyer kaynakları ölçülmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde kariyer başarısını açıklayan faktörler üzerine bir meta analiz çalışması gerçekleştirilmiş ve kariyer kaynaklarının dört ana boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu boyutlar birey merkezli kariyer kaynakları, çevresel kariyer kaynakları, motivasyonel kariyer kaynakları ve kariyer yönetimi kaynakları olarak tanımlanmıştır. Bu dört boyuta bağlı 12 alt boyut bulunmaktadır. İnsan sermayesi kaynakları; mesleki uzmanlık, iş piyasası bilgisi, yardımcı beceriler, çevresel kariyer kaynakları; kariyer fırsatları, kurumsal kariyer desteği, işin geliştirici gücü, sosyal kariyer desteği, motivasyonel kariyer kaynakları; kariyer güveni, kariyer bağlılığı, kariyer netliği son olarak kariyer yönetim kaynakları ise ağ oluşturma, kariyer keşfi ve öğrenme alt boyutlarından oluşmaktadır. KKÖ'nün geliştirme çalışması esnasında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde ölçek yapısının üniversite öğrencileri üzerinde iyi uyum indeksleri sergilediği görülmektedir ($\chi^2/sd=1,75$; RMSEA=.05; CFI=.91; TLI=.90). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayılarını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı değerleri ise .80 ile .93 arasında değişmektedir. Türkçeye uyarlama çalışması Ayaz (2021) tarafından yapılan ölçeğin gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi neticesinde uyum indekslerinin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir ($\chi^2/sd=2,59$; RMSEA=.06; CFI=.94; TLI=.92; SRMR=.05). Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise .75 ile .93 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılı yaz döneminde etik kurul izninin alınmasıyla birlikte başlatılmıştır. Çevrim içi ortamda toplanan veriler Tabachnick ve Fidell (2015) tarafından önerilen adımlar doğrultusunda analize hazırlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak verilerin kontrolü gerçekleştirilmiştir. Veri setinde hatalı işaretleme ve kayıp veriyle

karşılaşılmamıştır. İkinci aşamada veri setinde yer alan tek boyutlu ve çok boyutlu uç değerler incelenmiştir. Tek boyutlu uç değer gösteren üç, çok boyutlu uç değer gösteren iki katılımcı veri setinden çıkartılmıştır. Veri setinin analize hazır hâle getirilmesinin ardından veri analizi süreci başlatılmıştır. Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin kariyer streslerini yordayan faktörler hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Bu süreçte ilk olarak hiyerarşik regresyon analizi varsayımları incelenmiştir. Kariyer Kaynakları Modeli'nin tüm alt boyutları analize dâhil edildiğinde çoklu bağlantı sorunu ile karşılaşıldığı tespit edilmiştir. İkili korelasyon değeri .80'in üzerinde olan değişkenlerin (iş piyasası bilgisi, organizasyonel kariyer desteği, kariyer bağlılığı, kariyer netliği, öğrenme, ağ oluşturma) çoklu bağlantı sorunu yaratma potansiyeli olduğundan (Büyüköztürk, 2021) analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken olarak mesleki uzmanlık, yardımcı beceriler, sosyal kariyer desteği, işin geliştirici gücü, kariyer güveni ve kariyer keşfi değişkenleri yer almıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizine ilk blokta mesleki uzmanlık ve yardımcı beceriler, ikinci blokta sosyal kariyer desteği ve işin geliştirici gücü üçüncü blokta kariyer güveni ve dördüncü blokta kariyer keşfi değişkenlerine yer verilmiştir. Sonuç olarak analiz kapsamında elde edilen VIF değerlerinin 1,53 ile 2,97, CI değerlerinin 1 ile 22,13, ve tolerans değerlerinin ise .33 ile .65 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri ise .80'in altındayken çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerler, uygun aralıklarda yer almaktadır (Büyüköztürk, 2021).

Bulgular

Hiyerarşik regresyon analizi öncesinde analizde kullanılacak olan değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde kariyer stresi ile mesleki uzmanlık arasındaki korelasyon katsayısı -.325 ($p<.01$), yardımcı beceriler ile -.314 ($p<.01$), sosyal kariyer desteği ile -.400 ($p<.01$), işin geliştirici gücü ile -.404 ($p<.01$), kariyer güveni ile -.456 ($p<.01$) ve son olarak kariyer keşfi ile -.347 ($p<.01$) olarak belirlenmiştir. Buna göre kariyer stresi ile kariyer kaynaklarının alt boyutları arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 1. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

<i>Değişkenler</i>	1	2	3	4	5	6	7
Kariyer Stresi (1)	-						
Mesleki Uzmanlık (2)	-.325**	-					
Yardımcı Beceriler (3)	-.314**	.517**	-				
Sosyal Kariyer Desteği (4)	-.400**	.571**	.436**	-			
İşin Geliştirici Gücü (5)	-.404**	.646**	.474**	.615**	-		
Kariyer Güveni (6)	-.456**	.777**	.620**	.615**	.749**	-	
Kariyer Keşfi (7)	-.347**	.728**	.620**	.551**	.670**	.772**	-

** $p<.01$

Araştırmanın amacı doğrultusunda kariyer kaynaklarının kariyer stresini açıklama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Hiyerarşik regresyon analizi yapılırken ilk aşamada yardımcı beceriler ve mesleki uzmanlık, ikinci aşamada sosyal kariyer desteği ve işin geliştirici gücü, üçüncü aşamada kariyer güveni ve son olarak dördüncü aşamada ise kariyer keşfi değişkenleri analize alınmıştır.

Tablo 2. Kariyer Stresinin, Kariyer Kaynaklarıyla Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	SH _b	β	CI(%95)	ΔR^2	p
1	Yardımcı beceriler	-1,32	.52	-.20*	-2,66 - .47	.13**	.00**
	Mesleki uzmanlık	-1,5	.52	-.22**	-2,22 - .27		
	Sabit	76,91	5,55				
2	Yardımcı beceriler	-0,77	.5	-.12	-1,61 .27	.07**	.00*
	Mesleki uzmanlık	-0,01	.6	-.00	-.99 1,84		
	Sosyal kariyer desteği	-1,20	.47	-.22*	-2,36 -.29		
	İşin geliştirici gücü	-1,55	.66	-.22	-2,91 -.11		
	Sabit	91,21	6,25				
3	Yardımcı beceriler	-.27	.53	-.04	-1,27 .75	.03**	.01*
	Mesleki uzmanlık	.93	.7	.14	-.15 2,02		
	Sosyal kariyer desteği	-1,03	.46	-.20*	-1,61 .27		
	İşin geliştirici gücü	-.71	.71	-.10	-2,91 -.11		
	Kariyer güveni	-2,00	.71	-.35**	-3,33 -.32		
	Sabit	93,96	6,22				
4	Yardımcı beceriler	-.34	.55	-.05	-1,35 .75	.00	.72
	Mesleki uzmanlık	-.84	.71	.12	-.37 2,01		
	Sosyal kariyer desteği	-1,03	.47	-.19*	-2,20 -.08		
	İşin geliştirici gücü	-.76	.73	-.10	-1,35 .75		
	Kariyer güveni	-2,1	.73	-.36**	-2,37 .95		
	Kariyer keşfi	.31	.70	.05	-3,46 -.35		
Sabit	94,35	6,30					

*p<.05 **p<.01

İlk aşamada analize dâhil edilen yardımcı beceriler ve mesleki uzmanlık değişkenleri birlikte kariyer stresine ilişkin varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Hem yardımcı beceriler hem de mesleki uzmanlık, kariyer stresinin negatif yönde manidar yordayıcılarıdır. Bu noktadan hareketle, yardımcı beceriler ve mesleki uzmanlık düzeyi arttıkça kariyer stresinin azaldığı ifade edilebilir. Analize ikinci blok olarak alınan sosyal kariyer desteği ve işin geliştirici gücü değişkenlerinin kariyer stresi değişkenine ilişkin daha önce açıklanan varyansa %7'lik bir katkı sağladığı görülmektedir. Böylece açıklanan varyans miktarı %20'ye çıkmıştır. Hem sosyal kariyer desteği hem de işin geliştirici gücü, kariyer stresinin manidar yordayıcılarıdır. Bununla birlikte model 1'de anlamlı olan yardımcı beceriler ve mesleki uzmanlığın manidarlığını yitirdiği görülmektedir. Model 1'e benzer şekilde sosyal kariyer desteği ve işin geliştirici gücü değişkenleri kariyer stresini negatif yönde yordamaktadır. Yani sosyal kariyer desteği ve işin geliştirici gücü arttıkça kariyer stresi azalmaktadır denilebilir. Üçüncü blok olarak analize dâhil edilen kariyer güveni değişkeni de kariyer stresine ilişkin daha önce açıklanan varyansa %3'lük bir katkı sağlamış ve açıklanan varyans miktarı böylece %23'e yükselmiştir. Üçüncü blokta işin geliştirici gücü anlamlılığını yitirmiştir. Diğer modellere benzer şekilde bu modelde de sosyal kariyer desteği ve kariyer güveni kariyer stresini negatif yönde yordamaktadır. Bu sonuç sosyal

kariyer desteği ve kariyer güveni arttıkça kariyer stresinin azalmakta olduğunu göstermektedir. Dördüncü aşamada analize alınan kariyer keşfi değişkeni ise kariyer stresini açıklamada manidar bir role sahip değildir.

Tüm bu bilgilerden hareketle analize dâhil edilen KKÖ alt boyutlarının kariyer stresine ilişkin varyansın %23'ünü açıkladığı görülmektedir. Yani kariyer kaynaklarının güçlü olması, bireylerin kariyer stresi düzeyinin azalmasında etkili bir faktördür denilebilir. Ayrıca kariyer kaynaklarının bireylerin kariyerleri ile ilgili yaşamaları muhtemel problemlerin önlenmesinde veya azaltılmasında önemli bir role sahip olabileceği ifade edilebilir.

Tartışma

Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinin ilk aşamasında insan sermayesi kaynaklarından yardımcı beceriler ve mesleki uzmanlığın kariyer stresi üzerinde ters yönlü manidar bir etki sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuç araştırma sorusunun desteklendiğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2013) iletişim, yaratıcılık, problem çözme ve takım çalışması gibi çeşitli öğelerden oluşan yardımcı becerilerin çalışma hayatında başarıya ulaşmada önemli değişkenler olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte liderlik, zaman yönetimi ve iletişim gibi yardımcı becerilerin kişilerin çalışma hayatında karşılaşılabilecekleri olumsuzluklara yönelik koruyucu bir faktör olması (Jerome ve Antony, 2018) ve çalışanlarda aranan temel nitelikler arasında yer alması (Majid, Liming, Tong ve Raihana, 2012) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu sonuçlar yardımcı becerilerin üniversite öğrencilerinin çalışma hayatına geçiş süreçlerinde yaşadıkları kariyer stresinin kontrol edilmesine destek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu mesleki uzmanlığın kariyer stresi üzerinde negatif yönde etkili olduğuna yöneliktir. Mesleki uzmanlığın üniversite öğrencilerinin bir işe yerleşmelerini ve bu işte başarılı bir şekilde devam etmelerini sağlayan önemli değişkenler arasında yer alması araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde eğitim gördüğü alanla ilgili bilgi düzeyi yüksek olan ve uzmanlaşmaya giden öğrencilerin çalışma hayatına da güçlü bir şekilde devam ettikleri görülmektedir (Hillage ve Pollard, 1998). Bu bulgu da araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar üniversite öğrencilerinin hem lisans eğitimlerinin sonrasında uzmanlaşacakları alanları belirlemelerinin hem de müfredat dışı konular üzerinde çeşitli eğitimler alarak geliştirecekleri yaşam becerilerinin kariyer streslerini azaltıcı rolünü ortaya koymuştur.

Analizin ikinci aşamasında modele çevresel kariyer kaynaklarından sosyal kariyer desteği ve işin geliştirici gücü değişkenleri eklenmiştir. İki değişken de kariyer stresini negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Yani üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri kurumdan ve çevrelerindeki diğer kişilerden almış oldukları sosyal desteğin artması kariyer streslerinin azalmasında etkili

olmaktadır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Çöp (2020), sosyal destek ile kariyer stresinin negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Bir başka araştırmada Choi ve Jung (2018), sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin iş arama streslerini azaltıcı etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Işık (2013) ise üniversite öğrencilerinin mesleki sonuç beklentileri üzerinde aileden alınan sosyal desteğin anlamlı bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç üniversite öğrencilerinin ailelerden aldıkları sosyal destekle birlikte mesleklerinde daha başarılı olacaklarına inandıklarını göstermektedir. Bu durum aynı zamanda araştırma bulgularıyla benzer olarak aileden alınan sosyal destekle birlikte kariyer stresi üzerinde düşüşün olacağını göstermektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Duru ve Gültekin (2020) ise kariyer stresi üzerinde üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek sistemi olarak da nitelendirilebilecek Yüksek Öğretim Mentorluk Ölçeği alt boyutlarının (sosyal-akademik-kariyer destek) manidar bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Araştırma sonucunda çevresel kariyer kaynaklarından bir diğeri olan işin geliştirici gücünün de kariyer stresinin düşmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Yani üniversite öğrencilerinin kariyer streslerinin azaltılmasında eğitim aldıkları bölüm kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu sonuca paralel olarak üniversite öğrencilerinin aldıkları eğitim aracılığıyla kendilerini geliştirmek için çaba göstermeleri, gelecekteki kariyer başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Ng ve Feldman, 2014). Üniversite öğrencilerinin kendilerini geliştirmek amacıyla eğitim gördükleri alan kapsamında yapmış oldukları çalışmalar gelecekte karşılaşılabilecekleri zorluklarla baş etmelerini kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır.

Hiyerarşik regresyon analizinin üçüncü aşamasında analize dâhil edilen motivasyonel kariyer kaynaklarının alt boyutlarından kariyer güveni, kariyer stresi üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu sonuç üniversite öğrencilerinin kariyer güvenleri arttıkça yaşamış oldukları kariyer streslerinin azalabileceğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonucunu destekler nitelikte birçok çalışmayla karşılaşılmaktadır (Day ve Allen, 2004). Kariyer güveni kavramını kariyer uyum yetenekleri içerisinde ele alan Savickas ve Porfeli (2012), üniversite öğrencilerinin kariyerlerine ilişkin öz yeterlikleriyle birlikte kariyer geçişlerini başarılı bir şekilde yönetebileceklerini belirtmektedir. Bu sonuç özellikle kariyer stresinin yoğun bir şekilde ortaya çıktığı üniversite hayatından iş yaşamına geçiş sürecinde kariyer güveninin önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Duru ve Gültekin (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, kariyer güveninin kariyer stresinin manidar bir yordayıcısı olmadığını göstermiştir.

Araştırmada analize alınan son değişken kariyer yönetim kaynaklarının alt boyutu olan kariyer keşfidir. Kariyer keşfi kariyer stresi üzerinde manidar bir etkiye sahip değildir. Alanyazın incelendiğinde kariyer keşfi ile üniversite öğrencileri ve çalışanların hem kendilerini hem de kariyer seçeneklerini tanıma imkânı buldukları (Ayaz, 2021; Savickas ve Porfeli, 2012) ve bu keşif süreciyle birlikte işe yerleşme aşamasında nelerle karşılaşılabilecekleri hakkında bilgi sahibi oldukları

görülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Duru ve Gültekin (2020) de kariyer uyum yeteneklerinin alt boyutlarından olan merakın kariyer stresini manidar olarak yordamadığını belirlemiştir. Bu sonuç üniversite öğrencilerinin kariyerleriyle ilgili karşılaşılabilecekleri olası seçenekleri keşfetmeleriyle birlikte bu durumu üstesinden gelemeyecekleri bir problem olarak algılama potansiyellerinin olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin işe geçiş süreçleri kariyer stresinin en önemli kaynakları arasında görülmektedir (Gizir, 2005; Vianen, Peter ve Preenen, 2009). Özellikle kariyer güveni düşük olan üniversite öğrencileri kariyer seçeneklerini keşfettikçe bu seçenekleri bir problem olarak tanımlayarak ve stres kaynağı olarak algılayabilmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda yardımcı beceriler, mesleki uzmanlık, sosyal kariyer desteği, işin geliştirici gücü ve kariyer güveni değişkenlerinin kariyer stresini azaltıcı etkisi bulunurken kariyer keşfinin kariyer stresi üzerinde manidar bir etkisi bulunmamıştır. Genç yetişkinler için önemli bir kariyer basamağı olan üniversiteden çalışma hayatına geçiş süreci ile yoğun bir kariyer stresi yaşadıkları (Vianen vd., 2009) bu stresin özellikle iş bulma kaygısı üzerinde yoğunlaştığı (Gizir, 2005) görülmektedir. Araştırma sonuçlarında kariyer stresi üzerinde ilk olarak bireysel faktörlere odaklanılmış ve mesleki uzmanlık ile yardımcı becerilerin kariyer stresini azaltıcı rolleri tespit edilmiştir. Bu noktada üniversite öğrencilerinin hem kendi alanlarıyla ilgili uzmanlıklarını geliştirmelerine hem de yardımcı beceriler aracılığıyla güçlenmelerinin önemi büyüktür. Üniversite öğrencilerinin almış oldukları eğitimin niteliği, sektörün beklentileriyle uyumlu olması ve çalışma alanları içerisinde uzmanlaşmaya doğru giden bir süreç hâlinde verilmesi önerilmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yardımcı becerilerini geliştirebilecekleri formal ve informal çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda üniversite kariyer merkezlerinin düzenleyeceği beceri geliştirme atölyelerinin yanında öğrencilerin sorumluluk alabileceği, takım hâlinde çalışabileceği, kişilerarası ilişkileri yönetebileceği ders dışı faaliyetlerde yer almaları teşvik edilmelidir.

Araştırmanın ikinci temel bulgusu çevresel kariyer kaynaklarından sosyal kariyer desteği ve işin geliştirici gücünün kariyer stresinin azalmasına manidar katkı sağladığı yönündedir. Bu noktada özellikle sosyal destek kariyer stresinin azaltılmasında kariyer güveninin ardından en etkili ikinci değişken olarak öne çıkmaktadır. Bireylerin psikolojik danışmanlık hizmeti almasının sosyal destek sistemlerinin aktif hâle gelmesi, öz yeterliklerinin gelişmesi ve stresle baş etmeleri üzerinde önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Baugh ve Sullivan, 2005; Yang vd., 2011). Öğrencilerin sosyal kariyer desteği alabileceği temel birim olan kariyer merkezlerinin öğrenci odaklı çalışmalar yaparak kariyer stresi ile baş etme konusunda destek mekanizması rolünü üstlenmeleri önerilmektedir. Bu doğrultuda üniversite kariyer merkezlerinin öğrencilerin çevrelerindeki destek mekanizmalarını keşfedebilecekleri bireysel ve grupla kariyer psikolojik danışmanlığı çalışmalarına ek olarak atölye

çalışmaları ve sosyal medya organları üzerinden görsel araçları kullanarak farkındalık oluşturmaları önerilmektedir. Özellikle kariyer merkezlerinin koordinasyonunda gerçekleştirilecek akran danışmanlığı temelli çalışmalarla öğrencilerin üniversite içerisinde yeni sosyal destek mekanizmaları oluşturmalarının önü açılacaktır. Bununla birlikte üniversitelerde kariyer merkezlerinin yapmış olduğu çalışmaların görünürlüğünün artırılması öğrencilerin eğitim gördükleri kurumdan destek alabilecekleri algısını güçlendirecektir. Ayrıca öğrencilerin destek mekanizmaları arasında yer alan öğretim elemanları ve ailelerin üniversite öğrencilerinin kariyer merkezleri tarafından kariyer geçişleri ve bu dönemde yaşamış oldukları kariyer stresi hakkında bilgilendirilmeleri öğrencilerin kullanabilecekleri potansiyel sosyal destek mekanizmalarını arttıracaktır. Çevresel kariyer kaynakları içerisinde manidar çıkan bir diğer değişken olan işin geliştirici gücü ise öğrencilerin eğitim gördükleri bölüm bağlamında kendilerini geliştirmeleri, yeni eğitimler almaları ve bu süreci sürekli hâle getirmelerini kapsamaktadır. Bu noktada öğrencilerin çevrelerindeki eğitim fırsatlarını araştırmaları ve bu konuda kendilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir. Üniversite kariyer merkezlerinin bu doğrultuda yapacağı bilgilendirme çalışmaları ve öğrencilerin doğru bilgi kaynakları üzerinden kendilerini geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler kariyer stresinin azaltılmasına katkı sunacaktır.

Araştırmanın üçüncü temel bulgusu motivasyonel kariyer kaynaklarından kariyer güveninin kariyer stresinin azalmasında manidar etkisinin olduğu yönündedir. Kariyer güveni, analize dâhil edilen kariyer kaynakları içerisinde kariyer stresi üzerinde en büyük etkiye sahip değişken olarak öne çıkmaktadır. Bu noktada üniversite öğrencilerinin kariyer geleceklerine ilişkin öz yeterliklerinin artırılması önem kazanmaktadır. Özellikle üniversite kariyer merkezinin düzenleyeceği eğitim, etkinlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle birlikte kariyer güveninin geliştirilmesi önem kazanmıştır. Bununla birlikte kariyer güvenliğini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilecek çalışmalarda öz yeterlik ve mesleki sonuç beklentisi gibi değişkenlerin temel alınması önerilmektedir (Işık, 2013).

Araştırmanın birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunların ilki araştırma verilerinin tek bir il kapsamında bir vakıf ve bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmesidir. Diğer taraftan çalışma grubunun çoğunluğunu vakıf üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu durum araştırmanın genellenebilirliğinin düşük olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamında Kariyer Kaynakları Modeli'nin tüm alt boyutları analize dâhil edilmek istenmiş ancak çoklu bağlantılılık problemini önlemek amacıyla bu değişkenlerin sayısı azaltılmıştır. Modeldeki tüm alt boyutlar analize dâhil edilmese de her bir ana boyutu temsil eden en az bir alt boyut analiz kapsamında kullanılmıştır. Son olarak üniversite öğrencilerinin kariyer stresini etkileyen etmenlerin belirlenmesinin yanı sıra bu stresi oluşturan yapıların çözümlenmesini veya minimuma indirgenmesini temin edecek biçimde çözüm önerilerinin üretilebileceği nitel çalışmaların da

yapılmasının konuyla ve ilgili değişkenlerle ilişkili araştırmaları daha net biçimde sunacak bilgilerin elde edilmesine imkân tanıyacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development, 40*(3), 245-267. <https://doi.org/10.1177/0894845312467501>
- Ayaz, A. (2021). Öğretmenlerin öznel kariyer başarısını etkileyen faktörler: Bir karma yöntem araştırması. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baugh, S. G. & Sullivan, S. E. (2005). Mentoring and career development. *Career Development International, 10*(6/7), 425-428. <https://doi.org/10.1108/13620430510620520>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chiaburu, D. S. & Harrison, D. A. (2008). Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance. *Journal of Applied Psychology, 93*(5), 1082–1103. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.5.1082>
- Choi, B. Y., Park, H. R., Nam, S. K., Lee, J., ..., & Lee, S. M. (2011). The development and initial psychometric evaluation of the Korean Career Stress Inventory for college students. *Career Development Quarterly, 59*(6), 559-572. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00976.x>
- Choi, H. J. & Jung, K. I. (2018). Moderating effects of career decision-making self-efficacy and social support in the relationship between career barriers and job-seeking stress among nursing students preparing for employment. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration, 24*(1), 61-72. <https://doi.org/10.1111/jkana.2018.24.1.61>
- Çöp, S. (2020). Kariyer stresinin kariyer kararlılığı üzerindeki etkisinde sosyal ağ desteğinin aracılık rolü: Gastronomi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 3*(10), 835-856. <https://sobibder.org/index.php/sobibder/article/view/125/124> sayfasından erişilmiştir.
- Day, R. & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégè career success. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 72–91. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00036-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00036-8)
- Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C., & Lee, K. (2010). The importance of soft skills. *Corporate Finance Review, 14*(6), 35-38. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/importance-soft-skills/docview/751644804/se-2> sayfasından erişilmiştir.

- Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 319-343. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniibd/issue/2689/35361> sayfasından erişilmiştir.
- Duru, H. & Gültekin, F. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer stresleri, kariyer uyum yetenekleri ve mentörlük arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 328-337. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/944251> sayfasından erişilmiştir.
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., & Terry, S. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 407-420. <https://doi.org/10.1177/1069072706288928>
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17391/181761> sayfasından erişilmiştir.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91-109. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6769/91096> sayfasından erişilmiştir.
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. London: DFEE.
- Hirschi, A., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C. S., & Spurk, D. (2018). Assessing key predictors of career success: Development and validation of the career resources questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 338-358. <https://doi.org/10.1177/1069072717695584>
- Hou, Z., Leung, S. A., Li, X., Li, X., & Xu, H. (2012). Career Adapt-Abilities Scale—China Form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 686-691. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.006>
- Işık, E. (2013). Mesleki sonuç beklentisinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve denetim odağı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1419-1430. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1520>
- Jerome, V. B. & Antony, A. (2018). *Soft skills for career success: Soft skills*. New Delhi: Educreation.
- Johnson, M. K. & Mortimer, J. T. (2002). *Career choice and development, Introduction to theories of career development and choice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kaplanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 64(131), 131-150. <https://doi.org/10.25095/mufad.396494>
- Majid, S., Liming, Z., Tong, S., & Raihana, S. (2012). Importance of soft skills for education and career success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(2), 1037-1042. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2012.0147>

- Ng, T. W. H. & Feldman, D. C. (2014). A conservation of resources perspective on career hurdles and salary attainment. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 156–168. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.008>
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Okutan, M. & Tengilimoğlu, D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: Bir alan uygulaması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(3), 15-42. <https://dergipark.org.tr/pub/gaziuibfd/issue/28347/301329> sayfasından erişilmiştir.
- Özden K. & Sertel-Berk, Ö. (2017). Kariyer Stresi Ölçeği'nin (KSÖ) Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması. *Psikoloji Çalışmaları*, 37(1), 35-51. <https://dergipark.org.tr/pub/iupcd/issue/32435/297680> sayfasından erişilmiştir.
- Saleh, D., Camart, N., Romo, L. (2017). Predictors of stress in collage students. *Frontiers Psychology*, 8(19), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00019>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. (2015). *Using multivariate statistics*: New York: Harper & Row.
- Vianen, A. E. M., Peter, I. E. D. & Preenen, P. T. Y. (2009). Adaptable careers: Maximizing less and exploring more. *The Career Development Quarterly*, 57(4), 298-309. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00115.x>
- Yang, L., Xu, X. Allen, T. D., Shi, K., Zhang, X. & Lou, Z. (2011). Mentoring in China: Enhanced understanding and association with occupational stress. *Journal of Business and Psychology*(26), 485-499. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9202-5>
- Yavuzaslan, A., Barişçıl, A. & Farkas, M. F. (2016). Stress and future career aspirations among university students in Turkey. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 8(1), 233-250. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijsshs/issue/26211/275966> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Career stress is a prevalent problem for university students and can have a negative impact on their academic performance, mental health and well-being. This article examines the role of career resources in reducing career stress among university students. Environmental, organisational and

individual factors play a role in the formation of stress. People experience stress due to having to make changes in their plans and programmes under the pressure of individual and environmental conditions (Durna, 2006; Güçlü, 2001; Kaplanoğlu, 2014; Okutan and Tengilimoğlu, 2002). Stress emerges especially in individuals who experience uncertainty and obscurity. Sources of stress for university students are divided into two as internal and external factors. Academic problems arising during university education, economic concerns, interpersonal relationships and career planning processes can be given as examples of these stress sources.

The stress factors in the career development process often include life cycles such as transition from school to work life or transition between two different jobs. This situation necessitates an adaptation process (Savickas, 1997). However, students are faced with stress because of dealing with more than one task and a significant number of them experience difficulties in career-related issues (Fouad et al., 2006). An example of the major career transition experienced by a person during career development is the transition from university life to working life. The university period is a time when creating a career plan for the future and education life and facing career uncertainty are intensely experienced (Özden and Sertel-Berk, 2017). There are various resources that an individual should have in order to be successful in the career development process and to cope with the stress situation. The career resources model, which is addressed within the scope of the research, stands out as a protective resource for the career stress experienced by individuals.

The career resources model was developed by Hirschi et al. (2018). The model has four main dimensions: human capital resources, environmental career resources, motivational career resources and career management resources. Each dimension is further divided into sub-dimensions. For instance, human capital resources include occupational expertise, job market knowledge and soft skills. Environmental career resources include career opportunities, organisational career support, job challenge and social career support. Motivational career resources include career confidence, career commitment and career clarity. Finally, career management resources include networking, career exploration and learning.

Research has shown that career resources support university students to be successful in the transition to working life. For example, teamwork, decision making, problem solving and creativity are important skills that can help students succeed in their careers. In addition, the social support that students receive from their institutions and other people around them can also be an important career resource. Finally, the field of education can play a role in motivating students to develop themselves. This study sought to answer the question whether career resources can help reduce career stress in university students. The study revealed that career resources can indeed help to reduce career stress. This is because career resources can help students to have more confidence in their abilities and a

clearer understanding of their career goals. As a result, students who have more career resources are less likely to experience career stress. The findings of this study suggest that universities should provide opportunities for students to develop their career resources. This can be done through career counselling, workshops and other programmes. Universities should also create a supportive environment where students feel comfortable asking for help and advice. By providing students with the resources they need, universities can help reduce career stress and promote student success.

In the study, a predictive correlational model, which is a quantitative research method, was used to examine the role of career resources in the career stress of undergraduate and associate degree students from various departments. The dependent variable of this study was determined as career stress. The independent variables were professional expertise, soft skills, social career support, job challenge, career confidence and career exploration sub-dimensions in the career resources model. The study group consisted of 210 university students. In the data collection process, Career Stress Scale (Özden and Sertel-Berk, 2017) and Career Resources Scale (Ayaz, 2021) were applied to the participants. The data collection process was conducted in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The data were prepared for analysis following the steps suggested by Tabachnick and Fidell (2015). The data collected was checked first, and then the data analysis process was started. Hierarchical regression analysis was used to test the factors that predict career stress in university students.

In the first stage of the hierarchical regression analysis, it was found that soft skills and professional expertise among human capital resources have a negative significant effect on career stress. This finding is consistent with the results of OECD (2013), which emphasises that soft skills such as communication, creativity, problem solving and teamwork are important variables for success in working life. The study showed that occupational expertise has a negative effect on career stress. This finding is consistent with previous research showing that occupational expertise can help university students to settle in a job and continue successfully. The findings of the study also suggest that university students may help reduce career stress by improving their life skills through extracurricular trainings and identifying the fields they want to specialise in after their undergraduate education. University students who receive more social support from their universities, peers and families experience less career stress. This is consistent with research findings suggesting that social support can act as a buffer against the negative effects of stress. University students who are more confident in their career choices experience less career stress. This is especially important during the transition period from university to the labour force, when career stress can be high.

The research results focused on individual factors contributing to career stress. The study revealed that occupational expertise and social skills can help reduce career stress. In particular,

university students' self-efficacy perceptions of their careers may have a significant impact on reducing career stress. The study also suggests that universities should provide opportunities for students to develop soft skills such as communication, teamwork and creativity. These skills can help students to be successful in their careers and minimize career stress.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 28.06.2022 tarih ve E-97105791-050.01.01-17953 sayılı onayı ile yürütülmüştür.