

e-ISSN 2636-7866

**ULUSAL EĞİTİM
AKADEMİSİ
DERGİSİ**

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi
Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

Derginin Tarandığı İndeksler

ASCI

DRJI

ASOS Index

Türk Eğitim İndeksi

Google Scholar

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

i2or

Index Copernicus

Journal Factor

ResearchBib

Dergi İletişim Bilgileri

Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/uead>

E-posta: ulusalakademi@gmail.com

Derginin Sahibi

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının tamamı veya bir kısmı yayıncının ve/veya dergi sahibinin yazılı izni olmaksızın hiç bir biçimde kopyalanamaz, çoğaltılamaz, satılamaz ve dağıtılamaz.

Copyright © 2024 - Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

e-ISSN: 2636-7866

Editör

Doç. Dr. Öznur Ataş Akdemir – Malatya Turgut Özal Üniversitesi

Alan Editörleri

Bilgisayar ve Teknoloji Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Recep Öz

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Prof. Dr. Vedat Karadeniz

Güzel Sanatlar Eğitimi

Prof. Gökay Yıldız

Temel Eğitim

Doç. Dr. Medera Halmatov

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Murat Polat

Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Fatih Can

Fen ve Matematik Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Halil Zehir

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Başak Eda Hancı-
Azizoğlu

Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Ahmet Aypay – Nazarbayev Üniversitesi
- Prof. Dr. Dilek Erbaş – Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Elif Çelebi Öncü – Kocaeli Üniversitesi
- Prof. Dr. Emine Babaoğlan Çelik – Yozgat Bozok Üniversitesi
- Prof. Dr. Ş. Feza Orhan – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Hakan Sarı – Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Halit Ev – Manisa Celal Bayar Üniversitesi
- Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Hilmi Demirkaya – Akdeniz Üniversitesi
- Prof. Dr. İlknur Savaşkan – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Kazım Çelik – Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Bekdemir - Erzincan Üniversitesi
- Prof. Dr. M. Engin Deniz – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Takkaç - Atatürk Üniversitesi
- Prof. Dr. Münir Oktay – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Prof. Dr. Necati Cemaloğlu – Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Selahattin Turan – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Sezgin Vuran - Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. S. Sadi Seferoğlu - Hacettepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Şuayip Özdemir – Amasya Üniversitesi
- Prof. Dr. Şükrü Ada – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Türkan Argon – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz - Çukurova Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

- Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Cihan Bulundu – Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Ahmet Galip Yücel – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Aliye Nur Ercan Güven – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Doç. Dr. Bengü Türkoğlu – Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Doç. Dr. Beste Dinçer – Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
- Doç. Dr. Esat Yıldırım – Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Doç. Dr. Handan Demircioğlu – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
- Doç. Dr. Hanifi Şekerci – Dicle Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hasan Savaş – İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi
- Doç. Dr. İbrahim Halil Yurdakal – Pamukkale Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Kamil Onur Karataş – Trabzon Üniversitesi
- Prof. Dr. Mahmut Abdullah Arslan – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Cingi – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Doç. Dr. Mehmet Şentürk – Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mevlüde Doğan – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin Mısır – Sakarya Üniversitesi
- Doç. Dr. Muhammet Özdemir – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
- Doç. Dr. Murat Korucuk – Kafkas Üniversitesi
- Doç. Dr. Ömer Bilgehan Sonsel – Gazi Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan Sulak – Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Şenol Deniz – Ankara Üniversitesi

UEAD

UEAD, Cilt: 8, Sayı: 2, Yıl: 2024

İçindekiler	Sayfa
Editör'den	I

Makaleler

1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Programları Üzerindeki Etkileri
Serhat Süral174-181
2. Müzik Öğretimi Özyeterlik Düzeyinde Cinsiyet Farklılıkları: Bir Meta Analiz Çalışması
Merve Nihan Ertekin Kaya.....182-192
3. 5. Sınıf Türkçe Öğretim Programının Dezavantajlı Öğrenciler Üzerindeki Etkililiğinin Değerlendirilmesi
Mehmet Yirçi & Güngör Yumuşak.....193-205
4. Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn Tutumları ve Baba Katılımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Sibel Yoleri & İrem Köleoğlu206-221
5. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Bilinci Algıları
Özgür Çakır & Nazmi Durkan222-236
6. English Instructors' Self-Efficacy Beliefs Regarding 21st-Century Skills and their Implementation and Assessment in the Classroom
Hüseyin Kafes & Sinem Bilben237-258
7. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Öz Çocuk Güvenliği Konularına Yer Verilme Durumu
Murat Ceylan & Refik Turan259-285
8. Öğretmen Adaylarının Dijital Oyunlardaki Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Değerler Bağlamında İncelenmesi
Cihat Yaşaroğlu & Özlem İnal286-302
9. Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Sistemine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Vafa Savaşkan & Nurşah Özer303-316

Düzeltilme

10. Düzeltilme/Erratum
Mehmet Fatih Karaca & Şafak Bayır.....317

Editör'den

Değerli meslektaşlar,

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi yeni sayısıyla okurlarıyla buluştu. Amacımız bilimsel bilginin nitelikli çalışmalarla okurlara ulaştırılmasıdır. Dergimizin çok yakın zamanda bilim insanları için önemli bir platform olacağı kanısındayız. Ulusal ölçekte yola çıkan dergimizin evrensel niteliklere sahip bir dergi olması temennisiyle bu sayıya katkıda bulunan bütün yazarlarımıza, yayın ve hakem kurullarına teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Editör

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Programları Üzerindeki Etkileri

Serhat SÜRAL¹ 

¹ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, ssural@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9601-3954.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 30.07.2024	<p>Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim programları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda kuramsal bağlamda güncel literatür taranarak problem durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Dewey'in deneyim temelli öğrenme anlayışı ve Bruner'in keşfetme ve problem çözme etkinliklerine verdiği önem, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli ve aktif hale gelmesini sağlamaktadır. Araştırmalar, yapılandırmacı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsemeleri ve sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulamaları için gerekli destek ve mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasının önemine değinmektedir. Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, modern eğitim programlarının merkezinde yer almalı ve bu yaklaşımın etkin bir şekilde uygulanması için gerekli adımlar atılmalıdır. Öğrencilerin bilgiye aktif katılımlarını sağlayan, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren bu yaklaşım, eğitimde kaliteyi artırmanın ve öğrencileri geleceğe daha iyi hazırlamanın anahtarıdır.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı anlayış, eğitim programı, öğretim programı.</p>
Kabul Tarihi: 24.09.2024	
© UEAD 2024 Tüm hakları saklıdır.	

The Effects of Constructivist Learning Approach on Educational Programs

Article Information	ABSTRACT
Received: 30 July 2024	<p>The purpose of this study is to examine the effects of the constructivist learning approach on educational programs. For this purpose, the problem situation was identified by reviewing the current literature in a theoretical context. Dewey's experience-based learning perspective and Bruner's emphasis on discovery and problem-solving activities make constructivist learning environments student-centered and active. Research shows that constructivist learning methods improve students' critical thinking, problem-solving, and creative thinking skills. The study also emphasizes the importance of providing the necessary support and professional development opportunities for teachers to adopt the constructivist approach and effectively implement it in the classroom. In conclusion, the constructivist learning approach should be at the center of modern educational programs, and the necessary steps should be taken to ensure its effective implementation. This approach, which ensures students' active participation in knowledge acquisition and enhances their critical and creative thinking skills, is key to improving the quality of education and better preparing students for the future.</p> <p>Keywords: Constructivist approach, educational program, curriculum.</p>
Accepted: 24 September 2024	
© UEAD 2024 All rights reserved.	

DOI: 10.32960/uead.1524590

Makale Türü (Article Type): Derleme Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Süral, S. (2024). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim programları üzerindeki etkileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 174-181.

Citation Information: Süral, S. (2024). The effects of constructivist learning approach on educational programs. *National Journal of Education Academy*, 8(2), 174-181.

1. GİRİŞ

Bir çocuğun ilk kez denizi görüp dalgalarla oynadığı an gibi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da öğrencilerin bilgi okyanusuna dalıp kendi keşiflerini yapmalarını sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin pasif bilgi alıcıları yerine, bilgiye aktif katılımcılar olarak dâhil olmalarını teşvik eder ve eğitim süreçlerini yeniden şekillendirir. Öğrencilerin bilgiyle etkileşime geçerek, kendi anlamlarını yaratmalarını sağlamak, onları daha bağımsız ve eleştirel düşünmeye yönlendirir. Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenme, bireyin kendi öğrenme sürecinin kontrolünü ele alması anlamına gelir.

Yapılandırmacı anlayışın dayandığı felsefi akımların öncüsü olan pragmatizmin en güçlü temsilcisi John Dewey'in eğitime olan katkıları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temellerini oluşturan önemli unsurlar arasında yer alır. Dewey, eğitimin yaşam için hazırlık değil, yaşamın kendisi olduğunu savunarak, öğrenmenin aktif bir süreç olması gerektiğini vurgulamıştır (Dewey, 1938). Buna göre, pragmatik yöntem düşünceleri ve teorileri, deneyim ve uygulamadaki işlevleri ve uygulamaları bakımından ele almaktan oluşur. Pragmatizm, düşüncelerin, fikir ve öğretilerin anlamlarını mümkün sonuçları ile ortaya koyma yönteminin, bilim adamları ve ortalama insan tarafından kullanılan yöntemle aynı olduğunu savunur. Öte yandan, pragmatizme göre, birçok entelektüel problem ve tartışma açık olmayan kavramlar içerir. Öğrencilerin deneyimleri ve çevreleriyle etkileşime geçerek öğrenmeleri gerektiğini savunan Dewey, bu yaklaşımın çağdaş eğitim programlarının tasarımında ne denli önemli olduğunu göstermiştir. Dewey'in bu görüşleri, öğrenci merkezli ve deneyim temelli eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiğini savunur. Dewey'in teorilerinin günümüz eğitim programlarına yansımaları, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasında belirgin bir şekilde görülmektedir. Öğrenilen bilginin beceriye dönüşmesi ve öğrencinin yeni durumlarda bu beceriyi kullanması noktasında birleşen Dewey ve yapılandırmacı anlayışın, tam bu noktada dengeyi yakaladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Dewey kadar bu teori üzerine çalışan ve büyük katkılar sunun bilişsel kuramın öncü temsilcilerinden olan Bruner de öğrencinin bilgiyi hazır almaktan ziyade bilgiye kendisinin ulaşması gerektiğini savunmasıyla, yapılandırmacı anlayışın metodolojiye yansımaları sağlamıştır.

Jerome Bruner'in görüşleri de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bruner, öğrencilerin yeni bilgileri önceden sahip oldukları bilgi yapılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırdıklarını belirtir ve öğrenme sürecinde keşfetme ve problem çözme etkinliklerinin kritik olduğunu vurgular (Bruner, 1966). Bruner'in bu teorisi, Dewey'in deneyim temelli öğrenme anlayışıyla birleştiğinde, öğrencilerin bilgiye aktif katılımları ve bilgiyi kendi deneyimleriyle inşa etmeleri gerektiğini savunur. Bilişsel yapılandırmacılığın temsilcilerinden olan Bruner ve pragmatist filozof Dewey'in fikirleri, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ortamlarının önemini vurgulayarak, modern eğitim programlarının temel taşlarını oluşturur.

Yapılandırmacı öğrenme teorisi, öğrenmenin bireyin aktif katılımıyla gerçekleştiğini ve bilginin dışarıdan aktarılan bir nesne değil, birey tarafından inşa edilen bir süreç olduğunu savunur. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseyerek, öğrenme sürecini bireyin kendisi için anlamlı kılmayı amaçlar (Jonassen, 1999). Araştırmalar, bu yaklaşımın uygulandığı eğitim programlarının, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermektedir (Sahlberg, 2011). Bu noktada, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini şekillendirmelerine imkân tanır. Modern dünyanın ihtiyaçlarına göre beklenen eğitim

programları da öğrencinin sorumluluk almasını, hayatın içerisinde edindiklerini kullanabilme becerisine erişmesini, kısacası kendi ayakları üzerinde durmasını beklemektedir.

Eğitim programlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yeniden tasarlanması, öğrenci merkezli ve esnek programların oluşturulmasına olanak tanır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, eğitim programları daha kişiselleştirilmiş bir yapıya kavuşturulur. Singapur'da yapılan çalışmalar, yapılandırmacı eğitim programlarının öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal ve duygusal gelişimlerini önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur (Hogan & Gopinathan, 2008). Özellikle STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) alanında yapılan yapılandırmacı temelli eğitim programlarının, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Hmelo-Silver et al., 2015).

Türkiye'de de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının olumlu etkilerini destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan yeni öğretim programı reformları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını daha geniş çapta benimsemeyi amaçlamıştır. Bu reformlar, öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımını artırmayı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Yılmaz (2020) tarafından yapılan bir araştırma, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Benzer şekilde, Kılıç ve Demir (2021) tarafından yapılan bir başka çalışma, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yerel bağlamda da etkili olduğunu ve evrensel eğitim ilkeleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Türkiye'deki öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı derslerine yansıtma konusundaki durumu çeşitli açılardan değerlendirilebilir. Doğan ve Demirtaş (2019) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını sınıflarında uygulamakta zorlandıklarını ve bunun nedenleri arasında yeterli eğitim almamış olmalarını ve gerekli kaynaklara erişimde sıkıntı yaşamalarını göstermiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsemek istemeleri, ancak uygulama aşamasında zorluklarla karşılaşmaları, bu konuda daha fazla destek ve rehberliğin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Akpınar ve Ergin (2020) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yöntemlerini uygulama konusundaki algılarını incelemiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını olumlu bulduklarını, ancak mevcut müfredat ve ders materyallerinin bu yöntemi desteklemediğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulamak için daha fazla mesleki gelişim ve eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarına yansıtabilmeleri için, sürekli mesleki gelişim fırsatları ve destekleyici materyallerin sağlanması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda başlattığı çeşitli projeler ve eğitim programları, öğretmenlerin yapılandırmacı yöntemleri daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Örneğin, "Öğretmen Akademisi" programı, öğretmenlere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hakkında bilgi vermek ve bu bilgileri sınıf ortamında nasıl uygulayacaklarını öğretmek amacıyla düzenlenmiştir (MEB, 2018). Bu tür programlar, öğretmenlerin hem teorik bilgi edinmelerine hem de pratik beceriler geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, hizmet içi eğitim programları, öğretmenlere sürekli mesleki gelişim fırsatları sunarak, onların mesleklerinde güncel kalmalarını sağlar (Desimone & Garet, 2015). Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin sadece yapılandırmacı yaklaşımları öğrenmelerine değil, aynı zamanda bu yaklaşımları sınıf içi uygulamalarına entegre etmelerine

yönelik destek sağlar. Bu eğitimler, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırırken, onların öğrenci başarısını artırmada daha etkili olmalarını sağlar (Darling-Hammond et al., 2017). Yapılan araştırmalar, hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin motivasyonunu ve öğretim yöntemlerini geliştirdiğini göstermektedir (Guskey, 2020). Özellikle dijital teknolojilerin entegre edildiği yapılandırmacı öğretim stratejilerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur (Ertmer & Newby, 2019). Son yıllarda, uzaktan eğitim ve çevrimiçi profesyonel gelişim programlarının da öğretmenlerin bu yaklaşımları benimsemelerinde önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Hodges et al., 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarıyla desteklenmesi, eğitimde yapılandırmacı yaklaşımların yaygınlaştırılmasında kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, 21. yüzyıl becerileri olan eleştirel düşünme, problem çözme, işbirlikli çalışma ve dijital okuryazarlık gibi yetkinliklerin geliştirilmesi, öğrencilerin küresel dünyada başarılı bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır (Trilling & Fadel, 2009).

21.yy becerileri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının önemini daha da pekiştirmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi beceriler, modern eğitim programlarının merkezinde yer almaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamları, bu becerilerin geliştirilmesi için ideal bir zemin sunar. Dijital teknolojilerin entegrasyonu da bu süreci desteklemektedir. Eğitimde dijital teknolojilerin kullanımının artmasıyla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkileri daha belirgin hale gelmiştir (Sawyer, 2014). Bu durum, öğrencilerin dijital araçlarla öğrenme süreçlerini daha zengin ve etkileşimli hale getirmektedir. Özellikle COVID-19 pandemisi sonrası, uzaktan eğitim ve hibrit öğrenme modellerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, dijital teknolojilerin yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde nasıl kullanılabileceği daha da önem kazanmıştır (Anderson, 2020). Yapılan araştırmalar, çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarının, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Means et al., 2021). Bu bağlamda, dijital araçlar ve teknolojilerin eğitimdeki rolü, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında vazgeçilmez hale gelmiştir. Öğretmenlerin bu yaklaşımları benimsemeleri ve sınıf ortamında etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için, sürekli mesleki gelişim ve destekleyici kaynakların sağlanması gerekmektedir (Darling-Hammond et al., 2017). Ayrıca, üst düzey düşünme becerilerinin, yani analiz, sentez ve değerlendirme yeteneklerinin eğitim programlarına entegre edilmesi, öğrencilerin karmaşık problemleri çözme ve yenilikçi düşünme kapasitelerini artırmaktadır (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001). Bu şekilde, eğitim programları, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini destekleyerek onları geleceğin belirsizliklerine hazırlamaktadır.

Az önce de ifade edildiği üzere eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel unsurlarından biridir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrenciler sadece bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgiyi analiz eder, sentezler ve değerlendirirler. Bu süreçte, eleştirel düşünme becerileri devreye girer ve öğrencilerin karşılaştıkları problemleri farklı açılardan değerlendirmelerine yardımcı olur. Yaratıcı düşünme becerileri ise, öğrencilerin yeni ve özgün fikirler geliştirmelerini sağlar. Yansıtıcı düşünme ise, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olur.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim programlarının değerlendirilmesi süreçlerinde de önemli değişiklikler getirmektedir. Geleneksel sınavların yanı sıra, performans değerlendirmeleri, projeler, portfolyolar ve öz değerlendirme gibi alternatif yöntemler kullanılır. Öğrencilere öğrenme süreçleri boyunca sürekli geri bildirim verilerek, öğrenme süreçlerinin etkinliği artırılır ve öğrencilerin kendilerini

geliştirmeleri sağlar (Jonassen, 1999). Araştırmalar, öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına ve öğrenmelerini derinleştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Hmelo-Silver et al., 2015). Örneğin, Demir ve Akın (2020) tarafından yapılan bir çalışma, yapılandırmacı değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini ve akademik özgüvenlerini artırdığını ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, eğitim programlarına göre öğretmenlerin bu değerlendirme öğelerini uygulamada ne kadar işlevsel kullandıkları tartışılabilir. Literatürde, öğretmenlerin yapılandırmacı değerlendirme yöntemlerini uygulamada karşılaştıkları zorluklar ve bu yöntemlerin etkin kullanımı üzerine çeşitli bulgular bulunmaktadır. Bazı öğretmenler, geleneksel değerlendirme yöntemlerine olan alışkanlıkları nedeniyle, yapılandırmacı yaklaşımları benimsemekte zorlanmaktadır (Cizek, Fitzgerald, & Rachor, 1995). Ayrıca, yapılandırmacı değerlendirme yöntemleri, öğretmenlerden daha fazla zaman ve çaba gerektirdiği için, uygulamada sınırlılıklar yaşanabilmektedir (Black & Wiliam, 1998).

Ancak, yapılan çalışmalar, öğretmenlerin bu yöntemleri benimseme ve uygulama sürecinde gerekli destek ve eğitim aldıklarında, değerlendirme uygulamalarının daha işlevsel hale geldiğini göstermektedir (Wiliam, 2011). Hizmet içi eğitim programları ve sürekli mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin yapılandırmacı değerlendirme yöntemlerini daha etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, okullarda işbirlikli çalışma ortamlarının teşvik edilmesi, öğretmenlerin bu yöntemleri uygulamada deneyim ve bilgi paylaşımında bulunmalarını kolaylaştırabilir (Darling-Hammond, 2017).

2. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç olarak, eğitim programlarının değerlendirme öğelerinin işlevselliği, öğretmenlerin bu yöntemleri ne kadar benimsedikleri ve uyguladıkları ile doğrudan ilişkilidir. Yapılandırmacı değerlendirme yöntemlerinin etkin kullanımı, öğrenci başarısını artırmada ve onların öğrenme süreçlerini derinleştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte desteklenmesi ve gerekli kaynakların sağlanması, değerlendirme yöntemlerinin etkinliğini artıracaktır.

2024 Türkiye Maarif Programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını eğitim sistemine yansıtma konusunda önemli adımlar atmaktadır. Bu program, öğrencilerin aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çeşitli yenilikler içermektedir. Yapılan değerlendirmeler, 2024 Maarif Programı'nın, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını daha geniş çapta uygulamaya çalıştığını ve bu doğrultuda öğretmenlere yönelik eğitim ve kaynak desteğini artırdığını göstermektedir. Programın uygulanmasına yönelik yapılan bir araştırma, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarına yansıtma konusunda daha fazla bilgi ve beceri kazandıklarını, ancak bazı zorlukların hala devam ettiğini ortaya koymuştur (MEB, 2024). Türkiye'nin 2024 Eğitim Vizyonu, eğitim sisteminde önemli reformlar ve yenilikler getirmeyi hedeflemektedir. Bu vizyon kapsamında, yapılandırmacı öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkin bir şekilde uygulanması büyük bir öneme sahiptir. Eğitim sisteminin tüm öğeleri bağlamında bu noktada şu gelişmeler ve değişiklikler öne çıkmaktadır:

2.1. Öğretim Programı ve Öğretim Yöntemleri: 2024 Eğitim Vizyonu, müfredatın daha esnek ve öğrenci merkezli hale getirilmesini öngörmektedir. Bu kapsamda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının daha fazla benimsenmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlerin, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilecek öğretim yöntemlerini kullanmaları teşvik edilmektedir. Yeni müfredat,

proje tabanlı öğrenme, grup çalışmaları ve interaktif ders aktiviteleri gibi yapılandırmacı yöntemlere daha fazla yer vermektedir.

2.2. Değerlendirme Yöntemleri: Türkiye'nin 2024 Eğitim Vizyonu, değerlendirme yöntemlerinde de köklü değişiklikler getirmektedir. Geleneksel sınavların yanı sıra, performans değerlendirmeleri, projeler, portfolyolar ve öz değerlendirme gibi alternatif yöntemler yaygınlaştırılmaktadır. Öğrencilere sürekli geri bildirim verilerek, öğrenme süreçlerinin etkinliği artırılmakta ve öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Bu, eğitim sisteminde yapılandırmacı değerlendirme yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır.

2.3. Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarıyla desteklenmesi, 2024 Eğitim Vizyonu'nun bir diğer önemli unsurudur. Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin yapılandırmacı değerlendirme ve öğretim yöntemlerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve yeni teknolojiler konusunda da eğitilmesi, bu yöntemlerin sınıf ortamına entegrasyonunu kolaylaştırmaktadır.

2.4. Dijital Teknolojiler ve Uzaktan Eğitim: Pandemi sonrası dönemde, dijital teknolojilerin eğitimdeki rolü daha da artmıştır. 2024 Eğitim Vizyonu, dijital teknolojilerin eğitim sistemine entegrasyonunu ve uzaktan eğitim imkânlarının genişletilmesini hedeflemektedir. Bu, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının dijital platformlar üzerinden de uygulanmasını mümkün kılmakta ve öğrencilere daha zengin ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmaktadır.

2.5. Öğrenci Merkezli Yaklaşım: 2024 Eğitim Vizyonu, öğrenci merkezli yaklaşımların eğitim sisteminde yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanıyan bu yaklaşımlar, onların üst düzey düşünme becerilerini ve öz değerlendirme yeteneklerini geliştirmektedir.

2024 Eğitim Vizyonu, Türkiye'nin eğitim sisteminde yapılandırmacı öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkin bir şekilde uygulanması için gerekli adımları atmaktadır. Bu vizyon, öğretim yöntemlerinden değerlendirme tekniklerine, öğretmen eğitimi ve dijital teknolojilerin entegrasyonuna kadar birçok alanda kapsamlı yenilikler getirmektedir. Eğitim sisteminin tüm ögeleri bağlamında, bu vizyonun başarıyla hayata geçirilmesi, Türkiye'nin eğitim kalitesini artırmada ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayacaktır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu destek ve kaynakların sağlanması, yapılandırmacı yaklaşımların eğitim sisteminde kalıcı olarak yer edinmesini sağlayacaktır.

Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim programlarının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde önemli değişiklikler ve gelişmeler yaratmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli, aktif ve işbirlikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamakta ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir. Eğitim programlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli olmasına olanak tanımaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın küresel ölçekteki uygulamaları ve bu uygulamaların sonuçları, eğitimde bu yaklaşımın önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir (Hogan & Gopinathan, 2008; Sahlberg, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim programlarına entegrasyonu, öğretmenlerin ve öğrencilerin rolünü yeniden tanımlar. Öğrencilerin bilgiye aktif katılımını sağlarken, öğretmenlerin rehber rolünü üstlenmeleri gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha zengin ve anlamlı hale getirir. Öğrenciler, öğrenme sürecinde kendi deneyimlerini ve bakış açılarını katarak, bilgiyi daha derinlemesine anlar ve anlamlandırır. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.

Türkiye'deki öğretmenlerin bu yaklaşımı derslerine yansıtma çabaları, eğitim sisteminde önemli bir dönüşümü temsil etmektedir. Ancak, bu sürecin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin yeterli eğitim ve kaynaklara erişimi sağlanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda yaptığı çalışmalar ve sunduğu destekler, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını daha etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yatırım yapılması, eğitimde kaliteyi artıracak ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, modern eğitim programlarının merkezinde yer almalı ve bu yaklaşımın etkin bir şekilde uygulanması için gerekli adımlar atılmalıdır. Öğrencilerin bilgiye aktif katılımlarını sağlayan, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren bu yaklaşım, eğitimde kaliteyi artırmanın ve öğrencileri geleceğe daha iyi hazırlamanın anahtarıdır. Eğitim programlarının bu doğrultuda yeniden yapılandırılması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek ve onları gelecekteki başarılarına hazırlayacaktır.

3. KAYNAKÇA

- Akpınar, Y., & Ergin, A. (2020). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yöntemlerini uygulama konusundaki algıları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 56-72. <https://doi.org/10.3390/edu10020056>
- Anderson, T. (2020). The theory and practice of online learning. *AU Press*. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771992329.01>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M., & Rachor, R. E. (1995). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179. https://doi.org/10.1207/s15326977ea0302_3
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley and Sons.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Demir, M., & Akın, A. (2020). Constructivist assessment methods: Effects on self-assessment skills and academic self-confidence. *International Journal of Educational Research*, 99, 101524. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101524>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Doğan, Y., & Demirtaş, H. (2019). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulama sürecindeki zorlukları. *Eğitim ve Bilim*, 44(1), 73-92. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.12345>

- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2019). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71. <https://doi.org/10.1002/piq.21143>
- Guskey, T. R. (2020). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2015). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100306>
- Hogan, D., & Gopinathan, S. (2008). Knowledge management, sustainable innovation, and preservice teacher education in Singapore. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 369-384. <https://doi.org/10.1080/13540600802037751>
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, 2, 215-239. <https://doi.org/10.4324/9781410603784>
- Kılıç, A., & Demir, E. (2021). The effects of constructivist learning approach on critical thinking skills. *Journal of Education and Learning*, 10(2), 95-107. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n2p95>
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2021). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003093705>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Öğretmen akademisi programı*. <https://ogretmenakademisi.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Yeni Maarif Programı. Ankara.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2011.00306.x>
- Sawyer, R. K. (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley and Sons.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Yılmaz, E. (2020). The impact of constructivist learning environments on students' academic achievement and motivation. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 100-112. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p100>

Müzik Öğretimi Özyeterlik Düzeyinde Cinsiyet Farklılıkları: Bir Meta Analiz Çalışması

Merve Nihan ERTEKİN KAYA¹ 

¹Arş. Gör. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, mervenihan.ertekin@gop.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-1775-5640

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 20.08.2024	<p>Müzik öğretim özyeterlik düzeyinin cinsiyetler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etme amacını taşıyan bu çalışmada meta analiz çalışması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması ile konu ile ilgili 28 çalışmaya ulaşılmış bu çalışmalardan 9'u belirli ölçütlere uymadığı gerekçesiyle araştırma kapsamına alınmamıştır. Dahil edilme ölçütleri çerçevesinde 2011-2023 yılları arasında yayımlanmış 11 makale, 6 yüksek lisans tezi ve 2 bildiri olmak üzere 19 çalışmadan elde edilen sonuçlar incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2987 kadın, 1644 erkek olmak üzere toplam 4631 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubu müzik öğretmenleri ve adaylarının yanı sıra sınıf, okulöncesi ve özel eğitimi öğretmenleri ile öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Araştırmada etki büyüklüğü katsayısı olarak Cohen d kullanılmıştır. Dâhil edilen çalışmalarda heterojen bir dağılım belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, rastgele etkiler modeline göre müzik öğretimi özyeterlik düzeyi kadınlarda erkeklere göre daha yüksek çıksa da elde edilen değer istatistiksel olarak anlamsız düzeydedir. Yapılan moderatör analizi ile müzik öğretimi özyeterlik düzeyinin cinsiyet açısından örneklem grubuna (müzik branşı/diğer branşlar) göre incelenmiştir. Analiz sonucu müzik branşı ve diğer branşlarda cinsiyete göre etki büyüklüğü değerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.</p>
Kabul Tarihi: 24.09.2024	

© UEAD 2024
Tüm hakları saklıdır.

Anahtar Sözcükler: Müzik öğretimi özyeterlik, cinsiyet, meta analiz.

Gender Differences in Music Teaching Self Efficacy: A Meta Analysis Study

Article Information	ABSTRACT
Received: 20 August 2024	<p>In this study, which aims to determine whether the level of self-efficacy in teaching music differs in terms of gender, a meta-analysis study was conducted. With the literature review, 28 studies on the subject were reached and 9 of these studies were excluded from the study on the grounds that they did not meet certain criteria. Within the framework of the inclusion criteria, the results obtained from 19 studies, including 11 articles, 6 master's theses and 2 presentations published between the years 2011-2023, were examined. The study group of the study consisted of 4631 people, 2987 female and 1644 male. The study group includes music teachers and candidates as well as classroom, preschool and special education teachers and teacher candidates. Cohen's d was used as the effect size coefficient in the study. A heterogeneous distribution was determined in the included studies. As a result of the research, although the level of self-efficacy in music teaching was higher in women than in men according to the random effects model, the obtained value was statistically insignificant. The moderator analysis was used to examine the level of self-efficacy in music teaching in terms of gender according to the sample group (music branch / other branches). As a result of the analysis, it was seen that the effect size value did not show a statistically significant difference according to gender in music branch and other branches.</p>
Accepted: 24 September 2024	

© UEAD 2024
All rights reserved.

Keywords: Music teaching self efficacy, gender, meta analysis.

DOI: 10.32960/uead.1536350

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Ertekin Kaya, M. N. (2024). Müzik öğretimi özyeterlik düzeyinde cinsiyet farklılıkları: Bir meta analiz çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 182-192.

Citation Information: Ertekin Kaya, M. N. (2024). Gender differences in music teaching self efficacy: A meta analysis study. *National Journal of Education Academy*, 8(2), 182-192.

1. GİRİŞ

Müzik eğitimi okulöncesi dönemden başlar ve ilkökul, ortaokul ve lise yıllarını da kapsayarak devam eder. Okulöncesi ve ilkökul kademesinde sınıf öğretmenleri tarafından verilen müzik eğitimi, ortaokul ve lise devresinde ise branş öğretmenleri tarafından verilmektedir. Eğitim amacıyla yapılan müzik öğretimine eğitsel müzik eğitimi olarak adlandırılır ve eğitimin tüm kademelerini kapsar (Sun, 2005). Çiçek (2000) “Okul Müzik Eğitimi” okul öncesi eğitim kurumlarından yüksekokul sonuna değin her derecedeki okullarda eğitim-öğretim amacıyla yapılan müzik ders ve etkinlikleri olarak tanımlayarak bu eğitimin amacının toplumların müzik kültürü bakımından geliştirilip biçimlendirilmeleri ve çağdaş düzeyde ulusal müzik zevkinin yaygınlaştırılması olduğunu belirtmiştir. Okul müzik eğitiminin amacına ulaşabilmesi için müzik öğretimi konusunda donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir öğretmenin bir konu hakkında ne kadar donanımlı olduğunun yanı sıra kendisini ne kadar yetkin hissettiğine ilişkin düşüncesi de önem taşımaktadır. Bu durum öğretmenin özyeterliğine işaret eder. Özyeterlik “bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi yargısı” olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2015: 234). Öğretmen özyeterliği kişisel özyeterlikle ilişkilidir ve başarılı öğrenciler yetiştirmek isteyen bir öğretmenin özyeterlik düzeyi de yüksek olmalıdır (Tschannen-Moren & Hoy, 2001: 783).

Toplumda öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha çok tercih edildiğine ilişkin bir inanç vardır (Gold, 1996: 3). Ülkemizde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan istatistiklere göre 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerin 455 bin 294'ü erkek, 684 bin 379'u kadınlardan oluşmaktadır. Buna göre yaklaşık olarak öğretmenlerin %40'ı erkek, %60'ı kadındır (MEB, 2022). Kadınların küçük çocuklara bir şeyler öğretmek konusunda sezgisel olarak daha başarılı olacağına dair yaygın bir inanç bulunmaktadır (Gold, 1996: 3). Bu düşünce kadın öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inancının da daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inancının yanı sıra yukarıda belirtilen okul müzik eğitiminin amacına ulaşabilmesi müzik öğretimi özyeterliği yüksek öğretmenlerin varlığı ile sağlanabilecektir. Öğretmen eğitimi alanında çalışmalarını sürdüren araştırmacılar müzik öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının incelendiği çalışmalar yapmışlardır. Müzik eğitimi ve öğretimi konusunda özyeterlik düzeyini incelemek üzere geliştirilmiş ölçekler bulunmaktadır (Afacan, 2008; Özmenteş, 2011; Yıldız, 2017).

Literatür incelendiğinde müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri müzik öğretmeni ve öğretmen adaylarının yanı sıra sınıf, okulöncesi, özel eğitim gibi farklı branşlardaki öğretmenleri ve adayları ile yapılan araştırmalar da belirlenmiştir. Bu araştırmalardan bazıları (Gülle & Akay, 2019; Umuzdaş & Işıldak, 2018; Taş & Sökezoğlu, 2022) cinsiyet değişkenini müzik öğretimi özyeterlik düzeyinin farklılaşması hususunda bir değişken olarak ele almazken pek çoğunun cinsiyet değişkeninin müzik öğretiminde anlamlı bir farklılık ortaya koyan bir değişken olup olmadığının tespit edilmeye çalıştığı görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise müzik öğretimine yönelik öz yeterlik inancının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermesi hakkında tutarlı bir sonuç elde edilmediği belirlenmiştir. Bazı çalışmalar erkek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının lehine sonuca ulaşırken (Koca, 2013; Şeker & Çilingir, 2022), bazı araştırmalar kadın öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının lehine sonuca ulaşmışlardır (Çevik, 2011; Eren & Engür, 2019). Çalışmaların büyük bir çoğunluğunda ise (Açılmış & Kayıran, 2021; Azbağ, 2023; Bulut & Ünal, 2017; Çelik, 2018; Çelik & Yetim, 2017; Delice, 2019; Demiralay, 2023; Deniz & Kürücü, 2019; Kavaklı, 2022; Kibici, 2022; Kocadurdu, 2023; Mentiş Köksoy,

2017; Topoğlu, 2014; Tunç & Bulut, 2016; Turan, 2018; Yegül, 2014) müzik öğretimi öz yeterlik inançlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yapılan literatür incelemesi müzik öğretimi öz yeterlik düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir meta analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Müzik öğretimi öz yeterlik düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardaki çelişkili sonuçların varlığı bu ilişkinin bütünsel bir bakış açısıyla incelenmesi gerektiğini işaret etmektedir. Müzik öğretimi öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin bir meta analiz çalışması, sonuçların tutarlılığa ulaşmasını sağlayacaktır. Araştırma, müzik öğretimi öz yeterlik düzeyinin cinsiyet ile ilişkisini tek bir çerçevede incelemesi ve müzik öğretimi öz yeterlik düzeyi ile cinsiyet arasındaki ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca ortaya çıkan sonuçlar arasındaki tutarsızlığın bir nedeni çeşitli moderatörler olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle müzik öğretimi öz yeterliğinin yanı sıra örneklem grubunun branşlarının cinsiyet ve müzik öğretimi özyeterlik düzeyi ile ilişkisi de incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de müzik öğretimi öz yeterlik düzeyi ve cinsiyet ile ilgili yapılmış araştırmaların sonuçlarını birleştirerek cinsiyetin müzik öğretimi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Müzik öğretimi öz yeterlik düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma meta analiz yöntemine dayalı nicel bir çalışmadır. Bir konudaki farklı araştırma sonuçlarının bütüncül, sistematik ve objektif bir biçimde ortaya konmasını sağlayan meta analiz çalışmaları hipotezler oluşturan ve bu hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla istatistiksel tekniklerden ve sayısal verilerden yararlanan nicel bir araştırma yöntemidir (Durlak & Lipsey, 1991: 293; Göçmen, 2004: 186;).

Meta analiz yönteminde iki grup arasındaki farkın büyüklüğünü gösteren etki büyüklüğünün belirlenmesi temel bulgudur (Coe, 2017: 615). Araştırmada etki büyüklükleri Comprehensive Meta-Analysis (CMA) yazılımı kullanılarak hesaplanmıştır.

2.2. Literatür taraması ve Meta-Analiz Kapsamına Alınacak Yayınların Belirlenmesi

Bu araştırmanın verilerini Türkiye’de müzik öğretimi öz yeterlik düzeyi konusunu içeren doktora tezleri, yüksek lisans tezleri ve makaleler oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilecek araştırmalar belirlenirken YÖK tez veritabanı, ULAKBİM veri tabanı, Gazisomanpaşa Üniversitesi elektronik kütüphanesi ve Google Akademik internet sayfalarından yararlanılmış ve bu veri tabanlarında “müzik öğretimi öz yeterlik”, “müzik öğretimi özyeterlik”, “müzik öğretimine yönelik öz yeterlik” ve “müzik öğretimine yönelik özyeterlik” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Tarama 2024 yılı haziran ayında gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda 28 adet çalışmaya ulaşılmıştır.

Çalışmaların meta analize dahil edilmesi için belirlenen ölçütler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Türkiye’de üretilmiş olması
2. Müzik öğretimi öz yeterlik düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişkileri incelemesi
3. Makalelerin yer aldığı dergilerin hakemli dergi olması.

4. Müzik öğretimi öz yeterlik düzeyini ölçmek için Afacan (2008) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” ve Özmenteş (2011) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği” ile elde edilen puanları kullanması.
5. Meta analiz için gereken etki büyüklüğünün hesaplanması için gereken istatistiksel değerlere araştırma raporunda yer vermiş olması.

Bu çalışmada da 9 çalışma yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamadığı gerekçesiyle araştırma kapsamından çıkarılmış ve 11 makale, 6 yüksek lisans tezi ve 2 bildiri olmak üzere 19 çalışma üzerinde cinsiyetin müzik öğretimi öz yeterlik düzeyine etkisi meta analiz yöntemi ile incelenmiştir.

2.3. Çalışmaların Kodlanması

Etki büyüklüğünün hesaplanması için her çalışmanın örneklem büyüklüğü, cinsiyetlere göre müzik öğretimi öz yeterlik ortalamaları, standart sapma değerleri belirlenmiş, yayın türü, çalışma grubu branşı, çalışmada kullanılan ölçek, gruplar arası farklılığın anlamlı olup olmadığı kodlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların özellikleri aşağıda verilen tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Özellikleri

Araştırmacının (araştırmacıların) Soyadı/Yayın Yılı	Yayın Türü	Çalışma Grubu Branşı	Çalışma Grubu Büyüklüğü		Kullanıla n Ölçek	Anlamlı Fark
			Kadın	Erkek		
Çevik, 2011	Makale	Diğer branşlar	116	47	Afacan	Var
Koca, 2013	Makale	Diğer branşlar	144	13	Özmenteş	Var
Topoğlu, 2014	Makale	Diğer branşlar	165	99	Özmenteş	Yok
Yegül, 2014	Bildiri	Diğer branşlar ve müzik branşı	311	112	Özmenteş	Yok
Tunç ve Bulut, 2016	Makale	Müzik branşı	53	47	Özmenteş	Yok
Çelik ve Yetim, 2017	Makale	Diğer branşlar	188	54	Afacan	Yok
Bulut ve Ünal, 2017	Bildiri	Müzik branşı	36	17	Özmenteş	Yok
Turan, 2018	Makale	Müzik branşı	57	49	Özmenteş	Yok
Çelik, 2018	Yl Tezi	Diğer branşlar	241	85	Afacan	Yok
Deniz ve Kürücü, 2019	Makale	Müzik branşı	424	332	Özmenteş	Yok
Delice, 2019	Yl tezi	Müzik branşı	42	32	Özmenteş	Yok
Eren ve Engür, 2019	Makale	Diğer branşlar	70	43	Özmenteş	Var
Açılmış ve Kayıran, 2021	Makale	Diğer branşlar	254	126	Afacan	Yok
Kibici, 2022	Makale	Müzik branşı	125	100	Özmenteş	Yok
Kavaklı, 2022	Yl tezi	Diğer branşlar	161	76	Afacan	Yok
Şeker ve Çilingir, 2022	Makale	Diğer branşlar	239	146	Afacan	Var
Kocadurdu, 2023	Yl tezi	Müzik branşı	128	105	Özmenteş	Yok
Azbağ, 2023	Yl tezi	Müzik branşı	174	131	Özmenteş	Yok
Demiralay, 2023	Yl tezi	Diğer branşlar	59	30	Özmenteş	Yok

Yl tezi: Yüksek Lisans Tezi

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen 19 çalışmanın 11'inin makale, 6'sının yüksek lisans tezi, 2'sinin bildiri olduğu; çalışmaların 2011- 2023 yılları arasında yapıldığı; 13 çalışmada Özmenteş (2011) tarafından geliştirilen "Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği" ile, 6 çalışmada ise Afacan (2008) tarafından geliştirilen "Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği" ile verilerin toplandığı; 11 çalışmanın diğer branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarını (sınıf, okulöncesi, özel eğitim), 8 çalışmanın müzik öğretmeni ve müzik öğretmeni adaylarını çalışma grubuna dahil ettiği; çalışma grubunda toplamda 2987 kadın, 1644 erkek olmak üzere 4631 bireyin yer aldığı görülmektedir.

2.4. Kodlamanın Güvenirliği

Meta analiz çalışmalarında güvenilirlik tahmininin belirlenmesi için 20 veya daha fazla çalışmanın iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanması gereklidir (Lipsey & Wilson, 2001: 86). Bu araştırma dahilindeki 19 çalışma iki farklı kodlayıcı tarafından, kodlama çizelgesi dahilinde kodlanması istenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik "Uzlaşma oranı = Uzlaşılan çalışma sayısı / Toplam çalışma sayısı" formülü ile (Orwin & Vevea, 2009) %100 olarak hesaplanmıştır.

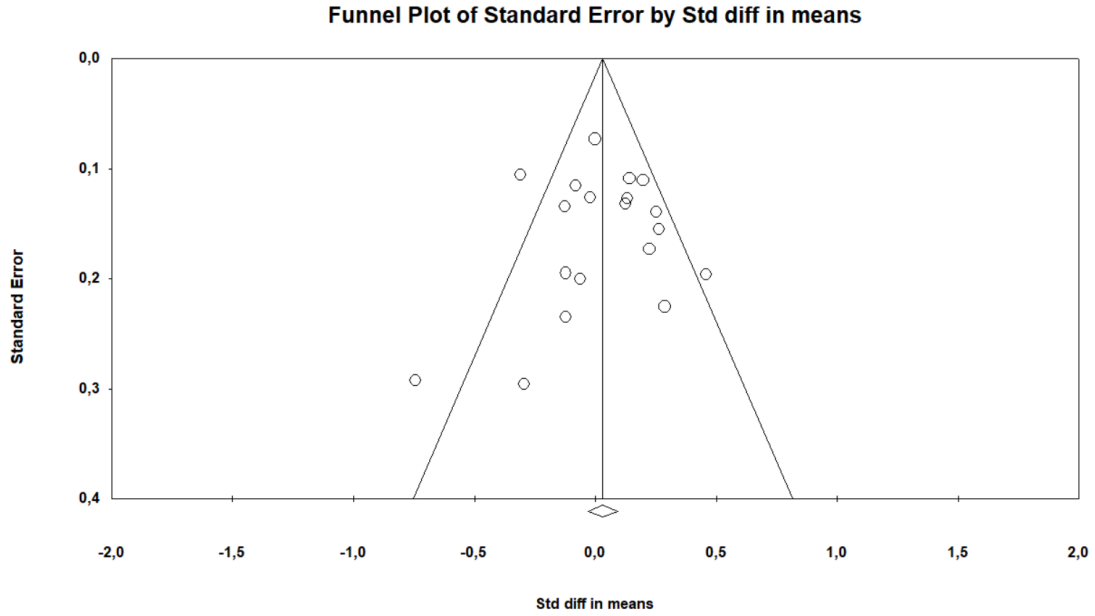
3. BULGULAR

Bu bölümde yayın yanlılığı ile ilgili bulgulara, çalışmalara ait etki büyüklüklerine, çalışmaların birleştirilmiş etki büyüklüklerine, homojenlik testi sonuçlarına ve moderatör değişkene göre analiz bulgularına yer verilmiştir.

3.1. Yayın Yanlılığı

İstatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşan çalışmaların yayınlanması eğilimi (Borenstein vd, 2005) olarak ifade edilen yayın yanlılığı meta analiz çalışmalarında çeşitli yöntemler kullanılarak belirlenir. Bu araştırmada yayın yanlılığını test etmek amacıyla Huni grafiği, Orwin Güvenli N Sayısı, Egger testi, Duval ve Tweedie'nin Kırp-Doldur Yöntemi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Meta analiz çalışmalarında veri setinin görsel bir özetini sunan huni grafiği (Sterne, Becker & Egger, 2005) aşağıda verilen Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayım yanlılığına ilişkin huni grafiği

Şekil 1 incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen 19 çalışmanın etki büyüklüğü çizgisinin her iki yanında simetrik bir biçimde ve huninin üst kısmında dağıldığı görülmüştür. Bu şekil yayın yanlılığının olmadığını bir göstergesidir.

Yapılan yayın yanlılığı analizine göre Duval ve Tweedie'nin Kırp-Doldur Yöntemi'ne göre huni grafiğinin simetrik olması için meta analize eklenecek herhangi çalışmaya ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu durum yayın yanlılığı olmadığını bir göstergesi sayılabilir. Yapılan Egger Testi bulguları da ($p=0,90>0,05$) meta analiz çalışmasında yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir.

3.2. Cinsiyete Göre Etki Büyüklükleri Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları

Müzik öğretimi özyeterlik düzeyinin cinsiyete göre etki büyüklükleri, standart hata ve %95'lik güvenilirlik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 2'de verilmiştir.

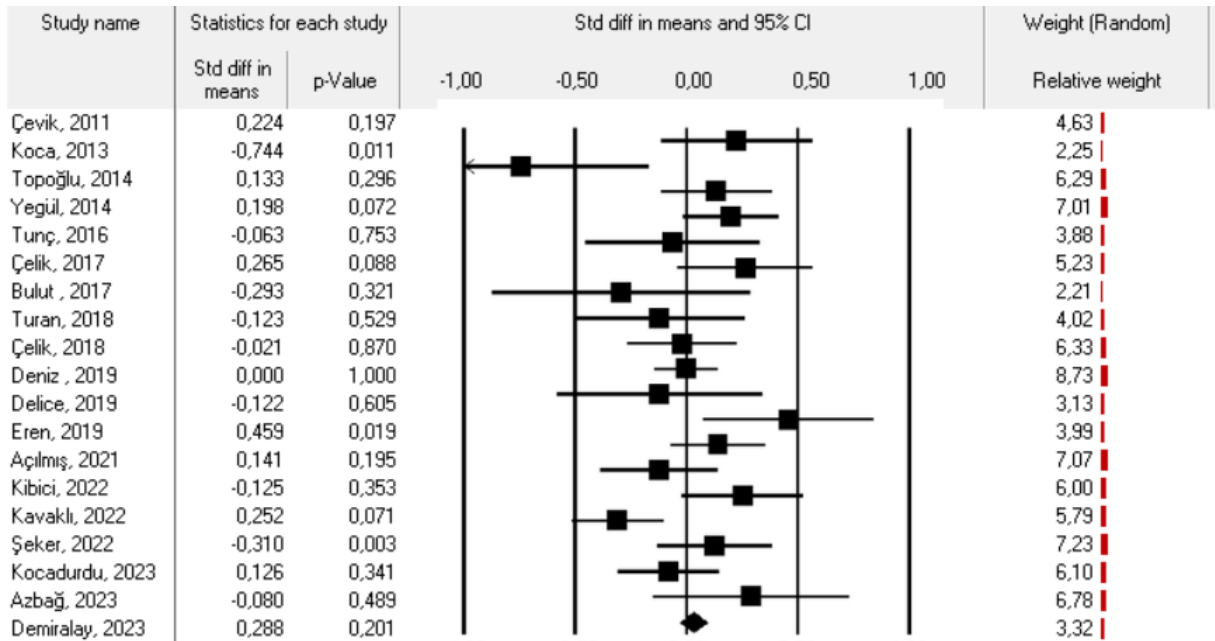
Tablo 2. Müzik öğretimi özyeterlik düzeyine ilişkin cinsiyet etki büyüklükleri

Araştırmacı Adı, Yılı	Cohen d	Alt sınır	Üst sınır	Z değeri	P
Çevik, 2011	0,224	-0,116	0,564	1,291	0,197
Koca, 2013	-0,744	-1,317	-0,170	-2,542	0,011
Topoğlu, 2014	0,133	-0,117	0,382	1,044	0,296
Yegül, 2014	0,198	-0,018	0,415	1,796	0,072
Tunç ve Bulut, 2016	-0,063	-0,456	0,330	-0,315	0,753
Çelik ve Yetim, 2017	0,265	-0,039	0,568	1,708	0,088
Bulut ve Ünal, 2017	-0,293	-0,873	0,286	-0,992	0,321
Turan, 2018	-0,123	-0,505	0,259	-0,630	0,529
Çelik, 2018	-0,021	-0,268	0,227	-0,163	0,870
Deniz ve Kürücü, 2019	0,000	-0,144	0,144	0,000	1,000
Delice, 2019	-0,122	-0,582	0,339	-0,518	0,605
Eren ve Engür, 2019	0,459	0,074	0,843	2,338	0,019
Açılmış ve Kayıran, 2021	0,141	-0,072	0,355	1,296	0,195
Kibici, 2022	-0,125	-0,388	0,138	-0,953	0,353
Kavaklı, 2022	0,252	-0,022	0,526	1,803	0,071
Şeker ve Çilingir, 2022	-0,31	-0,517	-0,103	-2,936	0,003

Kocadurdu, 2023	0,126	-0,133	0,384	0,953	0,341
Azbağ, 2023	-0,08	-0,307	0,147	-0,693	0,489
Demiralay, 2023	0,288	-0,153	0,730	1,279	0,201

Tablo 2'ye göre araştırma kapsamında incelenen 19 çalışmanın cinsiyete göre standardize edilmiş etki büyüklükleri -0,744 erkekler lehine ile 0,459 kadınlar lehine değer arasında değişmektedir. Veri setinde yer alan 19 çalışmanın güven aralığı ise -1,317 ile 0,843 arasında değişmektedir.

Aşağıda verilen Grafik 1, müzik öğretimi özyeterlik düzeyi üzerinde cinsiyetin etkisine ilişkin orman grafiğini göstermektedir. Bu grafikte araştırma kapsamında incelenen 19 çalışmanın Cohen's d verileri gösterilmiştir. Grafikte görünen kare şekiller her bir çalışma için etki büyüklüğünü temsil ederken en sonda bulunan elmas şekli genel etki büyüklüğüne işaret eder (Üstün ve Eryılmaz, 2014: 16).



Grafik 1. Müzik öğretimi özyeterlik düzeyinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin orman grafiği

Grafik incelendiğinde müzik öğretimi özyeterlik düzeyinin kadınlar lehine bir farklılık gösterebileceği, ancak bu farklılığın etkisizlik çizgisine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

3.3. Cinsiyete ilişkin etki büyüklüğü temel analiz bulguları

Bu çalışmada müzik öğretimi özyeterlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre fark teşkil edip etmediği belirlenmek istenmektedir. Araştırmaya ilişkin homojenlik testi, sabit etki modeli ve rastgele etkiler modeline göre yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıda verilen Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Müzik öğretimi özyeterlik düzeyi-cinsiyet temel analiz

Model	N	Standart Hata	Heterojenlik				Genel Etki Büyüklüğü	%95 Güven Aralığı	
			Q	Df	P	I ²		Alt sınır	Üst sınır
Sabit etkiler	19	0,031	39,06	18	0,003	53,921	0,031	-0,030	0,092
Rastgele etkiler	19	0,049	4				0,036	-0,061	0,132

Tablo 3. incelendiğinde I^2 değerinin 53,921 olduğu görülmektedir. Patsopoulos ve diğerlerine (2008) göre I^2 değerinin %50'nin üstünde olması heterojenliğin olduğunu göstermektedir. Higgins ve diğerlerine (2003) göre ise %50 ve üzeri değerler orta düzeyde heterojenliğe, %75 ve üzeri değerler yüksek düzeyde heterojenliğe işaret etmektedir. Buna göre araştırma verilerinin heterojenlik sonuçlarına göre dağılımın orta düzeyde heterojen olduğu söylenebilir.

Rastgele etkiler modeline göre %95 güven aralığının alt sınırı -0,061, üst sınırı 0,132 ve etki büyüklüğü ortalaması 0,036 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu etki büyüklüğü değeri 0,020'den küçüktür. Cohen'e (1988: 40) göre etki büyüklüğü değeri 0,20'den olduğu takdirde etki büyüklüğü düşük düzeyin altındadır.

3.4. Moderatör analizi

Araştırmada meta analiz kapsamında incelenen çalışmalar örneklem grubunun branşlarına göre dağılımlarına göre incelenmiştir. Müzik öğretmenleri ve öğretmen adayları bir grubu oluştururken temel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adayları diğer branşlar olarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmanın Örneklem Grubuna Göre Moderatör Analizi

Örneklem grubu	N	Etki Büyüklüğü	%95 güven aralığı		p	Q _b	P
			Alt sınır	Üst sınır			
Müzik branşı	8	-0,035	-0,127	0,057	0,452	2,156	0,142
Diğer branşlar	11	0,099	-0,055	0,254	0,207		

Tablo 4'e göre çalışmanın örneklem grubunun mesleki branşlarına ve cinsiyete göre etki büyüklüğü değeri müzik branşı için -0,035, diğer branşlar için 0,099 olarak hesaplanmıştır. Örneklem grubu moderatöre için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Q_b2,156, p>0,05). Buna göre örneklem grubunun branşlarının cinsiyete göre etki büyüklüğünü anlamlı olarak değiştirmedigi belirlenmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada müzik öğretimi öz yeterlik inancı düzeyinin cinsiyet değişkeni bakımında anlamlı bir farklılık teşkil etme durumunu ortaya koymak ve bu farklılığın müzik branşı ve diğer branş öğretmenleri açısından moderatör etkisinin belirlenmesi amacıyla meta analiz çalışması yapılmıştır. Yapılan literatür taramasıyla Türkiye'de 2011-2023 yılları arasında araştırma konusu kapsamında yapılan 28 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmaların çalışmaya dahil edilmesi hususunda birtakım ölçütler belirlenmiş ve bu ölçütler doğrultusunda 11 makale, 6 yüksek lisans tezi ve 2 bildiriye oluşan 19 araştırmanın sonucu incelenmiştir. Bu araştırmaların dahil edilmesinde yayın yanlılığı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Huni grafiği, Orwin Güvenli N Sayısı, Egger testi ve Duval ve Tweedie'nin kırp doldur yöntemleri kullanılmış ve yapılan testler sonucunda yayın yanlılığı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin heterojen dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Rastgele etkiler modelinde müzik öğretimi özyeterlik düzeyinde kadınların lehine ancak istatistiksel olarak anlamlılık göstermeyen bir fark olduğu saptanmıştır. Literatürde benzer bir meta analiz çalışmasına rastlanmadığı için

sonuçları karşılaştırmak mümkün olmasa da elde edilen bu sonuç araştırma kapsamında incelenen çalışmaların sonuçlarıyla benzer nitelik taşımaktadır.

Müzik öğretimi özyeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşması durumunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının branşlarının etkisini tespit etmek amacıyla moderatör değişkenler analizi yapılmış ve müzik branşı ve diğer branş öğretmenlerinin ve adaylarının cinsiyete göre etki büyüklüğünün anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada yapılan meta analiz müzik öğretimi özyeterlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyması bakımından önemli olsa da bu durumun nedenleri üzerine bir bakış açısı geliştirme konusunda sınırlı kalmaktadır. Müzik öğretimi özyeterlik düzeyine etki eden faktörlerin incelendiği, ayrıca konunun farklı bir bakış açısı ile derinlemesine keşfedilmesine olanak sağlayacak nitel çalışmaların yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra moderatör değişkenin sadece örneklem grubunun branşları olarak alınması araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Müzik öğretimi özyeterlik düzeyine etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla ulusal ve uluslararası literatürün dahil edildiği farklı çalışmaların da yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açılmış, H., & Kayıran, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin duyuşsal özelliklerinin incelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4746-4773. DOI: 10.26466/opus.890948
- Afacan, Ş. (2008). Müzik öğretimi öz yeterlilik ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1),1-11.
- Azbağ, D. (2023). *Müzik öğretmeni ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterliliklerinde lisans programının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2005). *Comprehensive meta analysis version 2*. Englewood, NJ: Biostat
- Bulut, D., & Ünal, B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlilikleri. *I. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu*. Nevşehir.
- Coe, R. J. (2017). Etki Büyüklüğü. *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri içinde* s. 615-644 (edt. J. Arthur, M. Waring, R. Coe, L. V. Hedges; çev. edt. A. Erözkan, E. Büyükköksüz). Anı Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Çelik, Y. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumları öz yeterlilik inançları ve müzik yeteneklerine ilişkin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Çelik, Y., & Yetim, H. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumları ile müzik öğretimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12),150-170.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(1), 145-168.
- Çiçek, S. (2000) *İlköğretimde müzik*. Ezgi Yayınevi.
- Delice, F. (2019). *Müzik öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Demiralay, H. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile müzik öğretimine yönelik özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Deniz, J., & Kürücü, N. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6(34), 112-126 <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4799>
- Durlak, J. A., & Lipsey, M. W. (1991). A practitioner's guide to meta-analysis. *Am J Commun Psychol* 19, 291-332. <https://doi.org/10.1007/BF00938026>
- Eren, B., & Engür, D. (2019). Özel eğitim öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2000-2018.
- Gold, A. (1996). (Women and) Educational Management, *Gender Equality for 2000 and Beyond Conference*, Ireland.
- Göçmen, G. (2004). Meta-analizin genel bir değerlendirmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 186-192.
- Gülle A., & Akay C. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik inançlarının, müzik kavramına yönelik yazılı ve görsel metaforlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12(62), 1043-1057. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3117>.
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *British Medical Journal*, 327(7414), 557-560.
- Kavaklı, H. (2022). *Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Kibici, V. B. (2022). Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 6(1), 64-76.
- Koca, Ş. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Fine Arts*, 8 (1), 164-175.
- Kocadurdu, M. A. (2023). *Müzik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi: İç Anadolu Bölgesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Köksoy, A. M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 297-320.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- MEB, (2022). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf
- Orwin, R. G., & Vevea, J. L. (2009). *Evaluating coding desicion*. H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Ed.), The handbook of research synthesis and meta-analysis içinde (s. 177-203). New York: Russel Sage Foundation.
- Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Dünyadaki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 2146-7463
- Patsopoulos, N. A., Evangelou, E., & Ioannidis, J. P. (2008). Sensitivity of between-study heterogeneity in meta-analysis: proposed metrics and empirical evaluation. *International journal of epidemiology*, 37(5), 1148-1157.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (24. Baskı) Yargı Yayınevi
- Sun, M. (2005) *Eğitsel Müzik Öğretimi*. Ahmet Say (Ed.) Müzik Öğretimi Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları (87-105)
- Şeker, S. S., & Çilingir, V. (2022). Sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimine ilişkin tutumları ve müzik öğretimine ilişkin öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 57, 74- 85.

- Taş, S., & Atılğan, D. S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterlikleri ile müzik öğretim becerileri ve müziksel gelişimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 95-110. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10944>
- Topoğlu, O. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 730-743.
- Tschanen-Moren, M., & Woolfolk-Hoy, A. H., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tunç, T., & Bulut, F. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*. 5(3), 308-314.
- Turan, Z. (2018). Konservatuvar Türk halk oyunları bölümü öğrencilerinin müzik öğretimi öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (68), 29-42.
- Umuzdaş, S., & Işıldak, C. K. (2018). Müzik dersinin sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeylerine etkisi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1316-1331.
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1- 32.
- Yegül, B. U. (2014). Öğretmen adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. 9. *Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*. Edirne.
- Yıldız, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik müzik eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 396-407.

5. Sınıf Türkçe Öğretim Programının Dezavantajlı Öğrenciler Üzerindeki Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Mehmet YİRÇİ¹, Güngör YUMUŞAK²

¹(Sorumlu Yazar) Öğretmen, MEB, mehmetyirci@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5130-5416
²Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, gyumusak@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5623-463X

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 24.07.2024	<p>Göçmen çocukların yeni okul ortamlarına uyum sağlamalarında dil becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Türkçe dersleri, dil eğitimi konusunda destek sağlayan en önemli derslerdendir. Alan yazında, göçmen çocuklara dil becerilerini kazandırmaya yönelik birçok çalışmaya rastlanırken, Türkçe programlarının göçmen çocuklara uygulanabilirliğinin değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, "İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının dezavantajlı öğrenciler açısından eğitsel değeri nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, Eisner (1985)'in Eğitsel Eleştiri modeli kullanılarak gerçekleştirilen bir program değerlendirme çalışmasıdır ve durum çalışması ile desenlenmiştir. Elde edilen veriler betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma başlıklarıyla sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve anlama konusundaki zorluklarının, kazanımların kavranmasını ve öğrencilere kazandırılmasını güçleştirdiği görülmüştür. Öğretmenler, bu kazanımların göçmen öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Dil yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin bu kazanımlara daha fazla zaman ayırması gerekmiş; ancak kazanımlar için ayrılan sürenin yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Göçmen öğrencilerin konuları daha iyi kavrayabilmesi için daha fazla etkinlik yapılmasına ihtiyaç duyulduğu, bu nedenle öğretmenlerin ek etkinlik örneklerine gereksinim duyduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, kazanımlara ayrılan sürenin artırılması, öğretmenlere hizmet içi eğitim ve materyal desteği sağlanması gibi önlemlerin, programın göçmen öğrenciler açısından eğitsel değerini artırabileceği düşünülmektedir.</p>
Kabul Tarihi: 29.09.2024	

© UEAD 2024
Tüm hakları saklıdır.

Evaluation of the Effectiveness of the 5th Grade Turkish Language Curriculum on Disadvantaged Students

Article Information	ABSTRACT
Received: 24 July 2024	<p>The development of language skills is crucial for the adaptation of immigrant children to new school environments. Turkish language courses are among the most essential in supporting language education. Although there is a significant body of literature aimed at equipping immigrant children with language skills, no studies have been found evaluating the applicability of Turkish language programs to immigrant children. Consequently, this study seeks to answer the question, "What is the educational value of the 5th-grade Turkish language curriculum for disadvantaged students?" This research employs Eisner (1985)'s Educational Criticism model in a program evaluation study designed as a case study. The collected data are presented under the themes of description, interpretation, evaluation, and thematization. The results indicate that the difficulties students face in speaking and understanding Turkish impede their ability to comprehend and achieve the learning outcomes. Teachers have reported that these outcomes are above the proficiency level of immigrant students. Furthermore, it is highlighted that due to linguistic deficiencies, teachers must allocate more time to these outcomes, leading to an insufficiency of the prescribed instructional time. It is also noted that immigrant students require more activities to grasp the subjects, and therefore, teachers need additional examples of such activities. In conclusion, measures such as increasing the time allocated for learning outcomes, providing in-service training, and offering material support to teachers could potentially enhance the educational value of the program for immigrant students.</p>
Accepted: 29 September 2024	

© UEAD 2024
All rights reserved.

Keywords: Turkish language teaching, disadvantaged students, immigrant education, program evaluation

Kaynakça Gösterimi: Yirçi, M., & Yumuşak, G. (2024). 5. sınıf Türkçe öğretim programının dezavantajlı öğrenciler üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 193-205.

Citation Information: Yirçi, M., & Yumuşak, G. (2024). Evaluation of the effectiveness of the 5th grade Turkish language curriculum on disadvantaged students. *National Journal of Education Academy*, 8(2), 193-205.

1. GİRİŞ

Ülkemizde son yıllarda gerçekleşen en önemli sosyolojik olgulardan biri uluslararası göç olgusudur. Göç olgusunun sonuçlarına bakıldığında uzun vadede eğitimsizlik, sosyal çatışmalar, çocuk işçiliği gibi problemlerle karşılaşılması olasıdır. Bu tür olumsuzlukları en az düzeye indirmenin yolu ise göçmen çocukların ülkenin ana dilini öğrenmesi ve iyi bir eğitim almasıdır (İşigüzel & Baldık, 2019).

İyi bir eğitim ve dil edinimi birbirleriyle karşılıklı etkileşim halindedir. Özellikle dil problemi çocukların yeni bir ülkeye ve dolayısıyla okullara uyumunu ve eğitim almalarını olumsuz etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Karaman & Bulut, 2018). Dil eğitiminde onlara destek olabilecek en önemli derslerden biri Türkçe dersidir. Programda, “Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.” ifadesi ile Türkçe dersinin önemi vurgulanmaktadır” (MEB, 2019: 8). Bununla birlikte özellikle göçmen öğrencilerin dil eğitiminde yaşadıkları sorunlar devam etmektedir (Sur & Çalışkan, 2021). Bu durum, onların eğitim sisteminde dezavantajlı bir grup olmalarına neden olmaktadır. Nitekim Unicef (2018) Türkiye’de engelli, kırsal ve yoksul kesimde, ya da çatışma ortamında yaşayan çocuklar yanında uluslararası göçmenlerin de dezavantajlı gruplar arasında sıralanabileceğini belirtmektedir.

1.1. Problem Durumu

Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB]’nın raporuna göre bireyler genç yaşlarda yaşadıkları dezavantajlı durumlardan etkilenmektedir. Bu durum onların toplumsallaşmasını, toplum ile olan iletişim ve etkileşimi güçleştirmektedir. Dezavantajlı bireylerle toplum arasında olumlu bir etkileşim sağlamak, etkili politikaların geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi ile mümkün olmaktadır (GSB, 2012). Bu noktada eğitim en önemli sosyalleşme araçlarından biri olarak belirleyici bir role sahiptir. Bununla birlikte Ereş (2015), eğitim sürecinde yaşanan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygun politikalar geliştirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu, var olan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, örgün eğitim kademelerinde eğitim alan göçmen çocuklara yönelik olarak eğitim uygulamalarını değerlendirme, düzenleme ve uyarlama çalışmaları ihtiyaç haline gelmiştir.

Göçmen çocukların yeni okul ortamlarına alışmalarında dil becerisi kazanmaları oldukça önemlidir. Alan yazında göçmen çocuklara dil becerilerini kazandırmaya ilişkin pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Akarpmar, 2022; Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Aykut, 2020; Babuç & Çolak, 2022; Baldık, 2018; Boylu, vd., 2019; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Gülmez & Öztürk, 2018; Öztürk, 2021; Poyraz, 2022; Uzun & Bütün, 2016). Fakat Türkçe programlarının göçmen çocuklara uygulanması noktasında eğitsel olarak ne kadar etkili olabildiğinin değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Göçmen çocukların Türkçe iletişim kurabilmelerinin yanında genel amaçlara erişmelerinin de beceri kazanma ve toplumsallaşma bağlamında büyük önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğretim Programının dezavantajlı öğrencilere uygulanabilirliğinin değerlendirilmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırma Problemi

Bu çalışmada “5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının dezavantajlı öğrenciler açısından eğitsel değeri nedir?”

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

Bu çalışmada “5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının dezavantajlı öğrenciler açısından eğitsel değeri nedir?” sorusu çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İlköğretim Türkçe dersi özel hedefleri (kazanımlar) dezavantajlı öğrencilere kazandırılabilir nitelikte midir?
2. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının içeriği dezavantajlı öğrencilere uygulanabilir nitelikte midir?
3. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı kapsamında tercih edilen eğitim durumları amaçlara ulaştırmada etkili midir?
4. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme sürecinin dezavantajlı öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

2. YÖNTEM

Türkçe dersi programının göçmen öğrenciler açısından eğitsel değerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir araştırmadır. “Durum çalışması; bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşım ile araştırıldığı ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanan bir nitel araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.73). Bu araştırmada program değerlendirme modellerinden Eisner (1985)’in Eğitsel Eleştiri modeli temele alınmıştır. Bu kapsamda veriler; modelde yer alan betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma başlıkları dikkate alınarak sunulmuştur.

2.1. Araştırma Grubu

Katılımcılar, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesi’nde 5. sınıf Türkçe derslerine giren öğretmenler arasından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen ve araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayan durumlar üzerinde çalışılır (Patton, 1987). Bu çalışmada Türkçe dersi programlarının eğitsel değeri dezavantajlı göçmen öğrenciler açısından değerlendirildiği için sınıflarında göçmen öğrenci veya öğrenciler bulunan Türkçe öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma kapsamında 5 erkek, 3 kadın öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerden 2’si lisansüstü eğitim mezunu olup diğerleri lisans seviyesinde eğitim almışlardır. Katılımcıların 2’ si 11-15 yıl, 3’ü 16-20 yıl, 3’ ü 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tablo aşağıdadır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Kodları	Cinsiyetleri	Mesleki Durumları	Lisans Eğitimi Aldıkları Bölümler	Lisans / Lisansüstü	Mesleki Kıdem Yılı
K-1	Erkek	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	11-15 yıl
K-2	Erkek	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	16-20 yıl
K-3	Erkek	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	21 yıl üzeri
K-4	Erkek	Uzm. Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisansüstü	21 yıl üzeri
K-5	Kadın	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	16-20 yıl
K-6	Kadın	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	11-15 yıl
K-7	Erkek	Uzm. Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisansüstü	21 yıl üzeri
K-8	Kadın	Öğretmen	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	16-20 yıl

Araştırmada görüşmeye katılacak öğretmenlerin seçiminde deneyime dikkat edilmiştir. Bu çalışmada görüşleri alınan öğretmenlerin tamamı 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerdir. Bu sürenin; öğretmenlerin göçmen öğrencileri tanımaları ve öğrencilerin programlara verdikleri yanıtları betimlemeleri açısından yeterli olduğu düşünülmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında birincil ve en önemli veri kaynağı olarak öğretmen görüşleri kullanılmıştır. Bununla birlikte programın öğretmenlere sunduğu kaynaklar, bilgiler ve örneklerin analiz edilerek anlamlı bir betimlemeye ulaşılması amacıyla Türkçe öğretim programları (MEB, 2019) doküman olarak da incelenmiş ve görüşme verileri ile birlikte sunulmuştur. Görüşme formunun oluşturulmasında değerlendirilen programın öğeleri ve programın etkilediği hedef grubun özellikleri dikkate alınmıştır. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış türde oluşturulmuş, yeterli kapsamda soru hazırlamada bir alan eğitimi uzmanı ve bir eğitim programları ve öğretim uzmanından destek alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir Türkçe öğretmenine ön uygulama yapılarak gereken değişikliklerle sorulara son hali verilmiştir.

Ayrıca araştırmada eğitim durumlarının betimlenmesi maksadıyla gözlem verileri de kullanılmıştır. Bunun için programın felsefi boyutu ve programda eğitim durumlarına ilişkin açıklamalar dikkate alınarak bir gözlem formu oluşturulmuş ve formun istenen özellikleri ölçüp ölçmediğinin teyit edilmesi için eğitim programları alanından bir uzman görüşüne ve bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir. Ayrıca gözlemler sınıflarda bir öğretmen ile birlikte gerçekleştirilerek gözlem formunun kullanımında tutarlılığa ulaşılması sağlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Görüşme süreci sorularla desteklenmiştir. Görüşme formundaki sorular katılımcılara gönüllük esasına göre, ders saatleri dışında öğretmenler odasında bireysel görüşmeler yoluyla uygulanmıştır. Görüşmeler her öğretmenle yaklaşık 45-50 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler esnasında izin verildiği ölçüde ses kaydı alınmış, kayıtlar bilgisayar ortamında yazıya aktarılarak analize hazırlanmıştır.

Araştırmaların bilimsel nitelik kazanmasında dikkate edilmesi gereken en önemli süreçlerden biri geçerlilik ve güvenirliliktir. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanmasında pek çok önlemin varlığından söz edilebilir. Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasında inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik gibi süreçlerin izlenmesini önermektedirler. Bu araştırmada verilerin toplanması ve yorumlanması sürecinde uzman desteği, katılımcı teyidi, araştırmacı analiz tutarlılığı gibi hususlara dikkat edilmiştir. Verilerin toplanması esnasında öğretmenlerin verdikleri cevaplar netleştirme amacıyla tekrarlanarak teyit edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde ise araştırmacılar ayrı ayrı analiz ettikleri görüşme verilerini karşılaştırarak tutarlılık açısından değerlendirmişlerdir. Creswel (2002)'e göre araştırmanın güvenirliliğine katkı sağlayan yollardan biri de yorum yapmaksızın doğrudan görüşlere yer vermektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenin doğrudan görüşleri de kodlanarak bulgular kısmında yer almıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu analiz türünde bulgular belirli bir düzen içinde yorumlanarak sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2006). Programın değerlendirilmesine “Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli” dikkate alındığından dolayı, veriler değerlendirme modelinin adımlarına göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Her bir değerlendirme adımı kendi içinde program öğelerini barındırır biçimde oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programı Eisner Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirilmiş ve bulgular modelin aşamaları olan “betimleme, yorumlama, değerlendirme, temalar ve öneriler” başlıkları altında ele alınmıştır.

3.1. Betimleme

Araştırmanın bu kısmında Türkçe dersi öğretim programının genel yapısal özellikleri doküman analizi yoluyla incelenmiş ve önemli noktaları betimlenmiştir. Ardından yine değerlendirmenin bu aşamasında betimlemeye katkıda bulunacak öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

3.1.1. Programın Kazanımlar Boyutu

Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların dört temel dil becerisi altında gruplandırıldığı görülmektedir: Dinleme/izleme alanı içerisinde sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik kazanımlar bulunurken öğrencilerin örtülü anlamlar ile ilgili çıkarımlarda bulunmasının desteklenmesi önerilmektedir. Konuşma alanında öğrencilere konuşma fırsatı sunulması ve konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerine yer vermelerine yönelik örneklemeler yapılması önerilmektedir. Okuma alanına yönelik kazanımlar okuma stratejileri, söz varlığını geliştirmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçların kullanımını içermektedir. Programın yazma alanı ise dilbilgisi kurallarına uygun şekilde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bilgilendirici ve hikâye edici metinler yazabilme ve grup olarak yazma gibi stratejilerin kullanımını içermektedir. Programın kazanım sayıları incelendiğinde Dinleme/İzleme alanı 12, konuşma alanı 7, Okuma alanı 4 akıcı okuma, 7 söz varlığı, 23 anlama, yazma alanı ise 16 kazanımdan oluşmaktadır (MEB, 2019).

5. Sınıf Türkçe Programı öğrencilerin dil gelişimine yönelik dört alana ait kazanımların her hafta işlenecek şekilde planlamayı gerektirmektedir. Ancak 36 haftadan oluşan öğretim yılı içerisinde

kazanımların birbirini destekleyici şekilde planlanması ve metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla da desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri programın uygulama yönünün betimlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Aşağıda bazı öğretmen görüşlerine aynen yer verilmiştir.

K-8: “Türkçe dersi öğretim programının kazanımları için belirlenen süre normalde yeterli olmakla birlikte, bu süre dezavantajlı öğrenciler için yeterli değildir. Çünkü bu öğrenciler için süreç yavaş ve aşamalı olarak uygulanmalıdır.”

K-3: “Uygulayıcı öğretmenler Türkçe diline hakim olamayan, anlama ve kendini ifade etme becerilerinde sınırlılıklara sahip göçmen öğrencilerin söz konusu kazanımlara ulaşma düzeyleri açısından problemler yaşamaktadır”.

K-2: “Göçmen öğrenciler bu kazanımları aynı hiyerarşik düzende öğrenmemekte, dolayısıyla ön koşul becerilerine sahip olmayan bu öğrencilerin buldukları sınıf seviyesindeki kazanımlara ulaşabilmesi mümkün olmamaktadır.”

Dezavantajlı grupları dikkate alarak programı betimleyen öğretmenlerin görüşlerinde ortak olarak kazanımlara ayrılan sürenin yetersizliğinden, kazanımların öğrenci seviyesinin üstünde oluşundan, ön koşul öğrenmelere dayalı pek çok kazanım nedeniyle öğrencilerin kazanımlara ulaşamamasından bahsettikleri görülmektedir.

3.1.2. Programın İçerik Boyutu

Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. (MEB, 2019). Programda temalara yönelik konu önerileri verilmiş ve odaklanması gereken kavramlar program içerisinde sunulmuştur. Program ayrıca metinlerin seçiminde dikkat edilecek hususlar ile ilgili açıklamalar da sunmaktadır: Tüm sınıf seviyelerinde her temada 4 metin kullanılması istenmektedir. Bu metinleri üçünün okuma, birinin dinleme/izleme metni olması istenmektedir. Ayrıca her sınıf seviyesinde olması gereken serbest okuma metinlerinin temalara uygun şekilde ve eşit dağıtılması önerisi sunulmaktadır.

Program metin türlerini 3 ana biçimde toplamaktadır: Bilgilendirici, hikaye edici ve şiir. Programın 5. Sınıflar için belirlemiş olduğu metin türleri ise anı, dilekçe, efemera ve broşür, e posta, haber ve reklam metni şeklindedir. Programın uygulanışında en önemli yardımcılardan biri olan ders kitapları ile ilgili hususlara da yer verilmiştir. 2023/2024 Öğretim yılında ortaokul 5. Sınıf ders kitabı (Koza Yayıncılık) 8 temadan oluşmakta ve her tema içerisinde 5'er tane okuma metni, ardından tema ile ilgili ölçme değerlendirme soruları bulunmaktadır. Aşağıda ders kitabından örnek bir soruya yer verilmiştir.

b. Aşağıdaki atasözlerini okuyunuz. Metnin ana fikri olabilecek atasözünü işaretleyiniz.

Etle tırnak arasına girilmez.

İyiliğe iyilik her kişinin kârı, kötülüğe iyilik er kişinin kârı.

Yavru kuş, yuvada gördüğünü yapar.

Biz kırk kişiyiz, birbirimizi biliriz.

b. Aşağıda verilen cümledeki benzetmeyi tespit ediniz. Benzetmenin nasıl yapıldığını yazınız.

Çocuklar kelebekler gibi özgürdü.

Benzeyen	Benzetilen	Benzetme edatı	Benzetme yönü

Kitaptaki çalışma etkinlikleri incelendiğinde öğrencilerin belli bir altyapıya sahip olmaları (eş anlamlı/zıt anlamlı kelimeler, deyimler, atasözleri, mecazi anlamlar...) gerektiği görülmektedir. Metinlerin içeriğinin dezavantajlı öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığı programın amacına ulaşmasında oldukça önemli bir husustur. Bu konuda öğretmen görüşleri içeriği betimlemede oldukça önemlidir. Aşağıda bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

K-3: “Programda önerilen göçmen öğrencilerin ülkelerindeki müfredatında bulunmayan metin türleri ile kazanımlara yönelik etkinlik geliştirme noktasında uygulayıcı olarak sınırlılıklara sahibim. Ayrıca Türkçe müfredatının dinleme, okuma, yazma ve konuşma temel alanlarında sınırlılıklara sahip olan dezavantajlı öğrenciler çok uzun metinleri anlamadıklarından içeriklere hâkim olmamaktadır.”

K-7: “Göçmen öğrenciler hem kültürlerinin farklı olması hem de anadilleri olmayan bir dilde kendilerini ifade etmek ve etraflarındaki olayları anlamak noktasında güçlükler yaşamaktadır.”

K-1: “Ortaokulu tamamlayan bireylerin ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmelerini hedefleyen öğretim programın bu misyonunu ülkelerin eğitim sistemindeki müfredat denkliğinden kaynaklı olarak yerine getirmesi pek mümkün görünmemektedir.”

Program dokümanı ve öğretmen görüşleri birlikte ele alındığında öğrencilerin ön bilgi ve beceri bağlamında kaydettikleri eksiklikler nedeniyle sunulan içerikleri anlamada güçlük çektikleri görülmektedir. Bu nedenle bazı metinlerin anlaşılmadığı, öğrencilerin bu konuda zorlandıkları öğretmenlerin ise sınıf içinde seviye farkından dolayı etkinlik geliştirmede sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir.

3.1.3. Programın Eğitim Durumları ve Öğretim Süreci Boyutu

Son yıllarda eğitim sistemi içerisindeki öğrenci profillerinde çeşitlenmeler olduğu görülmektedir. Hem kültürel hem de zihinsel becerileri açısından farklı seviyede olan ve göç yoluyla bu profil çeşitliliğine katkı sağlayan öğrenciler dezavantajlı ile birlikte eğitim sistemine dahil olmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim ortamında yaşamış oldukları problemleri tespit etmek amacıyla ders gözlemleri gerçekleştirilmiş ve dezavantajlı öğrencilerin Türkçe müfredatını takip etmekte yaşadıkları sorunlar sınıf ortamında gözlemlenmiştir:

Gözlem 1: Türkçe öğretmeni dilbilgisi ile ilgili bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Farklı kültür ve seviyelere sahip öğrenciler için tek tip etkinlik hazırlamak yerine dezavantajlı öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurarak etkinlikleri çeşitlendirmiştir. Burada Türkçe dilini konuşabilen öğrencilere konuşmalarını gerektirecek etkinlikler verirken, kendini ifade etmede güçlük yaşayan dezavantajlı öğrencilere ise görsel ağırlıklı etkinlikler sunmuştur. Ancak öğretmen dezavantajlı öğrencilerin dikkatlerini derse çekmeyi başarsa bile öğrenciler kendi aralarında bir sözcü seçimi yaparak derse katılım sağlamayı tercih etmişlerdir.

Gözlem 2: Öğretmen sıfatlar ile ilgili bir etkinlik hazırlamıştır. Sıfatların isimleri niteleyen sözcükler olduğu bilgisini vermiştir. Ardından sıfatlar konusunun isimler konusu ile zincirleme bir öğretimi

gerektirdiğini bilen öğretmen vermiş olduğu örneklerle konuyu somutlaştırmaya çalışmıştır. Ancak sınıftaki dezavantajlı öğrencilerin isimler konusundaki öğrenme eksikliklerini benzer sınıflardaki öğrencilerden fark eden öğretmen öğrencilerin ana dilleri ile öğrenmeye çalıştıkları dilin farklı yapısal özelliklerini de dikkate alarak Arapça bilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenin de yardımı ile konuyu öğrencilerin ana dilleri ile ilişkilendirerek anlatmıştır.

Gözlem 3: Öğretmen 5-C sınıfının Türkçe dersinde daha önceden okuma çalışması yapmış olduğu metin ile ilgili 5N 1K soruları ile ilgili etkinlikleri yapmaktadır. Önceki deneyimlerinden dezavantajlı öğrencilerin derse katılım göstermeyeceklerini bildiğinden öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bazı kavramlar ile ilgili görseller hazırlamıştır. A... isimli öğrenci akıcı olmasa da soruyu okumuş, ancak kavram eksikliğinden dolayı cevaplayamamıştır. Öğretmen o kavram ile ilgili görsel ipucu sunduğunda ise öğrenci okuduğunu anlamlandırarak doğru cevabı vermiştir. Öğretmenin bu konu ile ilgili bir diğer yöntemi ise öğrencilere yine görsellerle desteklenmiş çoktan seçmeli sorular yöneltmesi olmuştur.

Gözlem 4: Öğretmen dinleme metni hakkında kısa bilgi verdikten sonra etkileşimli tahtadan sesli olarak metni dinlemelerini öğrencilerinden istemiştir. Ancak sınıftaki bazı dezavantajlı öğrencilerin etkinlik ile ilgilenmedikleri gibi kendi aralarında konuştuklarını fark etmiştir. Öğrencilerin dikkatlerini tekrar derse yönlendirmek için metnin görsellerini de devreye sokan öğretmen öğrencilerin metni dinlemelerini sağlasa da kavrayamadıklarını fark etmiştir. Bu konu ile ilgili olay sıralama kartlarını kullanmayı deneyen öğretmen bazı dezavantajlı öğrencilerin yine hiçbir şey anlamadıklarını görmüştür. Öğretmen bir sonraki dersin 5-10 dakikasında daha kısa ve kolay cümlelerden oluşan olay sıralama kartlarını kullanarak dezavantajlı öğrencilerini sınıf düzeyine çıkarmaya çalışmıştır.

Program dokümanları incelendiğinde programda eğitim durumlarına ilişkin açıklayıcı örneklere yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla bu durumla ilgili veri toplamak için katılımcıların dersin planlanması ve uygulanması noktasında tamamlayıcı etkinliklere ihtiyaç duyup duymadıkları, tamamlayıcı etkinlik yapıyorlarsa neler yaptıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Aşağıda bir öğretmenin görüşüne yer verilmiştir:

K-9: “Eğitim durumlarını şekillendirmek adına öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önüne alarak yetersizlik alanlarının güçlendirilmesi için açıklayıcı ve seviyeye uygun etkinlikler yoluyla yapılandırıcı bir eğitim yaklaşımı içerisinde (Giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme, değerlendirme) çalışmalar yapmaktayım.

Öğretim programlarında, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları düşünülerek planlanma yapılması önerilmektedir. Ayrıca programda Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanması gerektiği, böylelikle bireysel farklılıkları dikkate alan daha etkili bir eğitim gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. (MEB, 2019) Aşağıda programın bireysel farklılıkları dikkate alan yönüne ilişkin bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

K-5: “Programın bu esnek özelliği olumlu olmakla birlikte içerikler bu anlamda yetersizdir.”

Program dokümanı, öğretmen görüşleri ve gözlemler birlikte değerlendirildiğinde göçmen öğrencilerin dil yetersizliğinden kaynaklı olarak Türkçe dersi kazanımlarına yönelik etkinliklere katılımı zorlandıkları, dikkatlerinin dağıldığı, öğretmenin bu öğrenciler için ek etkinliklere ihtiyaç duyup geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca programlarda etkinliklere ve eğitim durumlarına ilişkin yeterli açıklamaya yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülmektedir.

3.1.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

Öğretim programında ölçme ve değerlendirme sürecinde standart bir ölçme değerlendirme süreci yerine insan doğasına uygun çeşitliliğe ve esnekliğe dayanan bir yaklaşım benimsenmiştir. Program, bireyin içinde bulunduğu çeşitli dinamiklerden etkilendiğine vurgu yaparak etkili bir ölçme ve değerlendirme süreci için özgün uygulamalar önermektedir. Ayrıca sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmektedir (MEB, 2019). Öğretmenlerin programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

K-1: “Yapılandırmacı bir yaklaşım” sonuç odaklı değerlendirmenin aksine sürecin değerlendirilmesi ön plana çıkarırken program bu anlamda kendisi ile çelişmektedir.”

K-2: “Dezavantajlı öğrencilerin gelişimlerinin değerlendirilmesi için performans odaklı bir yaklaşım benimsemekteyim.”

Programa göre sınavlar oluşturulurken öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren ve kullanmalarını sağlayan sorulardan faydalanılmalıdır. Soruları hazırlarken, yazılı ve görsel unsurlara mümkün olduğunca yer verilerek zenginleştirilmelidir (MEB, 2019). Dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin değerlendirilmesi için kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri düşünüldüğünden görsel çalışmalar (afiş hazırlama, sunu hazırlama, balık kılıçığı ya da kavram haritaları...) ve kontrol listeleri kullanılabilir. Bu konuda ve uygulama noktasında aşağıdaki öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

K-8: “Hazırlanan maddelerin zengin içeriklerle öğrencilere sunulması dezavantajlı bireyleri de kapsayıcı bir özellik olarak değerlendirmekle birlikte ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerden üst düzey becerilerin beklenmesi dezavantajlı bireylerin akademik yetersizliklerini daha görünür kılmaktadır.”

Programlarda açıklandığına göre “sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir.” (MEB, 2019). Fakat öğretmen görüşleri incelendiğinde durumun uygulama noktasında istenildiği gibi gerçekleşmediği görülmektedir. Aşağıda bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir:

K-5: “Yeni nesil soruların eski ve yeni bilgilerin harmanlanıp yorumlamayı gerektirmesi önceki bilgilere sahip olmayan dezavantajlı öğrencilere uygulanan ölçme değerlendirme uygulamalarından sağlıklı veriler alınamamaktadır.”

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Yorumlama

Öğrencilerin ön bilgi yetersizliği ve dil problemleri kazanımlara ulaşmalarını engellemektedir. Bu nedenle öğrencilerin daha fazla zamana ve daha fazla etkinliğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Nitekim eğitim durumları incelendiğinde öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik olarak farklı etkinlikler tasarlamak durumunda oldukları belirlenmiştir. Bu durum kazanımlara ayrılan süreyi de arttırmaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin anlama ve konuşmada başka öğrencilerden destek isteyecek düzeyde yetersiz olmaları dil hazırlık eğitimi gibi önlemlerin yeterli düzeyde gerçekleştirilmeden öğrencilerin sınıflarda öğrenim gördüğünü göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve anlamada eksiklik yaşaması onların Türkçe derslerinde istenen seviyeye ulaşmalarını etkilemektedir. Bu durum değerlendirme süreçlerinde de benzer şekilde sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Programda değerlendirme süreçlerinin öğretim durumlarında olduğu gibi üst düzey düşünmeyi hedeflediği görülmektedir. Henüz temel düzeyde dili anlamada zorluk çeken öğrencilerin üst düzey düşünmeyi gerektiren değerlendirme süreçlerinde de benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin dil eğitimi tamamlanmadıkça bu tür sorunları diğer derslerde de yaşamaya devam edeceklerini tahmin etmek mümkündür.

Programlarda öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Fakat hem kültürel farklılıkları hem de dil problemlerini dikkate alacak düzeyde bireysel farklılıklara dikkat edebilmek daha fazla zamana ve ek kaynağa ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yapılacak etkinlikler konusunda bilgilendirici nitelikte etkinlik örneklerine ihtiyaç duydukları görülmektedir.

4.2. Değerlendirme

Göçmen öğrencilerin Türkiye'ye gelene kadar eğitime ne düzeyde erişebildiği ya da eğitimden hangi oranda mahrum kaldığına dair yeterli veri bulunmaması bu öğrencilere verilecek eğitimin uygun bir biçimde planlanmasını ve koordinasyonu zorlaştırmaktadır (Emin, 2016; s.21-22). Bununla birlikte yeterli veri yoksa da öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek ve hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olarak tamamlama eğitimleri vermek gerektiği anlaşılmaktadır. Bilindiği üzere öğretim hizmetinin niteliğini artıran en önemli unsurlardan biri hazır bulunuşluk düzeyini tamamlanmasıdır. Öğrencilerin tamamlama eğitimi almadıkları durumda kendi seviyelerinin çok üstünde olan ders kazanımlarına ulaşmada sorun yaşamaları kaçınılmazdır.

Öğrencilerin dil eğitiminde hazır bulunuşluk bakımından oldukça eksik olduğu durumda öğretmenlerin ders içinde yaptıkları tamamlayıcı eğitimlerin ise zaman alıcı olduğu görülmektedir. Dezavantajdan söz edilmeyen durumlarda bile öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısının olduğu pek çok araştırmada belirtilmektedir (Aslan & Altunova, 2019; Çarkıt, 2018; Gök & Erdoğan, 2009). Bu durumda dezavantajlı öğrencilere ek etkinlikler tasarlamak öğretmenler açısından oldukça zorlayıcı bir çabayı beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda sınıfların kalabalık olduğu durumlarda öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığı tespit edilemeyebilir, tespit edilebilse dahi öğrencilere ek etkinlikler tasarlama imkanı olmayabilir. Nitekim Yaman (2009) yaptığı çalışmasında Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanışında öğretmenlerin sınıf hakimiyetini sağlayamadıklarını ve etkinlikleri gerçekleştirmeye yeterli zaman ayıramadıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Dünder ve Karaca (2011) kalabalık sınıfların derste etkinlikleri uygulamayı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Programın öğretme yaklaşımlarına bakıldığında dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığı gerekçesiyle farklı öğretim yöntem ve tekniklerin bir arada dengeli şekilde kullanılması gerekliliği vurgulanmış, öğrencilerin bireysel farklılıklarının (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyo kültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulması üzerinde durulmuştur (MEB, 2019). Fakat hazır bulunuşluk düzeyindeki ciddi açıklar zaman yetersizliği nedeniyle aşılamayacak düzeyde ise bu durumda dil hazırlık eğitimlerine ağırlık verilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Yiğit (2015)'e göre ülkemizde kayıtlı bulunan okul çağındaki göçmen çocukların eğitim sürecinde dil, ırk ve inanç farklılığı, kültürel uyum gibi problemlerin yanında Türkçe bilmemekten dolayı başarısızlık

yaşadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Rossi (2008)'ye göre göç etmek zorunda kalan çocukların eğitimin dışında kalmalarının nedenlerinden biri de dil engelidir. Dil, bir kültürün anlaşılmasında ve kültüre uyum sağlanmasında en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle öğrencilerin dil ediniminde ve eğitiminde daha etkili politikalar belirlenmesi gerektiği görülmektedir.

4.3. ÖNERİLER

Türkçe dersi programının kazanımlarını gerçekleşmesinde en önemli engel Türkçe dil becerisinin yeterince gelişmemiş olmasıdır. Göçmen öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve anlamada yaşadıkları problemler kazanımların anlaşılmasını ve kazandırılmasını engelleyici en önemli unsur olarak görülmektedir. Bu bakımdan Türkçe dersi programı kazanımlarının göçmen öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu konusunda öğretmenlerin hemfikir oldukları görülmektedir.

Türkçe dersi programı kazanımlarını yetiştirmede süre dezavantajlı öğrenciler için yetersizdir. Öğrencilerin dil yetersizliği öğretmenlerin kazanımlara daha fazla vakit ayırmasını gerektirmektedir. Bu durumda kazanımlar için belirlenen süre yetersiz kalmaktadır.

Göçmen öğrencilerin konuları anlamaları için daha fazla etkinliğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bunun nedeni yine dil sorunu ve ön öğrenme eksiklikleri olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin daha fazla etkinlik örneği desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirme aşamasında özellikle üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü durumlarda öğrenme eksikliklerinden kaynaklı olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin zorluklar yaşadığı belirlenmiştir.

Programların düzenli olarak yapılacak değerlendirmeler aracılığıyla dezavantajlı göçmen öğrencilere uygulanabilirliği konusunda daha kapsamlı çalışmalarla incelenmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir. Kazanımlara ayrılan sürenin arttırılması, öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitim desteğinin ve materyal desteğinin sağlanması, göçmen öğrencilerin eğitiminde kolaydan zora doğru bir bireyselleştirilmiş program yapılandırmasının gerçekleştirilmesi gibi önlemler programın amaca ulaşılabilirliğini ve eğitsel değerini arttırabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Mehmet YİRÇİ: Kavramsallaştırma, öğretim materyali geliştirme, deneysel uygulama, ölçme aracı geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme



2. Güngör YUMUŞAK: Kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık ve denetim (öğretim materyali, ölçme aracı, veri analizi), inceleme-yazma ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Akarpınar, M. (2022). *Göç ve eğitim özelinde Türkiye’de geçici koruma statüsü altında çocuk olmak*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Aslan, M., & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (İlk Okuma Yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 31-75. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.490598>
- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700>
- Aykut, S. (2020). Suriyeli göçmen çocukların dil becerilerinin ve okul ile olan ilişkilerinin eğitim sistemine adaptasyonları üzerindeki etkisi ve okul sosyal hizmetinin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13(72). doi: 10.17719/jisr.10949
- Babuç, Z., & Çolak, C. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna ilişkin ortaokul öğretmenlerinin deneyimleri: Osmaniye ili örneği. *International Journal of Human Mobility*, 2(2), 166-199.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Boylu, E., & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill Prentice Hall.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 2782–2793. <https://doi.org/10.26450/jshsr.691>
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987 - 1015). doi: 10.33711/yyuefd.1083492.
- Dündar, H., & Karaca, E. T. (2011). İlköğretim okullarında serbest etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 105-122.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan Publishing.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*. Turkuvaz Matbaacılık.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsali ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Gök, A. G. B., & Erdoğan, A. G. T. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.
- GSB, (2012). Dezavantajlı gençler ve sosyal dışlanma, gençlik şurası ön değerlendirme raporu. *Gençlik Spor Bakanlığı Raporu*. (s.65).
- Gülmez, S. C., & Öztürk, A. (2018). Göç yaşantısı çerçevesinde çocukta psiko-sosyal uyum süreci üzerine bir inceleme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 449-481. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.466705>

- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Karaman, H. B., & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 393-412. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446297>
- MEB, (2019). *Milli eğitim bakanlığı Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Öztürk, Z. (2021). Tasarım beceri atölyelerinin göçmen çocukların dil gelişimindeki etkisi ve önemi: Almanya örnekleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1187-1212.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Poyraz, D. (2022). *Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin veli görüşleri*. [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Rossi, A. (2008). The impact of migration on children in developing countries, *Youth Migration Conference*, 24-26 April, Bellagio.
- Sur, E., & Çalışkan, G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 27-49. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.958914>
- Unicef (2018). Türkiye yıllık raporu. <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=33&mnid=65&d=1&dil=tr>
- Uzun, M. E., & 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.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), (s. 329-359).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn Tutumları ve Baba Katılımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *

Sibel YOLERİ¹ , İrem KÖLEOĞLU² 

¹(Sorumlu yazar) Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, sibel.yoleri@idu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7802-2352.

²Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, iremkole61@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-7108-0508.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 30.07.2024	<p>Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Konak ve Karabağlar ilçelerinde bulunan anaokulları ve anasınıflarına devam eden 4-6 yaş arası çocukların babaları oluşturmuştur. Ebeveyn tutumları ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi adına babalara Demografik Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Baba Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Baba Katılım Ölçeğinin “Keyfi Meşguliyet” alt boyutu babanın eğitim düzeyi ve aile tipine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde Baba Katılım Ölçeği ile Ebeveyn Tutum ölçeği alt boyutlarından olan “Demokratik Tutum” arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre baba katılımı arttıkça demokratik tutum azalmaktadır. Ebeveyn Tutum Ölçeğinin demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum alt boyutlarının baba katılımı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Ebeveyn tutumları, baba katılımı, okul öncesi dönem</p>
Kabul Tarihi: 17.10.2024	
© UEAD 2024 Tüm hakları saklıdır.	

Investigation of the Relationship Between Parental Attitudes and Father's Involvement in Preschool Period

Article Information	ABSTRACT
Received: 30 July 2024	<p>The aim of this study is to investigate the relationship between parental attitudes and father involvement in the preschool years. In line with its purpose, the study was designed as a case study using quantitative research methods. The study group of the research consists of fathers of 4–6-year-old children attending preschools and kindergartens in Konak and Karabağlar districts of İzmir province. In order to examine the relationship between parental attitudes and father involvement, a Demographic Information Form, a Parental Attitudes Scale and a Father Involvement Scale were applied to the fathers. According to the results of the study, the arbitrary preoccupation sub-dimension of the Father Involvement Scale shows that there is a significant difference according to the father's education level and family type. When the relationship between the sub-dimensions of the scales included in the study was examined, it was found that there was a moderate negative relationship between the Father Involvement Scale and democratic attitude, which is one of the sub-dimensions of the Parental Attitude Scale. According to the results of the research, as father involvement increases, democratic attitude decreases. It was concluded that the democratic attitude, authoritarian attitude, overprotective attitude and permissive attitude sub-dimensions of the Parental Attitude Scale have a significant effect on father involvement.</p> <p>Keywords: Parental attitude, father participation, preschool period</p>
Accepted: 17 October 2024	
© UEAD 2024 All rights reserved.	

DOI: 10.32960/uead.1525071

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Yoleri, S., & Köleoğlu, İ. (2024). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 206-221.

Citation Information: Yoleri, S., & Köleoğlu, İ. (2024). Investigation of the relationship between parental attitudes and father's involvement in preschool period. *National Journal of Education Academy*, 8(2), 206-221.

1. GİRİŞ

Ebeveynlik ile ilgili alanyazında annelere kıyasla babalara çok daha az ilgi gösterilmesine rağmen, araştırmalar babaların çocukların sağlıklı gelişimini ve iyi oluşunu desteklemedeki önemini açıkça ortaya koymaktadır (Güven, 2019; Karabulut & Şendil, 2018; Özyürek vd., 2018; Sarkadi vd., 2008; Uzun & Baran, 2019). Babanın destekleyici katılımı, babalarıyla olumlu ilişkiler içinde olmak ve babalarından sevgi görmek çocuklar açısından pek çok olumlu sonuç doğurmaktadır. Şöyle ki, bu çocukların duygusal sorunlarla daha kolay başa çıkabildikleri, akranlarla ve diğer yetişkinlerle daha uyumlu ilişkiler kurabildikleri tespit edilmiştir. Öte yandan baba katılımının; çocukların akademik başarısı, sosyal-duygusal gelişimleri, bilişsel gelişimleri ve davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Arslan & Durmaz Kandaz, 2004; Belli vd., 2021; Green, 2001; Tandon vd., 2014; Torres vd., 2014; Wilson & Prior, 2011). Baba katılımının çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan bu çalışmaların sonuçları ve günümüzde değişen toplumsal yapı ve kadının iş hayatında daha aktif yer alması sonucunda baba katılımı giderek önem kazanmıştır (Pekel Uludağlı, 2017; Tamis-LeMonda vd., 2012; Tezel Şahin & Özbey, 2007).

Baba katılımı; babanın çocuğun geleceğini planlamasını, çocuğun bakım faaliyetleri ile ilgili olmasını, çocuğu korumasını, çocuğu ile vakit geçirmesini kısaca babanın çocuğun yaşantısına katılımını ifade etmektedir (Plantin vd., 2003). Literatürde incelendiğinde baba katılımı hakkında ortaya konulan çeşitli modeller olduğu görülmektedir. En çok kabul gören modellerden biri olan Lamb ve diğerlerinin (1985) baba katılım modeline göre baba katılımı; etkileşim, ulaşılabilirlik ve sorumluluk olmak üzere üç boyuttan meydana gelmektedir. Baba katılım modelinin etkileşim boyutu baba ile çocuklarının etkili bir biçimde zaman geçirmesini, ulaşılabilirlik boyutu babanın çocuğun ihtiyaç duyduğu anlarda ulaşılabilir olmasını ve sorumluluk boyutu ise babanın çocuklarının ihtiyaçları ile ilgilenmesi olarak tanımlanmaktadır (Cabrera vd., 2000; Lamb vd., 1985). Palkovitz'e (2002) göre ise baba katılımı modeli duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bileşenler, maddi destek sağlama, iletişim, çocuğu denetleme, bakım sağlama, duygusal destek sağlama, çocukların ilgi alanlarını paylaşma, çocukların geleceğine yönelik planlama yapma, ulaşılabilir olma ve çocuklar ile aktiviteler yapma kategorilerinden meydana gelmektedir. Türkiye'de baba katılımı ile ilgili olarak Sımsıkı ve Şendil (2014) tarafından yapılan çalışmada Lamb ve diğerlerinin (1985) baba katılım modelindeki etkileşim boyutu "keyfi meşguliyet", ulaşılabilirlik boyutu "ilgi ve yakınlık", sorumluluk boyutu ise "temel bakım" olarak isimlendirilmiştir (Sımsıkı ve Şendil, 2014). Ölçeğin "Keyfi Meşguliyet (KM)" alt boyutu baba ve çocuğun birlikte geçirdiği serbest zaman etkinliklerini ve çocuklar ile oynan çeşitli oyunları, "İlgi ve Yakınlık (İY)" alt boyutu çocuğun yaşamına karşı ilgi ve yakınlık duymayı, çocuğa sözel veya fiziksel olarak sevgi göstermeyi ve "Temel Bakım (TB)" alt boyutu ise çocuğun fiziksel bakımının sağlanarak temel ihtiyaçlarının giderilmesini içermektedir (Sımsıkı & Şendil, 2014). Bu çalışmada Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ)'nden faydalandığı için Sımsıkı ve Şendil'in (2014) tanımları kullanılmıştır.

Alanyazında baba katılımına etki eden bazı faktörler olduğu ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda baba katılımının; babanın eğitim seviyesi (Poyraz, 2007; Telli & Özkan, 2016), çalışma koşulları (Deleş & Kaytez, 2020; Dökmen, 2016), babalık rolü algıları (Kuruçırak, 2010), çocuk sayısı (Juhari vd., 2013), aile yapısı (Izci & Jones, 2021) ve ebeveyn tutumu (Sımsıkı, 2011) gibi etkenlere bağlı olarak değişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Baba katılımına etkisi olduğu düşünülen ebeveyn tutumları, Baumrind'e (1966) göre otoriter, demokratik, izin verici tutum olmak üzere  c boyut, Maccoby ve Martin'e (1983) göre otoriter, demokratik, izin verici-hoşgörülü ve izin verici-ihmkar olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadırdır. Karabulut Demir ve şendil (2007) ise ebeveyn tutumlarını, demokratik otoriter tutum, aşırı koruyucu ve izin verici tutum olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Demokratik tutum çocuğun bireyselliğini destekleyerek fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi, otoriter tutum çocuğun birey olduğunu kabul etmeyerek kontrol  n yüksek olmasını, aşırı koruyucu tutum çocuğun sürekli korumaya ihtiyaç duyduğunu savunmayı ve çocuğa sorumluluk vermemeyi, izin verici tutum ise çocuğa özgürlük tanıyarak her yaptığı davranışa hoşgörülü yaklaşmayı içermektedir (Karabulut & şendil, 2008; şendil vd., 2023).

Ebeveyn tutumları ve baba katılımı birbiri ile ilişkili ve birbirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen kavramlar olarak görülmektedir (Karabulut & şendil, 2018; Pleck, 2010). Ebeveyn tutumu ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda demokratik ve izin verici tutum benimseyen babaların duygusal destek, fiziksel oyun ve empati gibi baba katılımı boyutlarında daha yüksek puan aldıkları, otoriter tutum benimseyen babaların ise diğer ebeveyn tutumuna sahip babalara göre daha düşük puana sahip oldukları tespit edilmiştir (Paquette vd., 2000; Semiz &  ren, 2024).

1.1. Problem Durumu

Yapılan bu çalışma alanyazında mevcut olan bazı eksikliklere değinmektedir. Alanyazın incelendiğinde ebeveyn tutumu ve aile katılımı arasındaki ilişkiden ve ebeveyn tutumunun çocuklar üzerindeki etkilerinden sıklıkla bahsedilmiş olduğu (Alibeyoğlu, 2009; Aydoğdu & Dilekmen, 2016; Dirik vd., 2014;  zcan, 1996) ancak ebeveyn tutumu ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir (Karabulut & şendil, 2018; Simsıkı, 2011). Mevcut  alışma okul öncesi dönemde ebeveyn tutumu ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı için çalışmanın alanyazında bulunan boşlukları dolduracağı ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Öte yandan yine baba katılımını etkilediği düşünülen baba ve çocuğa ait bazı özellikler ele alınmıştır. Yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak bu çalışmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Baba katılımı demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul  ncesi dönemde ebeveyn tutumu ile baba katılımı arasındaki ilişki nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde okul öncesi dönemde ebeveyn tutumu, demografik özellikler ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanan çalışmanın araştırma modeli, çalışma gurubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada okul öncesi dönemde ebeveyn tutumu ve demografik özelliklerin baba katılımı ile arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan tarama yaklaşımıdır (Karasar, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Konak ve Karabağlar ilçesinde ikamet eden, okul öncesi eğitime devam eden ve 4-6 yaş aralığında çocuğu olan 70 baba oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan babaların demografik özelliklerine ilişkin istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

		n	%
Çalışma Durumu	Özel	55	78,6%
	Kamu	15	21,4%
Eğitim Düzeyi	İlkokul	8	11,4%
	Ortaokul/ Lise	29	41,4%
	Ön lisans ve üzeri	33	47,2%
Çocuk Yaşı	4 yaş	8	11,4%
	5 yaş	32	45,7%
	6 yaş	30	42,9%
Çocuk Cinsiyeti	Kız	34	48,6%
	Erkek	36	51,4%
Aile Tipi	Tek ebeveynli aile	6	8,6%
	Çekirdek aile	52	74,3%
	Geniş aile	12	17,1%

Tablo 1’e göre araştırma kapsamına dahil edilen babaların %78,6’sı (55) özel sektörde, %21,4’ü (15) kamu sektöründe çalışmaktadır. Babaların %11,6’sı (8) ilkokul, %40,6’sı (28) ortaokul/lise ve %47,8’i (33) ise ön lisans ve üzeri eğitim seviyelerine sahiptir. Araştırma kapsamına dahil edilen babaların %48,6’sının (34) kız, %51,4’ünün (36) erkek çocuğa sahip olduğu tespit edilmiştir. Babaların sahip olduğu çocukların %11,4’ü (8) 4 yaşında, %45,7’si (32) 5 yaşında ve %42,9’u (30) 6 yaşındadır. Katılımcıların %8,6’sı (6) tek ebeveynli aileye, %74,3’ü (52) çekirdek aileye ve %17,1’i (12) geniş aileye mensuptur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır. Mevcut formda baba yaşı, çocuk yaşı, baba çalışma durumu, aile tipi, baba eğitim seviyesi ve çocukların cinsiyetlerine yönelik sorular yer almaktadır.

Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ): Bu çalışmada babaların katılım oranını belirlemek amacıyla Sımsıkı ve Şendil (2014) tarafından geliştirilen Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) kullanılmıştır. Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ), 3-6 yaş arasında çocuğu olan babaların çocuklarıyla birlikte ne tür etkinliklere ne kadar sıklıkta katılım sağladıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Sımsıkı & Şendil, 2014). Ölçek “Keyfi Meşguliyet” (KM) alt boyutu 17 maddeden, “İlgi ve Yakınlık” (İY) alt boyutu 12 maddeden ve “Temel Bakım” (TB) alt boyutu 8 maddeden olmak üzere 3 alt boyuttan ve 37 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert türünde olan ölçekteki maddeler “Her zaman böyledir” (5 puan), “Çoğunlukla böyledir” (4 puan), “Bazen böyledir” (3 puan), “Nadiren böyledir” (2 puan), “Hiçbir zaman böyle değildir” (1 puan) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alfa katsayıları, Keyfi Meşguliyet alt boyutu için .89 puan; Temel Bakım alt boyutu için .83 puan; İlgi ve Yakınlık alt boyutu için .85 puan ve Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) toplam puanı .92 olarak tespit edilmiştir (Sımsıkı & Şendil, 2014).

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ): Çalışmada kullanılan Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) Demir Karabulut ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) geliştirilirken

Baumrind (1966) ve Maccoby ve Martin'in (1983) yaklaşımlarından ilham alınmıştır. Ölçek, demokratik tutumu (17 madde), otoriter tutumu (11 madde), aşırı koruyucu tutumu (9 madde) ve izin verici tutumu (9 madde) belirleyen dört alt boyuttan ve toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tarzında oluşturulmuştur. “Her zaman böyledir” 5 puan, “Çoğunlukla böyledir” 4 puan, “Bazen böyledir” 3 puan, “Nadiren böyledir” 2 puan ve “Hiçbir zaman böyle değildir” 1puan olarak hesaplanmaktadır. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda Cronbach Alfa değerleri Demokratik boyut için .83, Otoriter boyut için .76, Aşırı Koruyucu boyut için .75 ve İzin Verici boyut için .74 olarak tespit edilmiştir (Demir Karabulut & Şendil, 2008).

Tablo 2. Araştırmaya Dahil Edilen Ölçekler ve Ölçeklerin Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri

	Cronbach's Alpha
Baba Katılım Ölçeği	
Keyfi Meşgulliyet	0,901
İlgi ve Yakınlık	0,901
Temel Bakım	0,896
Ebeveyn Tutum Ölçeği	
Demokratik Tutum	0,926
Otoriter Tutum	0,712
Aşırı Koruyucu Tutum	0,787
İzin Verici Tutum	0,748

Tablo 2’de baba katılım ölçeği, ebeveyn tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait Cronbach alfa değerleri gösterilmiştir. Cronbach alfa değerinin 0.70’in üzerinde olması güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (George & Mallery, 2003). Ölçekler ve alt faktörlerine verilen cevapların güvenilir olduğu görülmektedir.

2.4. Araştırmanın Etik Konuları

Çalışma İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu (02.06.2023, 2023/08-01) tarafından onaylanmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli araştırma izinleri temin edilerek araştırma yapılacak okullara izinler iletilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden okullardaki yöneticiler ve öğretmenler ile görüşülerek çalışmaya dahil olabilecek babalara nasıl ulaşılacağı belirlenmiştir. Uygulanacak olan ölçekler ve gönüllü katılım formları öğretmenler aracılığıyla babalara iletilmiştir. Dağıtılan formların toplanması sürecinde yine öğretmenlerden destek alınmıştır. Toplanan formlar araştırmacılar tarafından teslim alınarak analizine başlanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Veriler Excel programında düzenlendikten sonra SPSS 29.0 IBM ile analiz edilmiştir. Kategorik değişkenler frekans ve yüzde değerleri ile sayısal veriler ise ortalama standart sapma ve medyan değerleri ile gösterilmiştir. Analizlere başlamadan önce verilerin normal dağılıma uygunluğu Skewness ve Kurtosis değerleri ile incelenmiştir. Ancak çalışmada yer alan değişkenlere ait gözlem değerlerinin 30’un altında olması sebebiyle analizler parametrik olmayan testler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İki grup arasındaki verilerin analizi için Mann-Whitney U Testi, ikiden fazla grup olan değişkenler ile ölçekler arasındaki farklılığın analizi için Kruskal-Wallis testinden faydalanılmıştır. İki den fazla grup bulunan analizlerde farklılığın anlamlı çıkması durumunda Bonferroni düzeltmeli Posthoc testi uygulanmıştır. Sayısal veriler

arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Tüm testler için anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda okul öncesi dönemde ebeveyn tutumu ve demografik özelliklerin baba katılımı ile ilişkisinin incelenmesine yönelik bulgular 8 başlık altında toplanarak bu bölümde sunulmuştur.

3.1. Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) ve Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)'nin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Araştırmaya Dahil Edilen Ölçekler ve Alt Boyutlarına Ait Skewness ve Kurtosis Değerleri ile Normallik Varsayımının Test Edilmesi

	Skewness	Kurtosis
Baba Katılım Ölçeği	-0,739	0,156
Keyfi Meşguliyet	-0,438	-0,326
İlgi ve Yakınlık	-1,584	2,409
Temel Bakım	-0,304	-1,133
Ebeveyn Tutum Ölçeği		
Demokratik Tutum	-1,404	1,825
Otoriter Tutum	-0,615	-0,152
Aşırı Koruyucu Tutum	0,845	0,082
İzin Verici Tutum	0,102	-0,709

Tablo 3'te baba katılım ölçeği, ebeveyn tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait Skewness ve Kurtosis değerleri verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğu durumlarda veriler normal dağılımdan gelmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). İlgi ve yakınlık alt boyutu ile demokratik tutum alt boyutunun normal dağılım varsayımını karşılamadığı görülmüştür. Demografik değişkenlere ait gözlem değerlerine bakıldığında 30'un altında olduğu görülmüştür. Bu sebeple çalışmada parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 4. Araştırmaya Dahil Edilen Ölçekler ile Alt Boyutlarına İlişkin İstatistikler

	n	Ortalama	SS	Medyan	Minimum	Maximum
Baba Katılım Ölçeği	70	145,49	23,92	149,00	80,00	182,00
Keyfi Meşguliyet	70	63,41	12,47	65,00	31,00	85,00
İlgi ve Yakınlık	70	54,89	6,02	57,00	33,00	60,00
Temel Bakım	70	27,19	8,58	28,50	9,00	40,00
Ebeveyn Tutum Ölçeği						
Demokratik Tutum	70	28,14	10,66	25,00	17,00	65,00
Otoriter Tutum	70	48,69	3,97	49,00	39,00	55,00
Aşırı Koruyucu Tutum	70	17,86	5,95	17,00	10,00	34,00
İzin Verici Tutum	70	32,07	6,16	32,00	20,00	45,00

Tablo 4'te baba katılım ölçeği, ebeveyn tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait sayısal verilere yer verilmiştir. Baba katılım ölçeğinden alınan puanların ortalama ve standart sapması $145,49 \pm 23,92$, medyan değeri 149, minimum değeri 80 ve maksimum değeri 182, keyfi meşguliyetten alınan puanların ortalama ve standart sapması $63,41 \pm 12,47$, medyan değeri 65, minimum değeri 31 ve maksimum değeri 85, ilgi ve yakınlıktan alınan puanların ortalama ve standart sapması $54,89 \pm 6,02$, medyan değeri 57, minimum değeri 33 ve maksimum değeri 60, temel bakımdan alınan puanların ortalama ve standart sapması $27,19 \pm 8,58$, medyan değeri 28,5, minimum değeri 9 ve maksimum değeri 40, demokratik tutumdan alınan puanların ortalama ve standart sapması $28,14 \pm 10,66$, medyan değeri 25, minimum değeri 17 ve maksimum değeri 65, otoriter tutumdan alınan puanların ortalama ve standart sapması $48,69 \pm 3,97$, medyan değeri 49,

minimum değeri 39 ve maksimum değeri 55, aşırı koruyucu tutumdan alınan puanların ortalama ve standart sapması $17,86 \pm 5,95$, medyan değeri 17, minimum değeri 10 ve maksimum değeri 34, izin verici tutumdan alınan puanların ortalama ve standart sapması $32,07 \pm 6,16$, medyan değeri 32, minimum değeri 20 ve maksimum değeri 45'tir. Ebeveyn tutum ölçeğinin toplam puanı alınmamaktadır alt boyutlarına ait istatistikler bulunmaktadır. Cronbach Alpha katsayısı; $0,00 < \alpha < 0,40$ olduğunda ölçek güvenilir değil, $0,40 < \alpha < 0,60$ olduğunda düşük güvenilirlikte, $0,60 < \alpha < 0,80$ olduğunda oldukça güvenilir, $0,80 < \alpha < 1,00$ olduğunda yüksek derecede güvenilir olarak yorumlanmaktadır (Tavakol & Dennick, 2011).

3.2. Babanın Çalışma Durumu ile Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Tablo 1. Baba Katılım Ölçeği ile Babanın Çalışma Durumu Arasındaki Farklılığın Analizi

	Çalışma Durumu	n	Ortalama	SS	Medyan	Minimum	Maximum	Z	p
Baba Katılım Ölçeği	Özel	55	145,13	24,53	149,00	80,00	182,00	-0,007	0,994
	Kamu	15	146,80	22,28	151,00	104,00	181,00		
Keyfi Meşgulliyet	Özel	55	63,33	12,90	65,00	31,00	85,00	-0,236	0,813
	Kamu	15	63,73	11,13	66,00	46,00	83,00		
İlgi ve Yakınlık	Özel	55	55,16	5,99	57,00	33,00	60,00	-0,911	0,363
	Kamu	15	53,87	6,21	57,00	40,00	60,00		
Temel Bakım	Özel	55	26,64	8,71	27,00	9,00	40,00	-0,910	0,363
	Kamu	15	29,20	8,05	32,00	14,00	38,00		

Mann-Whitney U Testi; $p < 0,05$

Tablo 5'e göre çalışma durumu ile baba katılım ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde kamuda çalışan bireylerin baba katılımının daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.3. Baba Eğitim Durumu ile Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Tablo 2. Baba Katılım Ölçeği ile Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılığın Analizi

	Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	SS	Medyan	Minimum	Maximum	H	p
Baba Katılım Ölçeği	İlkokul ^a	8	137,50	23,18	146,00	99,00	167,00	6,944	0,031*
	Ortaokul/ Lise ^a	28	139,36	22,96	143,50	80,00	179,00		
	Ön lisans ve üzeri ^b	33	152,76	23,83	161,00	92,00	182,00		
Keyfi Meşgulliyet	İlkokul ^a	8	57,38	14,36	56,00	38,00	75,00	10,347	0,006*
	Ortaokul/ Lise ^a	28	59,29	10,78	59,50	31,00	79,00		
	Ön lisans ve üzeri ^b	33	68,48	11,87	71,00	40,00	85,00		
İlgi ve Yakınlık	İlkokul	8	55,88	4,19	56,50	49,00	60,00	1,339	0,512
	Ortaokul/ Lise	28	53,86	7,09	57,00	33,00	60,00		
	Ön lisans ve üzeri	33	55,61	5,47	57,00	40,00	60,00		
Temel Bakım	İlkokul	8	24,25	8,48	24,50	11,00	35,00	2,948	0,229
	Ortaokul/ Lise	28	26,21	8,44	26,50	11,00	40,00		
	Ön lisans ve üzeri	33	28,67	8,81	31,00	9,00	40,00		
	Ön lisans ve üzeri	33	31,55	5,67	30,00	22,00	45,00		

Kruskal-Wallis H Testi; $p < 0,05$

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 6'ya göre eğitim düzeyi ile baba katılım ölçeği arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Eğitim düzeyi ön lisans ve üzeri olan bireylerin ($\bar{x}=152,76$; $ss=23,83$) baba katılımı eğitim düzeyi ilkököl ($\bar{x}=137,50$; $ss=23,18$) ve ortaokul/ lise düzeyinde olan bireylerden ($\bar{x}=139,36$; $ss=22,96$) daha yüksektir. Posthoc analizi sonucuna göre farklılık ön lisans ve üzeri eğitim seviyesi olan bireyler lehinedir. Eğitim düzeyi ile baba katılım ölçeği keyfi meşguliyet alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Eğitim düzeyi ön lisans ve üzeri olan bireylerin ($\bar{x}=68,48$; $ss=11,87$) keyfi meşguliyeti eğitim düzeyi ilkököl ($\bar{x}=57,38$; $ss=14,36$) ve ortaokul/ lise düzeyinde olan bireylerden ($\bar{x}=59,29$; $ss=10,78$) daha yüksektir. Posthoc analizi sonucuna göre farklılık ön lisans ve üzeri eğitim seviyesi olan bireyler lehinedir.

3.4. Çocuk Yaşı Değişkeni ile Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Tablo 3. Baba Katılım Ölçeği ile Çocuk Yaşı Arasındaki Farklılığın Analizi

	Çocuk Yaşı	n	Ortalama	SS	Medyan	Minimum	Maximum	H	p
Baba Katılım Ölçeği	4	8	145,75	29,26	149,00	99,00	175,00	0,751	0,687
	5	32	147,37	23,50	150,00	80,00	181,00		
	6	30	143,40	23,58	145,00	84,00	182,00		
Keyfi Meşguliyet	4	8	63,75	17,34	69,50	38,00	80,00	0,469	0,791
	5	32	63,72	12,96	67,00	31,00	85,00		
	6	30	63,00	10,83	62,50	40,00	85,00		
İlgi ve Yakınlık	4	8	56,00	4,78	57,50	48,00	60,00	4,958	0,084
	5	32	56,09	5,44	58,00	37,00	60,00		
	6	30	53,30	6,67	55,50	33,00	60,00		
Temel Bakım	4	8	26,00	9,89	24,00	11,00	38,00	0,111	0,946
	5	32	27,56	8,79	29,00	9,00	40,00		
	6	30	27,10	8,27	29,00	11,00	38,00		

Kruskal-Wallis H Testi; $p<0,05$

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 7'ye göre çocuk yaşı ile baba katılım ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ancak tablo incelendiğinde çocuğunun yaşı 5 olan bireylerin baba katılımı daha yüksektir.

3.5. Çocuk Cinsiyet Değişkeni ile Araştırmaya Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Tablo 4. Baba katılım ölçeği ile çocuk cinsiyeti arasındaki farklılığın analizi

	Çocuk cinsiyet	n	Ortalama	SS	Medyan	Minimum	Maximum	t/Z*	p
Baba Katılım Ölçeği	Kız	34	148,97	22,10	155,50	80,00	175,00	1,188	0,239
	Erkek	36	142,19	25,40	143,50	84,00	182,00		
Keyfi Meşguliyet	Kız	34	65,24	11,41	68,50	31,00	80,00	1,191	0,238
	Erkek	36	61,69	13,32	61,50	38,00	85,00		
İlgi ve Yakınlık	Kız	34	56,09	5,77	58,50	37,00	60,00	-0,911	0,363
	Erkek	36	53,75	6,10	57,00	33,00	60,00		
Temel Bakım	Kız	34	27,65	8,13	29,50	9,00	40,00	0,435	0,665
	Erkek	36	26,75	9,08	27,00	11,00	40,00		

Independent-Samples t Testi; $p<0,05$

Tablo 8'e göre çocuk cinsiyeti ile baba katılım ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ancak tablo incelendiğinde çocuğunun cinsiyeti kız olan bireylerin baba katılımı daha yüksektir.

3.6. Aile Tipi Değişkeni ile Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Tablo 5. Baba Katılım Ölçeği ile Aile Tipi Arasındaki Farklılığın Analizi

	Aile tipi	n	Ortalama	SS	Medyan	Minimum	Maximum	H	p
Baba Katılım Ölçeği	Tek ebeveynli aile	6	148,17	34,65	159,00	92,00	179,00	4,997	0,083
	Çekirdek aile	52	148,13	22,36	151,00	84,00	182,00		
	Geniş aile	12	132,67	22,58	136,00	80,00	163,00		
Keyfi Meşguliyet	Tek ebeveynli aile ^a	6	64,17	15,47	66,00	40,00	79,00	10,382	0,006*
	Çekirdek aile ^a	52	65,73	11,60	66,50	39,00	85,00		
	Geniş aile ^b	12	53,00	9,93	55,50	31,00	68,00		
İlgi ve Yakınlık	Tek ebeveynli aile	6	52,50	8,69	56,50	40,00	60,00	3,468	0,177
	Çekirdek aile	52	55,73	5,32	57,00	33,00	60,00		
	Geniş aile	12	52,42	6,95	54,50	37,00	60,00		
Temel Bakım	Tek ebeveynli aile	6	31,50	12,05	36,50	9,00	40,00	2,785	0,248
	Çekirdek aile	52	26,67	8,02	27,50	11,00	38,00		
	Geniş aile	12	27,25	9,28	28,00	12,00	40,00		

Kruskal-Wallis H Testi; $p < 0,05$

*a,b harfleri Posthoc analizi sonucunu temsil etmektedir. Farklı harfler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı harfler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 9'a göre aile tipi ile baba katılım ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde tek ebeveynli aile olan bireylerin baba katılımı daha yüksektir. Aile tipi ile baba katılım ölçeği keyfi meşguliyet alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,05$). Çekirdek aile tipi olan bireylerin ($\bar{x}=65,73$; $ss=11,60$) keyfi meşguliyeti tek ebeveynli aile ($\bar{x}=64,17$; $ss=15,47$) ve geniş aile tipi olan bireylerden ($\bar{x}=53,00$; $ss=9,93$) daha yüksektir. Posthoc analizi sonucuna göre farklılık geniş ailede yaşayan bireylerden kaynaklanmaktadır.

3.7. Araştırmaya Dahil Edilen Ölçeklerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 10. Baba Katılım Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği Arasındaki İlişkinin Analizi

		1	2	3	4	5	6	7	8
Baba Katılım Ölçeği									
1- Baba Katılım Ölçeği	rh	1	,930	,831	,855	-,690	,180	-,202	-,102
	p		,001	,001	,001	,001	,135	,093	,402
2- Keyfi Meşguliyet	rh		1	,688	,656	-,618	,233	-,148	-,140
	p			,001	,001	,001	,052	,221	,249
3- İlgi ve Yakınlık	rh			1	,615	-,705	,136	-,266	-,016
	p				,001	,001	,263	,026	,894
4- Temel Bakım	rh				1	-,533	,069	-,162	-,070
	p					,001	,568	,181	,566
Ebeveyn Tutum Ölçeği									
5- Demokratik Tutum	rh					1	-,170	,233	-,009
	p						,160	,052	,941
6- Otoriter Tutum	rh						1	-,191	-,099
	p							,113	,417
7- Aşırı Koruyucu Tutum	rh							1	,186
	p								,123

8- İzin Verici Tutum

rh

1

p

Pearson Korelasyon Testi; $p < 0,05$

Baba katılım ölçeği ile ebeveyn tutumlarından demokratik tutum ($rh = -0,690$; $p < 0,001$) arasında orta düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır. Baba katılımı arttıkça demokratik tutum azalmaktadır. Öte yandan baba katılım ölçeği alt boyutlarından keyfi meşguliyet ile demokratik tutum ($rh = -0,618$; $p < 0,001$) arasında orta düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır. Keyfi meşguliyet arttıkça ilgi ve yakınlık ve temel bakım artmakta demokratik tutum azalmaktadır. İlgi ve yakınlık ile demokratik tutum ($rh = -0,705$; $p < 0,001$) arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır. İlgi ve yakınlık ve temel bakım arttıkça demokratik tutum azalmaktadır. Temel bakım ile demokratik tutum arasında orta düzeyde negatif bir farklılık saptanmıştır ($rh = -0,533$; $p < 0,001$). Temel bakım arttıkça demokratik tutum azalmaktadır.

3.8. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)'nin Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ) Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 11. Ebeveyn Tutum Ölçeğinin Baba Katılım Ölçeği Üzerindeki Etkisi

	β	SE β	Beta	t	p değeri
(Constant)	186,530	32,032		5,823	<,001
Demokratik Tutum	-1,523	,206	-,679	-7,381	<,001
Otoriter Tutum	,315	,549	,052	,574	,568
Aşırı Koruyucu Tutum	-,061	,377	-,015	-,163	,871
İzin Verici Tutum	-,388	,351	-,100	-1,105	,273
	R^2	Adj. R^2	F	p	
	,491	,260	15,690	<,001	

Bağımlı Değişken: Baba Katılım Ölçeği

Tablo 11'de demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum alt boyutlarının baba katılımı üzerindeki etkisine ait çoklu regresyon analizi sonucuna yer verilmiştir. Alt boyutlar birlikte incelendiğinde demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum alt boyutlarının baba katılımı üzerindeki etkisi anlamlıdır ($F = 15,690$, $p < 0,001$). Alt boyutlar tek tek incelendiğinde yalnızca demokratik tutumun baba katılımı üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($t = -7,381$, $p < 0,001$). Demokratik tutumun baba katılımı üzerinde negatif etkisi bulunmaktadır ($\beta = -1,523$). Demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum alt boyutlarının baba katılımını açıklama oranı %26 olarak bulunmuştur (Adj. $R^2 = 0,260$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ve demografik özelliklerin baba katılımı ile arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu inceleme babanın çalışma durumu, eğitim düzeyi, çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti ve aile tipi demografik özellikleri ile baba katılım ölçeği ve ebeveyn tutum ölçeği puanlarının ilişkisine göre yapılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre babanın eğitim seviyesi ve baba katılım ölçeğinin alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Eğitim seviyesi ön lisans ve üzeri olan baba katılım düzeyinin, eğitim seviyesi ilköğretim ve ortaokul/ lise seviyesinde olan bireylerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde babanın eğitim durumunun baba katılımında etkisi olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Mwoma, 2009; Tezel Şahin vd., 2017; Varol, 2022). Çalışmamızın bulgularına benzer olarak, Tezel Şahin ve diğerlerinin (2017) baba katılımı ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın bulgularına göre eğitim seviyesi lisansüstü olan babaların, eğitim seviyesi lise ve altı olan babalara oranla

katılım oranları daha yüksektir. Babaların eğitim seviyesi yükseldikçe, çocukları hayvanat bahçesi, piknik ve parka götürme, çocuklarla sohbet etkinliği gerçekleştirme, çocuklara kitap okuma, çocuklarla oyun oynama gibi etkinliklerin daha fazla gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır (Tezel Şahin vd., 2017).

Çocuk yaşı değişkeni ile baba katılım ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanamamıştır ancak çocuğun yaşı 5 olan babaların katılım oranı daha yüksektir. Alanyazında çocuk yaşı ve baba katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında çalışmaların farklı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Alanyazında çocuğun yaşı küçüldükçe baba katılımının arttığı kanısına varan çalışmalar mevcuttur (De Luccie, 1995; Deleş & Kaytez, 2020; Garcia, 2014). Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda baba katılımı ile çocuk yaşı arasında ilişkiselliğe rastlanmamıştır (Kennedy vd., 2015; Liberska vd., 2018).

Çocuk cinsiyeti ile baba katılımı ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmese de kız çocuğuna sahip olan babaların katılım oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde çocuk cinsiyeti ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sonuçlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bazı araştırmalara göre babalar erkek çocuklarının yaşantısına kız çocuklarına oranla daha fazla katılım göstermekte iken (Aldous vd., 1998; Arslan & Demircioğlu, 2024; Harris & Morgan, 1991; Lamb, 2000; Torres vd., 2014), bazı araştırmalara göre ise baba katılımı ile çocuk cinsiyeti arasında ilişkinin olmadığı belirtilmiştir (Dubowitz vd., 2001; Meteyer & Perry-Jenkins, 2010; Roopnarine vd., 1995; Sımsıkı & Şendil, 2014; Tin & Alptekin, 2022).

Çalışmanın sonuçlarına göre aile tipi ile baba katılım ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Ancak tek ebeveynli aile tipine sahip olan babaların katılım oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tezel Şahin ve Özbey'e (2007) göre tek ebeveynli ailelerin sayısının artması sonucunda baba katılımı olumsuz olarak etkilenmekte ve tek ebeveynli olma unsuru baba katılımını zorlayıcı bir etken olarak görülmektedir. Ancak bu çalışmada tek ebeveynli ailelerde olmayan ebeveynin rolünün diğer ebeveyn tarafından yerine getirilmesinden dolayı tek ebeveynli ailelerde baba katılım oranının daha yüksek çıktığı düşünülmektedir.

Baba katılım ölçeği ile ebeveyn tutum ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde baba katılım ölçeği keyfi meşguliyet, ilgi ve yakınlık ve temel bakım alt boyutları ile ebeveyn tutumlarından demokratik tutum arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre baba katılımının alt boyutları olan keyfi meşguliyet (KM), ilgi ve yakınlık (İY) ile temel bakım (TB) arttıkça demokratik tutum azalmaktadır. Bu sonuç değerlendirildiğinde babaların kendilerini demokratik tutum sergileyen bir ebeveyn olarak değerlendirmelerine rağmen çocukla vakit geçirdikçe, bakım ve beslenmesi konusunda sorumluluk aldıkça bu tutumlarını devam ettiremedikleri düşünülebilir. Türk toplumunda bakım ve beslenme ihtiyaçlarının karışılması konusunda birinci ebeveyn olarak hala annen görülüyor olabilir. Paquette ve diğerlerinin (2000) gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın bulgularına göre ise baba katılımı arttıkça demokratik tutumun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu çalışmamızın bulguları ile farklılık göstermektedir. Yine Karabulut ve Şendil'in (2018) yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan babaların baba katılım ölçeğinin keyfi meşguliyet (KM), temel bakım (TB) ile ilgi ve yakınlık (İY) alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldıkları ve daha çok katılım sergiledikleri tespit edilmiştir. Alanyazına göre demokratik tutumu benimseyen babaların çocukları ile oyun oynama, birlikte serbest zaman etkinlikleri gerçekleştirme, çocukların bakımında yer alma, çocuklara fiziksel ya da

sözel sevgi gösterme gibi durumlara daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür (Gaertner vd., 2007; Karabulut & Şendil, 2018; Sımsıkı, 2011). Öte yandan Gaertner vd. (2007) aşırı koruyucu tutuma sahip olan annelerin, babaların çocuğun yaşantısına katılıma durumlarına müdahil olarak baba katılımına olumsuz etkide bulduklarından bahsetmektedir. Bu durum, araştırmamızın baba katılımı arttıka demokratik ebeveyn tutumunun azalması bulgusunu açıklayabilir. Araştırmamızın çalışma grubuna dahil olan babaların eşlerinin benimsediği tutum, dolaylı veya doğrudan bir şekilde babanın da benimsediği tutumu etkilemiş olabilir.

Çalışmada ebeveyn tutumlarının baba katılımı üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığını tespit etmek üzere regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre ebeveyn tutumlarının baba katılımı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn Tutum Ölçeğinin demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum alt boyutları tek tek incelendiğinde ise sadece “demokratik tutum”un baba katılımı üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik tutumu benimseyen aileler gerekli olduğunda belirli kurallar çerçevesinde çocuklarının olgun davranmasını beklerler. Demokratik ebeveynler çocuklarına karşı ilgili ve sevgi dolu yaklaşırlar ve çocuklarını birey olarak kabul ederek aile içerisinde bir karar alınacaksa çocuklarının da görüşünü alırlar (Baumrind, 1966; Karabulut Demir, 2007; Kıroğlan, Bekmez vd., 2024). Alanyazın incelendiğinde izin verici ve demokratik tutumu benimseyen babaların çocuklarına daha fazla duygusal destekte bulunduğu, fiziksel oyunlara daha fazla katıldıkları ve çocukları ile daha fazla empati kurdukları saptanmıştır (Paquette vd., 2000).

4.1. Öneriler

Alanyazın incelendiğinde baba katılımı ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle eğitime katılım boyutunu inceleyerek gerçekleştirildiği görülmektedir. Baba katılımının birden fazla boyutu ve yordayıcısı vardır (Karabulut, 2017; Kurşun, 2019). Bu nedenle baba katılımının farklı boyutları hakkında yapılacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim seviyesi düşük olan babaların katılım oranlarının, eğitim seviyesi yüksek olan babalara oranla niçin daha fazla çıktığına yönelik araştırmaların sıklaştırılması ve baba katılımını arttırmak için çeşitli eğitim programların düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Çalışmanın bulguları göz önüne alındığında gelecek çalışmalarda, annelerin benimsedikleri ebeveyn tutumlarını da öğrenerek baba katılımını daha kapsamlı değerlendirmek adına annelere de gerekli ölçeklerin uygulanması önerilebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Sibel YOLERİ: Veri analizi, ön taslak yazımı, düzenleme, danışmanlık ve denetim.

2. İrem KÖLEOĞLU: Veri toplama ve analizi, yazım ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- Aldous, J., Mulligan, G. M., & Bjarnason, T. (1998). Fathering over time: What makes the difference? *Journal of Marriage and the Family*, 60, 809-820.
- Alibeyoğlu, T. (2009). *Baba Destek Programının (BADEP) babaların çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Tez No. 261690). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, Z. G., & Demircioğlu, H. (2024). Baba katılımına sosyodemografik değişkenler ve toplumsal cinsiyet perspektifi üzerinden yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 39-58. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1344238>
- Arslan, Ü., & Durmaz Kandaz, U. (2004). Babaların 3-6 yaş grubundaki çocukların eğitime ve bakımına katılım durumlarının psikososyal davranışlarına etkisi. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı.
- Atilla Demir, S., & Genç Çelebi, Ş. (2017). Tek ebeveynli ailelerin sorunları: Nitel bir araştırma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 111-128. <https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.333891>
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 570-587.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-908.
- Belli, M., Akçay Didişen, N., & Bal Yılmaz, H. (2020). Geçmişten günümüze değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine katkıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 366-371. <https://doi.org/10.34087/cbusbed.806798>
- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twentyfirst century. *Child Development*, 71(1), 127-136.
- De Luccie, M. F. (1995). Mothers as gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 115-131.
- Deleş, B., & Kayteş, N. (2020). Okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile baba katılım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(84), 101-117.
- Dirik, G., Yorulmaz, O., & Karancı, A. N. (2014). Çocukluk dönemi ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi: Kısaltılmış algılanan ebeveyn tutumları- çocuk formu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25, 1-9.
- Dökmen, Z. Y. (2016). *Toplumsal cinsiyet*. Remzi Kitabevi.
- Dubowitz, H., Black, M. M., Cox, C. E., Kerr, M. A., Litrownik, A. J., Radhakrishna, A., & Runyan, D. K. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: A multisite study. *Child Maltreatment*, 6(4), 300-309. <https://doi.org/10.1177/1077559501006004003>
- Erdem, S. (2020). Baba katılımı ölçümünde yorumsamacı yaklaşımın yeri. *Akademik Hassasiyetler*, 7(13), 407-430.
- Gaertner, B. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Greving, K. A. (2007). Parental childrearing attitudes as correlates of father involvement during infancy. *Journal of Marriage and Family*, 69, 962-976.
- Garcia Cueto, E., Rodriguez Diaz, F. J., Bringas Molleda, C., Lopez Cepero, J., Paino Quesada, S., & Rodriguez Franco, L. (2015). Development of the gender role attitudes scale (GRAS) among young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 61-68.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4. Baskı). Allyn & Bacon.
- Green, S. (2001). Creating a father friendly child care environment. *Child Care Centers Connections*. 10(1), 1-4.
- Güven, G. (2019). *3-6 yaş arasında çocuğu olan babaların eğitime katılım düzeylerini etkileyen etmenlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.

- Harris, K. M., & Morgan, S. P. (1991). Fathers, sons, and daughters: Differential paternal involvement in parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 531-544.
- Izci, B., & Jones, I. (2021). An exploratory study of Turkish fathers' involvement in the lives of their preschool aged children. *Early Years*, 41(2-3), 248-261.
- Juhari, R., Yaacob, S. N., & Talib, M. A. (2013). Father involvement among Malay muslims in Malaysia. *Journal of Family Issues*, 34(2), 208-227.
- Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)* (Tez No. 214208). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karabulut, D. H. (2017). Ergenlik döneminde çocuğu olan babaların baba katılımı ve eş destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 37(2), 1-17.
- Karabulut, H., & Şendil, G. (2018). Okul öncesi dönemdeki baba katılımının ebeveyn tutumlarına göre incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 143-154. <https://doi.org/10.31461/ybpd.428414>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kennedy, M., Betts, L., Dunn, T., Sonuga-Barke, E., & Underwood, J. (2015). Applying Pleck's model of paternal involvement to the study of preschool at tachment quality: A proof of concept study. *Early Child Development and Care*, 185, 601-613.
- Kıroğlan, N., Bekmez, E., Kara, Y., Çan, S., Demir, İ., & Uzungeliş Bıçakçı, A. (2024). Kavramsal açıdan ebeveyn tutumları. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(37), 13-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10498083>
- Kurşun, G. (2019). *Baba katılımı ve annelik bekliliği davranışının algılanan baba kabul-reddi ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 589100). [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuruçırak, Ş. (2010). *4-12 aylık bebeği olan babaların, babalık rolü algısı ile bebek bakımına katılımı arasındaki ilişki* (Tez No. 266751). [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement. *Marriage & Family Review*, 29, 23-42.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1985). Paternal behaviour in humans. *American Zoologist*, 25(3), 883-894.
- Liberska, H., Deja, M., Starostecka, L., Janicka, M., Grudzin'ska, A., Wolska, A., & Dabek, K. (2018). Identity and crisis in evaluation in young fathers in relation to age of the child. *Health Psychology Report*, 6(2), 126-135. <https://doi.org/10.5114/hpr.2018.72411>
- Maccoby, E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction. E. M. Hetherington ve P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4. Baskı, s. 1-101). Wiley.
- Meteyer, K., & Perry Jenkins, M. (2010). Father involvement among working-class, dual earner couples. *Fathering*, 8(3), 379-403.
- Mwoma, B. T. (2009). *Paternal involvement in children's education: An implication of children's performance at preschool in Gucha district Kenya* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kenyatta University.
- Özcan, H. (1996). *İlköğretim öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Tez No. 62192). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özyürek, A., Şalıcı, O., Mamiyev, D., Çekiç, İ., Sağlam, C., & Nazlı, B. (2018). Okul öncesi eğitimde baba katılımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 613-631. <https://doi.org/10.19171/uefad.505618>

- Palkovitz, R. (2002). Involved fathering and child development: Advancing our understanding of good fathering. C. S. Tamis-LeMonda ve N. Cabrera (Ed.), *In handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (s. 119-140). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Paquette, D., Bolte, C., Turcotte, G., Dubeau, D., & Bouchard, C. (2000). A new typology of fathering: Defining and associated variables. *Infant & Child Development*, 9(4), 213-230.
- Pekel Uludağlı, N. (2017). Baba katılımında etkili faktörler ve baba katılımının baba, anne ve çocuk açısından yararları. *Türk Psikoloji Yazarları*, 20(39), 70-88.
- Plantin, L., Mansson, S. V., & Kearney, J. (2003). Talking and doing fatherhood: On fatherhood and masculinity in Sweden and England. *Fathering: A journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 1(1), 3-26. <http://dx.doi.org/10.3149/fth.0101.3>
- Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5. Baskı, s. 58-93). John Wiley & Sons.
- Poyraz, M. (2007). *Babaların babalık rolünü algulamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 206901). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Roopnarine, J. L., Brown, J., Riegraf, N. B., Crossley, D., Hossain, Z., & Webb, W. (1995). Father involvement in childcare and household work in common-law dual-earner and single-earner Jamaican families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 35-52. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90015-2)
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, 97(2), 153-158.
- Semiz, S., & Ören, M. (2024). Okul öncesi dönemde baba kişiliği, babalık rolü algısı ve sosyal davranışlar: Baba katılımının aracı rolü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 244-275.
- Sımsıkı, H. (2011). *Baba katılımının ebeveyn tutumu, bağlanma stili ve çift uyumu açısından incelenmesi*. (Tez No. 291638). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sımsıkı, H., & Şendil, G. (2014). Baba Katılım Ölçeği'nin (BAKÖ) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 104-123.
- Şendil, T. G., Akyüz, D., & Aktaş, B. (2023). Ebeveyn Tutum Ölçeğinin (ETÖ) 7-11 yaş çocuklarının ebeveynleri için geçerlik sınama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 43(3), 467-498. <https://doi.org/10.26650/SP2022-1114227>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Allyn and Bacon.
- Tamis-LeMonda, C. S., Baumwell, L., & Cabrera, N. J. (2012). Fathers' role in children's language development. *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. Routledge.
- Tandon, M., Tillman, R., Spitznagel, E., & Luby, J. (2014). Parental warmth and risks of substance use in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Addiction Research & Theory*, 22(3), 239-250.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <http://dx.doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Telli, A. A., & Özkan, H. (2016). 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 6(2), 127-134.
- Tezel Şahin, F., & Özbey, Ş. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 39-49.
- Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun, A., & Aydın Kılıç, Z. N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 319-343.
- Tin, A., & Alptekin, D. (2022). Tarihsel süreçte babalık deneyimlerinin toplumsal cinsiyet analizi. *Sosyoloji Dergisi*, 43, 155-191.

- Torres, N., Verissimo, M., Monteiro, L., Ribeiro, O., & Santos, A. J. (2014). Domains of father involvement, social competence and problem behaviour in preschool children. *Journal of Family Studies*, 20(3), 188-203. <https://doi.org/10.1080/13229400.2014.11082006>
- Uzun, H., & Baran, G. (2019). Babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-60. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.518207>
- Varol, Ş. N. (2022). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile babalarının anne bekkiliği algularının baba katılımı açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Wilson, K. R., & Prior, M. R. (2011). Father involvement and child well-being. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 47(7), 405-407.

Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Bilinci Algıları*

Özgür ÇAKIR¹, Nazmi DURKAN²

¹Öğretmen, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, free2709@hotmail.com, ORCID ID:0009-0001-1762-2434.

²(Sorumlu yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, ndurkan@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9370-2129.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 23.08.2024	<p>Bu çalışmada fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci ve alt boyutlarına ilişkin algıları ve bu algılarının demografik değişkenlere göre durumu araştırılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın verileri Denizli ili merkez ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan 104 fen bilimleri ve 80 sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci alt boyutlarına yönelik algılarında en yüksek ortalamanın tutum ve bilinçlendirme boyutunda olduğu görüldürken bunu uygulama ve model olma boyutu ile sosyal aktivite ve iş birliği boyutu izlemiştir. En düşük ortalamanın ise günlük yaşamla ilişkilendirme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Genel çevre bilinci algısının ise genellikle düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre incelendiğinde ise cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermezken branş ve çevre eğitimiyle ilgili eğitim almaya göre farklılık göstermiştir. Bu farklılıkların branşa göre günlük yaşamla ilişkilendirme boyutunda fen bilimleri öğretmenleri lehine yüksek olduğu görülmüştür. Çevre eğitimiyle ilgili eğitim almaya göre ise bütün boyutlarda ve genel olarak çevre eğitimi konusunda eğitim alanların bu konuda eğitim almayanlardan daha yüksek düzeyde çevre bilincine sahip oldukları görülmüştür.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Çevre eğitimi, çevre bilinci algısı, fen bilimleri, sosyal bilgiler, öğretmen</p>
Kabul Tarihi: 17.10.2024	
© UEAD 2024 Tüm hakları saklıdır.	

Environmental Awareness Perceptions of Science and Social Studies Teachers

Article Information	ABSTRACT
Received: 23 August 2024	<p>In this study, science and social studies teachers' perceptions of environmental awareness and its sub-dimensions and the status of these perceptions according to demographic variables were investigated. The research is designed as a descriptive survey model. The study data were obtained from 104 science and 80 social studies teachers working in public schools in the central districts of Denizli province. The Environmental Awareness Teacher Qualities Scale was used as a data collection tool. As a result of the study, it was seen that the highest mean in the perceptions of science and social studies teachers towards the sub-dimensions of environmental awareness was in the attitude and awareness-raising dimension, followed by the implementation and modeling dimension and the social activity and cooperation dimension. The lowest mean was found to be in the dimension of associating with daily life. The general perception of environmental awareness was found to be at the general level. When the environmental awareness perceptions of science and social studies teachers were analyzed according to the demographic characteristics of the teachers, it was found that there was no difference according to gender, age, and education level. However, there was a difference according to the branch and receiving training on environmental education. According to the branch, these differences were found to be high in favor of science teachers in the dimension of associating with daily life. According to the level of education on environmental education, it was seen that those who received education on environmental education in all dimensions and, in general, had a higher level of environmental awareness than those who did not receive education on environmental education.</p> <p>Keywords: Environmental education, environmental awareness perception, science, social studies, teacher</p>
Accepted: 17 October 2024	
© UEAD 2024 All rights reserved.	

DOI: 10.32960/uead.1537704

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Çakır, Ö., & Durkan, N. (2024). Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 222-236.

Citation Information: Çakır, Ö., & Durkan, N. (2024). Environmental awareness perceptions of science and social studies teachers. *National Journal of Education Academy*, 8(2), 222-236.

* Bu araştırma, birinci yazarın tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 10/04/2023 tarihli 68282350/2023/08 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

1. GİRİŞ

Çevre, insanın dışındaki her şeydir ve insanın dış dünyadaki hayatını etkileyen öğelerin hepsini kapsamaktadır. Dolayısıyla çevre, insanı etkileyen dış dünyadaki doğal ve beşeri unsurların tamamı olarak da ifade edilebilir. Bu nedenle bireylerin çevre bilincine sahip olmaları hem kendi hayatlarını hem de doğrudan çevreyi etkilemektedir. Bireysel boyuttan evrensel boyuta kadar etkisi olan ve tüm dünyayı ilgilendiren önemli bir küresel olgu olarak çevre sorunları (Yeşil & Turan, 2020), çevre bilincine sahip olan toplumların oluşturulmasını küresel bir mecburiyet haline getirmiştir. İnsanların beceri ve istekleri doğrultusunda hayata hazırlandıkları göz önünde bulundurulduğunda, dünyanın tamamına etki eden çevresel sorunların kendi yaşamlarını da etkileyeceğinin farkındalığını taşımaları, çevresel sorunlara verdikleri önem düzeyinin artmasını sağlayacaktır.

Çevre bilinci; bilgi, motivasyon ve becerilerin birleşiminin bir sonucu olarak kabul edilmekte (Salequzzaman & Stocker, 2001) ve en geniş anlamda çevre bilgisi, çevreye yönelik tutumlar ve çevre için faydalı davranışları kapsamaktadır (Erten, 2004). Çevre bilincinin bileşenlerinden biri olan *çevre bilgisi*; çevreye yönelik problemler, bu problemler için aranan çözüm yöntemleri, ekolojik alan üzerindeki gelişmeler ve doğaya dair bütün bilgiler olarak sıralanmaktadır (Erten, 2004). Çevresel problemleri, ekosistem yapılarını, bitkiler ve hayvanları, bunların yanı sıra çevresel deneyimlere dair bilgileri, çevre hakkındaki pozitif tutumları, çevrenin korunabilmesine ilişkin endişeleri kapsayan çevre bilgisi (Haan & Kuckartz, 1998); inanç ve tutumları şekillendirerek arzu edilen eylemlerin ortaya çıkmasını sağlamakta ve kişilerin çevre yanlısı davranışlarına yönelik tutumlarının önemli ölçüde yordamaktadır (Salequzzaman & Stocker, 2001). Çevre bilincinin bileşenlerinden bir diğeri olan *çevreye yönelik tutumlar*; çevresel sorunlardan kaynaklı olarak gelişen korku, kızgınlık, huzursuzluk, değer yargıları ve çevresel sorunların çözümüne hazır olmak gibi bireylerin çevreye faydalı tutumlara karşı sergiledikleri pozitif ya da negatif düşünce ve eylemlerin tamamı olarak ifade edilmektedir (Erten, 2004). Çevre bilincinin bir diğer bileşeni *çevreye yararlı davranışlar* ise çevrenin korunmasına yönelik olarak sergilenen gerçek davranışlardır (Erten, 2004). Davranışlarla alakalı kişisel sorumluluk düzeyleri yüksek olan kişilerin, belli davranışları benimsemeleri daha mümkün olabilmektedir. Bundan dolayı, daha fazla kişisel sorumluluk duygusu bulunan kişilerin, çevre yanlısı davranışlar sergileme niyetine sahip olmaları da daha olasıdır (Hatipoğlu, 2016). Buna göre çevresel problemlere eleştirel bir şekilde bakılması ve bireysel yönelimlerin bulunması çevre dostu davranışların ortaya çıkmasında oldukça etkili olabilmektedir (Haan & Kuckartz, 1998). Çevre yanlısı davranışlara etki eden faktörler incelendiğinde ise demografik faktörler (yaş, cinsiyet, eğitim vb.), dış faktörler ve iç faktörler (motivasyon, çevresel bilgiler, farkındalık, değerler, tutumlar, sorumluluk ve öncelik) olmak üzere üç temel faktör olduğu görülmektedir (Çabuk & Karacaoğlu, 2003; Erdal vd., 2013). Dolayısıyla bir bütün olarak ele alındığında, çevreye ilişkin bilgi sahibi olan, bu bilgiler ışığında çevreyle ilgili olumlu tutum geliştiren ve bu tutumlarını davranışa dökerek çevreye yararlı eylemlerde bulunan bireyler, çevre bilinci olan bireyler olarak değerlendirilmektedir.

Genel olarak bakıldığında; bireyler çevreyi ne kadar göz ardı ederek yaşamını sürdürürse çevreye verdikleri zarar da o kadar artmakta ve dolayısıyla çevresel tutum, farkındalık, duyarlılık ve davranış gibi kavramların önemi ortaya çıkmaktadır (Acungil, 2020). Çevre bilinci, çevre hakkındaki bilgiler ve tutumlar ile çevre dostu davranışların etkileşim halinde bulunarak oluşturdukları bir sonuç olarak tanımlanabilir (Erten, 2000, 2002). Çevre konusunda bilgisi bulunan, çevrenin korunması adına olumlu ya da olumsuz tutum ve eylemler ortaya koyarak çevrenin korunmasına yönelik davranışlar sergileyen kişilerin çevre

bilincine sahip olduğu düşünülmektedir (Erten, 2004, 2005). Yeterli çevre bilincine sahip olan bireyler doğa hakkında bilgi sahibi olmakla beraber, kişisel menfaatlerinden önce çevreyi ve çevredeki diğer canlıları ön planda tutarak bu konuda sorumlu davranışlar gösterirler ve çevreyi bir bütün şeklinde görürler (Erten, 2005, 2015; Erten & Aydoğdu, 2011).

Araştırmacıların önemli bir bölümü çevre bilincinin geliştirilmesinin oldukça zor bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Öyle ki çevre hakkında olumlu düşüncelere sahip insanların, çevreye yönelik davranışlarında bu hassasiyeti yeteri kadar göstermedikleri de görülebilmektedir (Karaismailoğlu, 2018; Karataş, 2013). Bu noktada çevre sorunlarının çözülmesi ve bilincinin oluşturulması ancak doğru belirlenmiş hedeflerle verilen bir çevre eğitimi ile mümkün olarak görülmektedir (Güven, 2013). Eğitim yoluyla çevrenin savunulması ve çevreye yönelik sorumlulukların yerine getirilmesi için bilgi sahibi olunmasının yanında bunun için sorumluluklar almak, araştırma ve sorgulama yapmak suretiyle bilgi düzeyini bilinç seviyesine çıkarmak gerekmektedir (Erten, 2012). Dolayısıyla çevre bilincine sahip bireylerin çevreye ilişkin bilgi sahibi olmakla birlikte çevreye duyarlı tutum ve olumlu davranışlar göstermesinin ancak eğitim yoluyla sağlanabileceği düşünülmektedir.

Örgün eğitimin amaçlarından biri, çevre bilincini edinmiş ve bu hususta bilgi ile donanmaktan ziyade çevre karşısında duyarlı ve pozitif davranışlara sahip olan bireylerin yetiştirilmesidir (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2010). İlkokul ve ortaokul kademesini kapsayan temel eğitim seviyesinde yer alan özellikle fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri kapsamında da çevre ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlar yoluyla doğayı seven ve tanıyan çocukların ekolojik kültürleri ve çevre bilinçleri biçimlendirilir, doğa karşısında hoşgörülü ve anlayışlı olarak çevre hakkında pozitif davranışlara sahip olmaları sağlanır (Bildik, 2010; Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Dolayısıyla fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri, çevre bilincinin kazandırılması için önemli bir araç haline gelmekte ve fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin de öğrencilere sürdürülebilir bir çevre anlayışının benimsetilmesi konusunda rehber olmalarını gerektirmektedir (Uyanık, 2021). Bireylerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının şekillendirilmesinde okul, çevre ve öğretmenlerin etkisinin kaçınılmaz olduğu düşünüldüğünde; çevreye karşı olumlu davranışlar sergileyebilen, yaratıcı düşünebilen, yeni fikirler geliştirebilen, problemler karşısında çözüm üretebilen ve yaşadıkları çevreye karşı duyarlı olabilen öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür (Kolomuç & Açıışlı, 2013). Bu noktada öğretmenlerin çevre bilinci algılarının ortaya çıkarılması ve hangi değişkenlerin çevre bilinci algılarıyla ilişkili olabileceğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Çevre bilinciyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının (Akçay & Pekel, 2017; Aksoy & Karatekin, 2011; Deniz & Genç, 2007; Erten, 2005; Güven, 2013; Keleş vd., 2010) ve öğretmenlerin (Aydemir, 2007; Gündüz vd., 2017; Karaismailoğlu, 2018) çevre bilincini belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu; fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının karşılaştırıldığı (Kolomuç & Açıışlı, 2013; Uyanık, 2021); fen bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi lisans programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirildiği (Karakuş vd., 2018; Yılmaz & Sayhan, 2018); çevre bilinci geliştirmede sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı (Ergin, 2011) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin çevre bilinci kazanımlarının fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde daha belirgin ve vurgulanarak işlendiği göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın amacı, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları ve bu algılarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları ne düzeydedir?
2. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları çevre eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri; var olan bir olay, olgu ya da duruma müdahale edilmeksizin betimlenmesine yönelik yapılan çalışmalardır (Karasar, 2017). Bu araştırmada da fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları ve bu algılarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim yılında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrende yaklaşık 1600 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma örneklemini ise evreni temsil edecek şekilde “seçkisiz örnekleme” yöntemiyle seçilen 184 öğretmen oluşturmaktadır. Bilimsel çalışmaya uygun şekilde elektronik ortamda Google Forms üzerinden gönderilen ölçekleri dolduran öğretmenlerin demografik özellikleri ve dağılımları aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	113	61.4
	Erkek	71	38.6
Yaş	24-35	40	21.7
	36-40	58	31.5
	41-45	52	28.3
	46 ve üstü	34	18.5
Branş	Fen Bilimleri	104	56.5
	Sosyal Bilgiler	80	43.5
Öğrenim durumu	Lisans mezunu	149	81.0
	Lisansüstü mezunu	35	19.0
Çevre eğitimiyle ilgili eğitim alma durumu	Aldım	94	51.1
	Almadım	90	48.9

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerden 113’ü (%61.4) kadın, 71’i (%38.6) erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş olarak en yüksek oranı (%31.5) 58 kişi ile 36-40 yaş, en düşük oranı (%18.5) ise 34 kişi ile 46 ve üstü yaştakilerden oluştuğu görülmektedir. Branş olarak

incelendiğinde 104'ünün fen bilimleri (%56.5), 80'inin (%43.5) ise sosyal bilgiler branşlarında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin 149'u (%81.0) lisans mezunu iken 35'i (%19.0) lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin 94'ünün (%51.1) çevre eğitimiyle ilgili eğitim aldığını belirttiği görülürken 90'ı (%48.9) bu konuda eğitim almadığını belirtmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlere ait genel bilgiler kısmında “cinsiyet, yaş, branş, öğrenim düzeyi ve çevre eğitimiyle ilgili eğitim alma durumu” olmak üzere 5 madde bulunmaktadır.

İkinci bölümde ise öğretmenlerin çevre bilinçlerini ölçmek amacıyla Ören vd. (2010) tarafından geliştirilen “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” yer almaktadır. Ölçek, 27 madde ve “sosyal aktivite ve işbirliği”, “uygulama ve model olma”, “günlük yaşamla ilişkilendirme” ile “tutum ve bilinçlendirme” olmak üzere dört faktörden meydana gelmektedir. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçek; "Asla (1)", "Nadiren (2)", "Ara sıra (3)", "Çoğunlukla (4)", ve "Her zaman (5)" şeklinde bir cevaplama anahtarına sahiptir ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır (Ören vd., 2010).

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin güvenirlik testi Cronbach's Alpha testi ile hesaplanmış ve katsayısının .912 ile yüksek güvenirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Verilerin normallik analizi basıklık ve çarpıklık testi ile yapılarak elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek Verilerinin Normal Dağılım Analizi

Ölçek ve Alt Boyutları	Basıklık Değeri	Çarpıklık Değeri
Sosyal aktivite ve işbirliği	.069	-.114
Uygulama ve model olma	.442	-.687
Günlük yaşamla ilişkilendirme	.132	-.281
Tutum ve bilinçlendirme	1.023	-1.169
Genel çevre bilinci	.227	-.503

Tablo 2 incelendiğinde, ölçek ve alt boyutların “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin -1.169 ile 1.023 aralığında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Araştırmalarda -1.50 ile +1.50 arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnik & Fidell, 2013). Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi sınamasında $\alpha=.05$ değeri göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımlarında betimsel istatistiklerden (frekans ve yüzde) yararlanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda t testi ve ikiden fazla çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testi uygulanmıştır. Fark çıkması halinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algılarının düzeylerine ilişkin ortalamalar ve standart sapma sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Bilinci Algıları

Maddeler	n	\bar{X}	s	Düzeyi
1 Öğrencilerinin yaşadıkları veya karşılaştıkları çevre sorunlarını sınıfa rahatlıkla getirebilmeleri ve tartışabilmeleri için ortam hazırlaması	184	4.04	.78	Her zaman
2 Çevre bilincinin oluşması veya gelişmesi için okul idaresi ve ailelerle iş birliği yapması	184	3.63	.95	Genellikle
3 Gönüllü kuruluşların düzenlediği çevre ile ilgili kampanyalara öğrencilerin katılımının sağlanması	184	3.22	.77	Bazen
4 Okulundaki çevre kulübü faaliyetlerini desteklemesi ve kulüp çalışmalarında rol almaya istekli olması	184	3.66	.95	Genellikle
5 Çevre ile ilgili güncel gelişmeleri öğrencileriyle paylaşması	184	4.19	.76	Genellikle
6 Çevreyi korumaya yönelik işaretleri bilmesi ve bunları öğrencilerine öğretmesi	184	3.97	.87	Genellikle
7 Çevreye zarar verenlerle ilgili olarak yetkili kurum ve kuruluşları bilgilendirmesi	184	3.42	.86	Genellikle
8 Öğrencilerinin çevreye karşı tutum ve davranışlarıyla ilgili olarak velileri bilgilendirmesi	184	3.62	.91	Genellikle
9 Öğrencilerinin çevreye yönelik hobiler geliştirmelerine yardımcı olması	184	3.77	.91	Genellikle
10 Öğrencilerinin çevre sorunlarına özgün çözümler üreten bireyler olarak yetişmesine özen göstermesi	184	4.19	.79	Genellikle
11 Yaşamında geri dönüşüm uygulamalarına yer vermesi	184	4.39	.72	Her zaman
12 Çevre olanaklarını (okul çevresindeki parklar, sulak alanlar, ormanlar vb.) eğitim aracı olarak kullanması	184	3.60	.90	Genellikle
13 Öğrencilerine ağaç dikme, geri dönüşüm vb. konularda örnek olması	184	4.13	.86	Genellikle
14 Çevre sorunlarının pek çoğunun insan kaynaklı olduğunu ve bu sorunların çözümünün yine insanların çabalarıyla olacağını öğrencilere kavratması	184	4.48	.66	Her zaman
15 Geri dönüşümlü atıkların neler olduğunu bilmesi ve öğrencilerini de bu konuda bilinçlendirmesi	184	4.51	.67	Her zaman
16 Öğrencilerine çevreyle ilgili kavram yanılgılarını düzeltmek için uygun model olması	184	4.23	.77	Her zaman
17 Çevre konularıyla ilgili bilgilerin ders konusu olarak işlenmesinde daha çok uygulama çalışmalarına yer vermesi	184	3.94	.87	Genellikle
18 Çevre bilincini kazandırırken öğrencinin ilgi ve deneyimlerinden yararlanması	184	4.00	.80	Genellikle
19 Madde Öğrencilerine çevre konularında proje ödevleri vermesi ve onlara bu etkinliklerini sergileme fırsatları tanıması	184	3.72	.98	Genellikle
20 Doğayı tanıtmaya ve doğada yaşantılar kazandırmaya yönelik geziler düzenlemesi	184	3.15	.89	Bazen
21 Çevreyle ilgili uygulamalarında disiplinler arası ilişki kurması	184	3.80	.89	Genellikle
22 Medyada yer alan çevre ile ilgili belgeselleri ve ilgili programları izlemesi, takip etmesi	184	4.00	.82	Genellikle
23 Ders kitapları dışında çevre konusu ile ilgili akademik yayınları, popüler dergileri, kitapları okuması, takip etmesi	184	3.46	.91	Genellikle
24 Öğrencilerine ağaç dikmenin önemini kavratması	184	4.34	.78	Her zaman
25 Öğrencilerini tasarruf uygulamaları (enerji, su vb.) konusunda bilinçlendirmesi	184	4.42	.72	Her zaman
26 Öğrencilerine bitki ve hayvanlarla ilgilenme, onlara karşı sevgi ve koruma bilincini aşılması	184	4.40	.73	Her zaman
27 Öğrencilerin çevre ile ilgili olumlu tutum geliştirmeleri için çaba göstermesi	184	4.47	.67	Her zaman

Tablo 3'te verildiği gibi öğretmenlerin çevre bilinciyle ilgili algılarında en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.51$), her zaman düzeyiyle “Geri dönüşümlü atıkların neler olduğunu bilmesi ve öğrencilerini de bu konuda bilinçlendirmesi” maddesindedir. Bunu yine her zaman düzeyiyle “Çevre sorunlarının pek çoğunun insan kaynaklı olduğunu ve bu sorunların çözümünün yine insanların çabalarıyla olacağını öğrencilere kavratması ($\bar{X}=4.48$)” ve “Öğrencilerin çevre ile ilgili olumlu tutum geliştirmeleri için çaba göstermesi ($\bar{X}=4.47$)” maddeleri izlemektedir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine en düşük düzeyde katılım gösterdikleri maddelerin ise sırasıyla “Doğayı tanıtmaya ve doğada yaşantılar kazandırmaya yönelik geziler düzenlemesi ($\bar{X}=3.15$)”, “Gönüllü kuruluşların düzenlediği çevre ile ilgili kampanyalara öğrencilerin

katılımının sağlaması ($\bar{X}=3.22$)” ve “Çevreye zarar verenlerle ilgili olarak yetkili kurum ve kuruluşları bilgilendirmesi ($\bar{X}=3.42$)” olduğu görülmektedir.

Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci alt boyutlarına yönelik ortalamalar ve standart sapma sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Bilinci Algıları

Alt Boyutlar	n	\bar{X}	s	Düzeyi
Sosyal aktivite ve işbirliği	184	3.72	.69	Genellikle
Uygulama ve model olma	184	4.16	.63	Genellikle
Günlük yaşamla ilişkilendirme	184	3.63	.78	Genellikle
Tutum ve bilinçlendirme	184	4.41	.65	Her zaman
Genel çevre bilinci	184	3.95	.62	Genellikle

Tablo 4’te verildiği gibi öğretmenlerin çevre bilinci alt boyutlarına yönelik algılarında en yüksek ortalamanın her zaman düzeyinde tutum ve bilinçlendirme boyutunda ($\bar{X}=4.41$) olduğu görülürken bunu genellikle düzeyinde uygulama ve model olma ($\bar{X}=4.16$) boyutu ile genellikle düzeyinde sosyal aktivite ve işbirliği ($\bar{X}=3.72$) boyutu izlemiştir. En düşük ortalama ise genellikle düzeyinde günlük yaşamla ilişkilendirme boyutunda ($\bar{X}=3.63$) gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin genel çevre bilinci ise $\bar{X}=3.95$ ortalamayla genellikle düzeyindedir. Fen ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinçlerinin genel olarak yüksek olduğu görülürken tutum ve bilinçlendirme boyutunda ise çok yüksek düzeydedir. Bu bulgu öğretmenler açısından önemli olduğu gibi eğitim verdikleri öğrenciler açısından da önemlidir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi bulguları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Bilinci Algılarının Cinsiyete Göre Analizi

Ölçek ve alt boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Sosyal aktivite ve işbirliği	Kadın	113	3.71	.64	182	-.39	.69
	Erkek	71	3.75	.77			
Uygulama ve model olma	Kadın	113	4.18	.59	182	-.56	.57
	Erkek	71	4.13	.69			
Günlük yaşamla ilişkilendirme	Kadın	113	3.60	.76	182	-.64	.51
	Erkek	71	3.67	.82			
Tutum ve bilinçlendirme	Kadın	113	4.46	.59	182	1.45	.14
	Erkek	71	4.32	.75			
Genel çevre bilinci	Kadın	113	3.96	.57	182	.12	.90
	Erkek	71	3.95	.69			

Tablo 5’te verildiği gibi Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algılarının cinsiyete sosyal aktivite ve işbirliğinde ($t= -.39$; $p>0.05$), uygulama ve model olmada ($t= -.56$; $p>0.05$), günlük yaşamla ilişkilendirmede ($t= -.64$; $p>0.05$), tutum ve bilinçlendirmede ($t= 1.45$; $p>0.05$) ve genel çevre bilincinde ($t= .12$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyetlerinden bağımsız çevre bilinci algılarının bütün boyutlarda ve genel olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algılarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi bulguları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Bilinci Algularının Yaşa Göre Analizi

Ölçek ve alt boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Sosyal aktivite ve işbirliği	24-35	40	3.70	.68	.53	.65	-
	36-40	58	3.79	.68			
	41-45	52	3.75	.70			
	46 >	34	3.61	.71			
Uygulama ve model olma	24-35	40	4.16	.68	.33	.80	-
	36-40	58	4.16	.62			
	41-45	52	4.22	.58			
	46 >	34	4.08	.67			
Günlük yaşamla ilişkilendirme	24-35	40	3.64	.82	.10	.95	-
	36-40	58	3.67	.79			
	41-45	52	3.60	.78			
	46 >	34	3.58	.75			
Tutum ve bilinçlendirme	24-35	40	4.36	.62	.29	.82	-
	36-40	58	4.38	.65			
	41-45	52	4.48	.67			
	46 >	34	4.41	.70			
Genel çevre bilinci	24-35	40	3.94	.64	.23	.87	-
	36-40	58	3.98	.62			
	41-45	52	3.99	.61			
	46 >	34	3.88	.65			

Tablo 6’da verildiği gibi fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algularının yaşa göre sosyal aktivite ve iş birliğinde ($F= .53$; $p>0.05$), uygulama ve model olmada ($F= .33$; $p>0.05$), günlük yaşamla ilişkilendirmede ($F= .10$; $p>0.05$), tutum ve bilinçlendirmede ($F= .29$; $p>0.05$) ve genel çevre bilincinde ($F= .23$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin çevre bilinci algularının yaşları ne olursa olsun benzerlik gösterdiği ve farklılık olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algularının branşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Bilinci Algularının Branşa Göre Analizi

Ölçek ve alt boyutlar	Branş	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Sosyal aktivite ve işbirliği	Fen B.	104	3.79	.67	182	1.40	.16
	Sosyal B.	80	3.64	.70			
Uygulama ve model olma	Fen B.	104	4.24	.60	182	1.94	.05
	Sosyal B.	80	4.06	.66			
Günlük yaşamla ilişkilendirme	Fen B.	104	3.74	.75	182	2.31	.02*
	Sosyal B.	80	3.48	.80			
Tutum ve bilinçlendirme	Fen B.	104	4.46	.63	182	1.30	.19
	Sosyal B.	80	4.34	.69			
Genel çevre bilinci	Fen B.	104	4.03	.60	182	1.92	.05
	Sosyal B.	80	3.85	.64			

* $p<0.05$

Tablo 7’de verildiği gibi Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algularının branşa göre sosyal aktivite ve işbirliğinde ($t=1.40$; $p>0.05$), uygulama ve model olmada ($t=1.94$; $p=0.05$), tutum ve bilinçlendirmede ($t=1.30$; $p>0.05$) ve genel çevre bilincinde ($t=1.92$; $p=0.05$) farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak günlük yaşamla ilişkilendirmede ($t=2.31$; $p<0.05$) farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde günlük yaşamla ilişkilendirmede fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde bilince sahip oldukları görülmüştür. Bulgulara göre öğretmenlerin çevre bilinci algularının günlük yaşamla ilişkilendirmede fen bilimleri öğretmenleri lehine yüksek iken diğer boyutlar ve genel olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir

Araştırmanın beşinci alt problemi olan fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Bilinci Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Analizi

Ölçek ve alt boyutlar	Öğrenim	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Sosyal aktivite ve işbirliği	Lisans	149	3.70	.66	182	-.97	.33
	Lisansüstü	35	3.83	.81			
Uygulama ve model olma	Lisans	149	4.14	.61	182	-.79	.42
	Lisansüstü	35	4.24	.71			
Günlük yaşamla ilişkilendirme	Lisans	149	3.60	.74	182	-	.28
	Lisansüstü	35	3.76	.95			
Tutum ve bilinçlendirme	Lisans	149	4.40	.63	182	-.36	.71
	Lisansüstü	35	4.45	.75			
Genel çevre bilinci	Lisans	149	3.93	.59	182	-.93	.35
	Lisansüstü	35	4.04	.75			

Tablo 8’de verildiği gibi Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algılarının öğrenim durumlarına göre sosyal aktivite ve işbirliğinde ($t=-.97$; $p>0.05$), uygulama ve model olmada ($t=-.79$; $p>0.05$), günlük yaşamla ilişkilendirmede ($t=1.07$; $p>0.05$), tutum ve bilinçlendirmede ($t=-.36$; $p>0.05$) ve genel çevre bilincinde ($t=-.93$; $p>0.05$) farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgulara göre öğretmenlerin çevre bilinci algılarının bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermediği ve aksine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algılarının çevre eğitimiyle ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Bilinci Algılarının Çevre Eğitimiyle İlgili Eğitim Almaya Göre Analizi

Ölçek ve alt boyutlar	Eğitim Alma	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Sosyal aktivite ve işbirliği	Evet	94	3.86	.66	182	2.80	.00*
	Hayır	90	3.58	.69			
Uygulama ve model olma	Evet	94	4.26	.57	182	2.22	.02*
	Hayır	90	4.06	.67			
Günlük yaşamla ilişkilendirme	Evet	94	3.77	.65	182	2.63	.00*
	Hayır	90	3.47	.88			
Tutum ve bilinçlendirme	Evet	94	4.51	.57	182	2.12	.03*
	Hayır	90	4.30	.72			
Genel çevre bilinci	Evet	94	4.08	.56	182	2.74	.00*
	Hayır	90	3.83	.66			

* $p<0.05$

Tablo 9’da verildiği gibi Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algılarının çevre eğitimiyle ilgili eğitim almaya göre sosyal aktivite ve işbirliğinde ($t= 2.80$; $p<0.05$), uygulama ve model olmada ($t= 2.22$; $p<0.05$), günlük yaşamla ilişkilendirmede ($t=2.63$; $p<0.05$), tutum ve bilinçlendirmede ($t= 2.12$; $p<0.05$) ve genel çevre bilincinde ($t= 2.74$; $p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında çevre eğitimiyle ilgili eğitim alan öğretmenlerin çevre bilinçlerinin bu konuda eğitim almayanlardan anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin çevre bilinci algılarında çevre eğitiminin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci ve alt boyutlarına ilişkin algıları ve bu algılarının demografik değişkenlere göre durumu incelenmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar alt problemlere göre aşağıda sunulmuştur.

Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algılarının düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın her zaman düzeyinde “Geri dönüşümlü atıkların neler olduğunu bilmesi ve öğrencilerini de bu konuda bilinçlendirmesi” maddesinde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karaismailoğlu'nun (2018) çalışmasında da öğretmenlerin geri dönüşüm ve atık kağıtların yönetimine dair bilgi ve tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ancak bu bilgi ve tutumlarının davranışa dönüşme düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada en yüksek ortalamaya sahip olan diğer maddelerin “Çevre sorunlarının pek çoğunun insan kaynaklı olduğunu ve bu sorunların çözümünün yine insanların çabalarıyla olacağını öğrencilere kavratması” ve “Öğrencilerin çevre ile ilgili olumlu tutum geliştirmeleri için çaba göstermesi” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin, çevre sorunlarına ilişkin bilgi ve farkındalıklarının olduğunu, aynı zamanda öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini önemsemeleri ve bu konuda çaba göstermeleri açısından çevre bilinci bilişenlerine sahip olduklarını göstermektedir. Çevre bilinci algılarına ilişkin en düşük ortalama ise “Doğayı tanıtmaya ve doğada yaşantılar kazandırmaya yönelik geziler düzenlemesi” maddesinde bazen düzeyindedir. Bu sonucun okullarda gezilerin düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi sırasında yaşanabilecek sorunlardan dolayı gezilerden kaçınılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Maddeler bazında bakıldığında genel olarak genellikle ve her zaman düzeylerinde katılımın olması öğretmenlerin çevre bilinci konusunda duyarlıklarının ve farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Karaismailoğlu, 2018; Eyiol vd., 2024). Öğretmenlerde çevre bilincinin yüksek olması gelecek kuşaklara bu bilincin aktarılmasında olumlu bir özellik olarak görülmekte ve yaşanabilir bir çevrenin inşası için bireylerde çevre bilincinin yüksek olması gerekmektedir. Bu bilincin küçük yaşlardan başlanarak aktarılması ve bu konuda baş aktör olan öğretmenlerin çevreye karşı duyarlı ve farkındalıklarının olması önemli ve değerli görülmektedir.

Araştırma kapsamında çevre bilinci algılarının alt boyutları incelendiğinde, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya tutum ve bilinçlendirme boyutunda sahip olduğu görülürken bunu uygulama ve model olma boyutu ile sosyal aktivite ve işbirliği boyutu izlemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevre bilinçlerinin genel olarak yüksek olduğu görülürken en düşük ortalamanın günlük yaşamla ilişkilendirme boyutunda olduğu görülmektedir. Çalışmasında benzer sonuca ulaşan Karaismailoğlu (2018), çevre bilincini oluşturan bilgi, tutum ve davranışlar bir bütün olarak incelendiğinde bilgi ve tutumun yükselmesinin bireyin davranışlarının çevre dostu olmasında ters yönlü bir etkisinin olduğunu ve dolayısıyla öğretmenlerin bilgileri ve tutumlarının olduğu ancak çevre dostu davranış sergilemediklerini tespit etmiştir. Bu noktada bu araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak çevre bilincine sahip olmalarına rağmen günlük yaşamla bağlantı kuramadıkları için var olan bilgi ve tutumlarını davranışa dönüştüremedikleri söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çevre bilinci algıları ve alt boyutlarının cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazında benzer sonuçların olduğu çalışmalar (Akçay & Pekel, 2017; Eyiol vd., 2024) yer alırken cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Karaismailoğlu (2018), öğretmenlerin cinsiyetlerinin çevreye

dair bilgi ve tutum düzeylerinin üzerinde etkili olduğu ve erkek öğretmenlerin bilgi ve tutum düzeylerinin kadınlara göre daha düşük düzeyde olduğu; Yeşil ve Turan (2020), çevreye karşı duyarlı davranış boyutunda cinsiyete göre farklılık olduğu ve kadınların çevreye yönelik olumsuz davranışta bulunan kişileri erkeklere nazaran daha fazla uyardıkları; Uyanık (2021) ise kadın katılımcıların çevre önemli, çevre kaynaklarının kullanımı ve tüketim alışkanlıklarına ilişkin tutumlarında erkek katılımcılara kıyasla puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki araştırma sonuçları arasındaki bu farklılığın çevre bilinci algılarının farklı ölçekler ve alt boyutlar kapsamında incelenmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte cinsiyet faktörünün bireylerin çevre bilinci algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmayabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevre bilinci algıları yaşlarına göre incelendiğinde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Karaismailoğlu'nun (2018) çalışmasında da öğretmenlerin kıdem yılına göre çevre bilinçleri arasında anlamlı farklılığa ulaşılmamış ve kıdem yılının yaş ile ilgili olduğu düşünüldüğünde bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaştığı söylenebilir. Eyiol vd. (2024) ise öğretmenlerin çevre duyarlılık düzeylerinin bilgi/duygu, davranış boyutlarıyla genel çevresel duyarlılık düzeylerinde yaşları büyük olanlar lehine yüksek olduğu ve yaş arttıkça çevresel duyarlılığın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yeşil ve Turan (2020) da çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar çerçevesinde yaş ile çevreye yönelik tutumlar arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu ve bu durumu yaşın ilerlemesi ile birlikte insanların doğanın ve çevrenin önemini daha iyi kavramaya başladığı şeklinde yorumlamaktadır. Her ne kadar çevre bilinci algısının oluşması ve gelişmesi için zamana ihtiyaç duyulsa da öğretmenlerin gerek yetiştirilme sürecinde gerekse hizmet içi eğitimler yoluyla kazandıkları deneyimin yaşlarından bağımsız olarak çevre bilinci algılarının pekişmesini sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çevre bilinci algılarının branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre günlük yaşamla ilişkilendirme boyutunda fen bilimleri öğretmenlerinin çevre bilinci algılarının sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretmenlerine göre günlük yaşamla ilişkilendirmede daha başarılı ve duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı branşlardaki öğretmen adaylarıyla çalışma yapan Kolomuç ve Açışlı (2013) da fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik ortalama tutum puanlarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonucun gerekçesi olarak fen bilgisi öğretmenliği lisans programının hem kredi hem kazanım hem de ders saati bazında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına göre daha fazla çevre konulu derse sahip olması ve zorunlu olarak Çevre Bilimi dersinin yer alması (Karakuş vd., 2018; Yılmaz ve Sayhan, 2018) gösterilebilir. İki lisans programı arasındaki bu farklılık yoluyla çevre ile ilgili eğitimlerin çevre bilinci algısı üzerindeki pozitif etki gözle görülür hale gelmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreyle ilgili tutumlarının fen öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu (Uyanık, 2021) ve farklı branşlardaki öğretmenler arasında bir farklılığın olmadığı (Karaismailoğlu, 2018) çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışmalar arasındaki bu farklılıkların ölçme araçlarının içeriklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak öğretmenlerin lisans veya lisansüstü mezunu olmalarının çevre bilinci algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, benzer şekilde öğrenim düzeyinin çevreye yönelik tutumlar üzerinde önemli bir fark oluşturmadığı çalışmalar (Yeşil & Turan, 2020) bulunmakla birlikte öğretmenlerin çevre duyarlılık düzeylerinin bilgi/duygu ve davranış boyutlarıyla genel çevresel duyarlılıkta lisans mezunları lehine yüksek olduğu tespit edilen

çalışmalara da rastlanılmıştır (Eyiöl vd., 2024). Eğitim seviyesi arttıkça çevre bilinci algılarının da artması olası bir sonuç olarak beklenirken lisansüstü eğitim alanlarının çevre ile ilgili olup olmamasının etkili olabileceği düşünülebilir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin çevreyle ilgili eğitim almaya göre bütün boyutlarda ve genel olarak eğitim alanların bu konuda eğitim almayanlardan daha yüksek düzeyde çevre bilincine sahip oldukları görülmüştür. Çevre eğitimi ve çevre bilinci arasındaki ilişkileri incelemiş olan çalışmalarda çevre eğitimlerinin çevre bilincini artırıcı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Kahyaoğlu vd., 2008; Karademir, 2013; Kayaer & Çiftçi, 2022; Oğuz vd., 2011; Teksöz vd., 2010; Uyanık, 2021). Güler'in (2009) çalışması kapsamında düzenlenen ekoloji temelli çevre eğitimine katılan öğretmenlerin görüşlerine göre çevre eğitimi ile ilgili edindikleri bilgileri ve deneyimleri öğrenciler ve yakın çevrelerindekiyle paylaşma ve çevre bilinci kazandırmada sorumluluk alma konularında kendi alanlarında yapabilecekleri pek çok etkinliğin olduğunu fark etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerden çevre konusunda eğitim almayanlara eğitim verilmesiyle çevre bilinçlerinin yükseleceği ön görülmektedir. Böylece çevre bilincine sahip, bilinçli ve farkındalıkları yüksek bireylerin yetiştirilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çevre eğitimiyle ilgili eğitimin sadece öğretmenlere değil eğitim ile ilgili bütün paydaşlara verilmesinin yararlı olacağı da düşünülmektedir.

Öneri olarak;

- Öğretmenlerin tamamına çevre bilincinin artırılması ve bunu öğrencilerine daha iyi aktarabilmeleri için uygulamalı eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlere çevre bilincinin artırılması amacıyla günlük yaşamla ilişkilendirme bakımından becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerle nitel görüşmeler yapılarak çevre bilinci konusundaki ihtiyaçları tespit edilebilir.
- Öğrencilerin çevre bilinci algıları incelenerek tespit edilen eksiklerin giderilmesi konusunda öğretmenlerle iş birliği yapılarak etkinlikler tasarlanabilir.
- Diğer branş öğretmenlerinin de çevre bilinçleri araştırılarak hem bu araştırma sonuçlarıyla karşılaştırma yapılabilir hem de görülen eksiklikler giderilerek daha yaşanabilir, temiz ve düzenli çevrenin yaratılmasına katkı sağlanabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Özgür ÇAKIR: Kavramsallaştırma, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme

2. Nazmi DURKAN: Metodoloji, danışmanlık ve denetim (ölçme aracı seçimi, veri analizi, vb.), inceleme ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

Acungil, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 75(3), 997–1032. <https://doi.org/10.33630/ausbf.780600>

Akçay, S., & Pekel, F. O. (2017). Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1174-1184. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330249>

- Aksoy, B., & Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 23-36. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200471>
- Ay, U. (2017). Çevreci tüketim davranışlarının değer-inanç-norm kuramı temelinde incelenmesi. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, (9)1, 1-33. <https://betadergi.com/ttad/yonetim/icerik/makaleler/128-published.pdf>
- Aydemir, M. (2007). *The investigation of teachers with respect to knowledge level on environmental concepts*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Bildik, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıfta verilen çevre konusunun öğrencilerin çevresel tutumu ve çevre bilgisi üzerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çabuk, B., & Karacaolu Ö. C. (2003). Üniversiteli öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 189-198. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000079
- Çevre ve Orman Bakanlığı (2010). *XVIII. Çevre eğitimi, Türkiye çevre atlası*. Ankara.
- Deniş, H., & Genç, H. (2007). Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20-26.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 71-83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/741476>
- Erdal, H., Erdal, G., & Yücel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi araştırması: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 4, 57-65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/311597>
- Ergin, E. (2011). *Çevre bilinci geliştirmede sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Erten, S., (2000). Empirische untersuchungen zu bedingungen der umweltziehung ein interkultureller vergleich auf der grundlage der theorie des geplanten verhaltens. *Tectum Verlag, Marburg, Deutschland*.
- Erten, S. (2002). Planlanmış davranış teorisi ile uygulamalı öğretim metodu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-233.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87717>
- Erten, S., & Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41). <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/688-published.pdf>
- Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim*, 37(166). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1353/443>
- Erten, S. (2015). Üniversite öğrencilerindeki çevreyi korumaya yönelik ilgilerde kimin ve neyin etkisi olmaktadır?, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 157-167. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399363>
- Eyiol, S., Çövüt, O., Mergensoy, D., Kırğıl, A., Bacak, E., & Karadeniz, V. (2024). Öğretmenlerin Çevre Duyarlık Algıları. *Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(38), 209–225. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10642753>

- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/606/85>
- Gündüz, M., Aktepe, V., Büyükkarcı, A., Taş, M., & Çakır Elbir, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin doğa ve çevreye yüklediği değerlerin tespit edilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(5), 116-126. <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.11787/2218/2017-Route%20Educational%20and%20Social%20Scientst.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Güven, E. (2013). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 33(2), 411-430. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76910>
- Haan, G. d., & Kuckartz, U. (1998). Umwelt bewutseins for schungund Umwelt bildungs for schung: Stand, Trends, Ideen. In *Umwel tbildung und Umwelt bewusstsein* (pp. 13-38). Springer.
- Hatipoğlu, M. (2016). Çevrenin korunmasında idari yaptırımların caydırıcılık açısından değerlendirilmesi. *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, 1, 77-118. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/145036>
- Kahyaoğlu, M., Daban, Ş., & Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 45-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787154>
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaismailoğlu, E. S. (2018). *Öğretmenlerin çevre bilinci düzeyinin belirlenmesi-Ankara Etimesgut örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karakuş, U., Karaaslan, H., & Pehlivan, C. (2018). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretim programları düzeyinde çevre konuları açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(26), 775-788. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14466>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kayaer, M., & Çiftçi, S. (2022). Yükseköğretimde çevre eğitiminin çevre bilincine etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 29(1), 93-106. <https://doi.org/10.18657/yonveek.1064753>
- Keleş, Ö., Uzun, N., & Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70197>
- Kement, Ü. (2019). Ekoturizm faaliyetlerine katılan bireylerin değer inanç norm teorisi kapsamında çevre dostu davranışlarının açıklanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 18(72), 2182-2195. <https://doi.org/10.17755/esosder.556627>
- Kolomuç, A., & Açıslı, S. (2013). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 687-696. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1739>
- MEB (2013). *İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6,7 ve 8. sınıflar) Fen Bilimleri Öğretim Programı*. Ankara.
- Oğuz, D., Çakıcı, I., & Kavas, S. (2011). Yükseköğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), 34-39. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/195770>

- Ören, F. Ş., Kıyıcı, G., Erdoğan, E., & Sevinç, Ö. S. (2010). Çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, Sayı. 11-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92278>
- Quinn, F., Littledyke, M., Taylor, N., & Davis, C. (2010). *Integrating education for sustainability into pre-service primary teacher education: Forging connections in science and technology*. 14th International Organisation of Science and Technology Educators Symposium: Socio-cultural and Human Values in Science and Technology Education Slovenia, 13-18 Haziran 2010.
- Salequzzaman, M.D., & Stocker, L. (2001). The context and prospects for environmental education and environmental careers in Bangladesh. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2. 104-127. <https://doi.org/10.1108/14676370110388309>
- Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Pearson.
- Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87477>
- Ulusal Çevre Stratejisi (UÇES), (2006). *Çevre ve Orman Bakanlığı AB Entegre Çevre Uyum Stratejisi (2007-2023)*, Ankara. <http://www.surdurulebilirlik.gov.tr/wp-content/uploads/2016/06/AB-ENTEGRE-CEVRE-UYUM-STRATEJISI.pdf>
- Uyanık, S. (2021). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yeşil, M., & Turan, Y. (2020). Çevresel duyarlılık üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 418-435. https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/cevreye-yonelik-tutum-olcegi-toad_0.pdf
- Yılmaz, O., & Sayhan, H. (2018). Sosyal bilgiler ve fen bilgisi eğitimi lisans programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 9-26.
- Yücel, M., Altunkasa, F., Güçray, S., Uslu, C., & Say, N. P. (2006). Adana'da çevre duyarlılığı düzeyinin ve geliştirme olanaklarının araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-228. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/18148>

English Instructors' Self-Efficacy Beliefs Regarding 21st-Century Skills and their Implementation and Assessment in the Classroom*

Hüseyin KAFES¹ , Sinem BİLBEN² 

¹ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, hkafes@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0697-8312

²(Sorumlu Yazar) Öğr. Gör., Eskişehir Teknik Üniversitesi, sinem.bilben@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1463-8203

Article Information

ABSTRACT

Received:

29 August 2024

Accepted:

17 October 2024

© UEAD 2024

All rights reserved..

This study examines the self-efficacy beliefs of English Language Preparatory Program (EFL) instructors in teaching and assessing 21st-century skills and their integration into English classes. Utilizing a single and relational screening research design, data were collected via an online survey from 98 English language instructors employed at university preparatory schools providing intensive English instruction. The survey, including 72 items on eight dimensions of 21st century skills, employed a 5-point Likert-type scale. The results revealed discrepancies between instructors' knowledge of these skills and their implementation of them in their classes. Instructors implemented these skills in their classes at a moderate level. Overall, instructors' competency in integrating and assessing 21st-century skills fell below the standards expected in higher education institutions. These findings offer important implications and provide practical suggestions for improving the implementation and assessment of 21st-century skills.

Keywords: 21st-century skills, English Language instructors, assessment

İngilizce Öğretim Görevlilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine, Bu Becerileri İngilizce Derslerine Entegre Etmelerine ve Değerlendirmelerine İlişkin Öz Yeterlilik İnançları

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:

29.08.2024

Kabul Tarihi:

17.10.2024

© UEAD 2024

Tüm hakları saklıdır..

Bu çalışma, Üniversite İngilizce Hazırlık Programı (İHOP) öğretim görevlilerinin 21. yüzyıl becerilerini öğretme, değerlendirme ve İngilizce derslerine entegre etme konusundaki öz yeterlilik inançlarını incelemektedir. Çalışmanın verisi ilişkisel tarama araştırma deseni kullanılarak, yoğun İngilizce eğitimi veren üniversite hazırlık okullarında çalışan 98 İngilizce öğretim görevlisinden çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplanmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin sekiz boyutuna ilişkin 72 maddeden oluşan ankette 5'li Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Öğretim görevlilerinin bu becerileri sınıflarında orta düzeyde uygulamakta oldukları belirlenmiştir. Genel olarak öğretim görevlilerinin 21. yüzyıl becerilerini entegre etme ve değerlendirme konusundaki yetkinlikleri, yükseköğretim kurumlarında beklenen standartların altında kaldığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulguları, 21. yüzyıl becerilerinin uygulanması ve değerlendirilmesinin iyileştirilmesi için önemli çıkarımlar ve pratik öneriler sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: 21. yüzyıl becerileri, İngiliz Dili öğretim görevlileri, değerlendirme

DOI: 10.32960/uead.1540514

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Kafes, H., & Bilben, S. (2024). İngilizce öğretim görevlilerinin 21. yüzyıl becerilerine, bu becerileri İngilizce derslerine entegre etmelerine ve değerlendirmelerine ilişkin öz yeterlilik inançları. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 237-258.

Citation Information: Kafes, H., & Bilben, S. (2024). English instructors' self-efficacy beliefs regarding 21st-century skills and their implementation and assessment in the classroom. *National Journal of Education Academy*, 8(2), 237-258.

* The data for this study were derived from Sinem Bilben's MA thesis submitted to Akdeniz University. This research was conducted with the permission of Akdeniz University Scientific Research and Publication Ethics Board, with its decision dated 08.01.2021 and numbered 10.01.2021-5245.

1. INTRODUCTION

In today's rapidly changing world, people learn a foreign or second language for several reasons beyond mere job opportunities or career advancement (Dörnyei, 2001). Besides these instrumental goals, individuals may also be motivated by a broad range of reasons, such as enhancing communication skills (e.g., Brennan, 2010; Cameron & Webster, 2013; McMahon & Watson, 2016), developing personal experiences (e.g., Brown, 2010; Seligman, 2002), broadening their perspectives (e.g., Arnett, 2000; Mezirow, 1991; Roth & Jornet, 2014; Senge, 1990), nurturing an appreciation for cultural diversity (Byram, 1997; Gardner, 1985; Kramsch, 1993), deepening their understanding of their native language (Lightbown & Spada, 2013), improving cognitive abilities (Bialystok, 2001; Cummins, 1979), refining analytical, and problem-solving skills (Dweck, 2006; Hattie, 2009; Schunk & Zimmerman, 2008). These evolving needs have greatly influenced language learning approaches, leading to the development of new teaching methods, strategies, and techniques (Hedge, 2000; Richards & Rodgers, 2001).

As widely acknowledged, contemporary learning environments emphasize collaboration and learner autonomy, integrating technology to cater to the needs of digitally literate learners in the 21st century (Eaton, 2010). Globalization has prompted a shift from knowledge-centered teaching practices of the 20th century (see, Darling-Hammond, 2010; Friedman, 2005; Gordon & Maeroff, 2000; Schleicher, 2018; Zhao, 2012) to a focus on skills development, providing learners with opportunities to cultivate their abilities to tackle complex tasks and master the art of learning itself (Biesta, 2010; Darling-Hammond, 2017; Hager & Holland, 2006). However, it is important to note, as emphasized by Fadel and Trilling (2009), that 21st-century pedagogy does not disregard the principles of 20th-century education; rather, it seeks to strike a balance between both paradigms by blending skill-building with knowledge acquisition to ensure learners achieve competence in their respective fields. Figure 1 illustrates the dynamic interplay and equilibrium between 20th and 21st century approaches to learning and teaching.

Teacher-directed	Learner-centered
Direct Self instruction	Interactive exchange
Knowledge	Skills
Content	Process
Basic skills	Applied skills
Facts and principles	Questions and problems
Theory	Practice
Curriculum	Projects
Time-slotted	On-demand
One-size-fits-all	Personalized
Competitive	Collaborative
Classroom	Global community
Text-based	Web-based
Summative tests	Formative evaluations
Learning for school	Learning for life


A New Balance

Figure 1 21st Century Learning Balance by Fadel and Trilling (2009, p.38)

While 21st-century pedagogy endeavors to reconcile both paradigms by integrating skill-building with knowledge acquisition to ensure learners attain proficiency in their respective fields, as underscored by Fadel and Trilling (2009), education in the information society is anticipated to markedly diverge from education in the industrial society (Pelgrum, Collis & Janssen, 1997).

Table 1. Expected changes from education in the industrial society to education in the information (Pelgrum, Collis & Janssen (1997)

Actor	Education in the industrial society	Education in the information society
School	<ul style="list-style-type: none"> • Isolated from society • Most information on school functioning confidential 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrated in society • Information openly available
Teacher	<ul style="list-style-type: none"> • Initiator of instruction • Whole class teaching • Evaluates student • Places low emphasis on communication skills 	<ul style="list-style-type: none"> • Helps students find appropriate instructional path • Guides students' independent learning • Helps student to evaluate own progress • Places high emphasis on communication skills
Student	<ul style="list-style-type: none"> • Mostly passive • Learns mostly at school • Hardly any teamwork • Takes questions from books or teachers • Learns answers to questions • Low interest in learning 	<ul style="list-style-type: none"> • More active • Learns at school and outside school • Much teamwork • Asks questions • Finds answers to questions • High interest
Parent	<ul style="list-style-type: none"> • Hardly actively involved in learning process • No steering of instruction • No life-long learning model 	<ul style="list-style-type: none"> • Very active in learning process • Co-steering • Parents provide model

The existing literature demonstrates a substantial body of research exploring students' and teachers' 21st-century skills (see, Altunkaya & Çelik, 2021; Aydın & Tan Şişman, 2021; Bedir, 2019; Eryılmaz, 2020; Karalı & Aydemir, 2020; Tican & Deniz, 2019; Yıldırım & Ortak, 2021). However, there is limited research on teaching and assessing these skills in the classroom environment, particularly in Turkey (Otlu, 2020). To enhance the quality of teaching English and foster well-rounded citizens, explicit instruction in 21st-century skills within classrooms is essential. It is unrealistic to expect students to acquire these skills by the end of their bachelor's studies without prior instruction. Therefore, investigating instructors' in-class practices related to 21st-century skills is crucial for evaluating the quality of education in universities and its alignment with modern educational standards. Additionally, exploring instructors' self-efficacy beliefs in teaching and assessing these skills is vital, as individuals with high self-efficacy perceive challenging tasks as opportunities to excel, while those with low self-efficacy may view them as daunting obstacles (Bandura, 1993).

The current study aims to contribute to the existing research on 21st-century skills by examining the practices and self-efficacy beliefs of instructors regarding the teaching and assessment of these skills. This research endeavor will shed further light on our understanding of 21st century skills.

The study will address the following research questions:

1. To what extent do ELF instructors incorporate 21st-century skills into their classes?
2. Is there a statistically significant difference between ELF instructors' teaching of 21st-century skills and their socio-demographic characteristics (such as previous knowledge about 21st-century skills, level of education, years of experience, and the percentage of course hours allocated to assignments/projects/research requiring one week or more of preparation time)?
3. To what extent do ELF instructors feel confident in their ability to teach and assess 21st-century skills?
4. Is there a statistically significant relationship between the degree to which instructors incorporate 21st-century skills into their classes and their self-efficacy in teaching and assessing those skills?

2. Review of literature

2.1. 21st-century skills Frameworks

In the ever-evolving landscape of the information age, numerous studies have delved into the essential skills required by individuals in the 21st century, leading to the development of 21st-century skills frameworks. According to the OECD (2019), these skills encompass cognitive and meta-cognitive skills, social and emotional skills, as well as practical and physical skills. Conversely, the 21st-century skills Framework by P21 (2019) categorizes these skills into three groups: learning and innovation skills, information, media, and technology skills, and life and career skills. The 21st-century skills Framework by P21 (2019) illustrates the 21st-century skills identified by different frameworks, which exhibit substantial overlap with minor variations.

The qualifications for higher education were established with the adoption of QF-EHEA (2005) in May 2005 in Bergen, involving 45 countries that are members of the Bologna Process. This framework comprises three cycles. The first cycle outcomes entail possessing fundamental knowledge in their respective fields and effectively applying it professionally, along with the ability to pose questions, tackle department-related issues, gather and analyze pertinent data, and engage in critical reflection. Advanced knowledge and problem-solving abilities applicable to interdisciplinary contexts, alongside autonomy in navigating challenging scenarios, drawing sound conclusions, and exercising ethical judgment, constitute the outcomes of the second cycle. Lastly, third cycle outcomes primarily revolve around specialized expertise in the field, incorporating skills from previous cycles, as well as honing research methodologies, proficiency in higher-order skills such as critical analysis, evaluation, synthesis, effective communication with experts and scholars in the field, and contributing to technological, social, and cultural advancements. While the QF-EHEA framework does not explicitly delineate 21st-century skills, it can be inferred that it supports and encourages their development.

2.1.2. Critical Thinking

One of the hallmarks of the information age is the capacity for individuals to engage in self-directed learning, comprehend, analyze, and apply knowledge, alongside possessing strong problem-solving skills. Problem-solving, in particular, is closely intertwined with critical thinking. Effectively resolving a problem necessitates critical thought, involving the interpretation of information and the formulation of judgements

and decisions (Kereluik, et al., 2013). The Cambridge International Dictionary of English (1995) defines critical thinking (CT) as the process of delving deeply into a topic or concept without being swayed by emotions or personal opinions. Essentially, it entails "thinking about thinking," whereby we meticulously scrutinize and test arguments and ideas to ascertain their validity (Moore & Parker, 2009). According to the Cambridge Life Competencies Framework (CLCF, 2020), English language classrooms offer a conducive environment for practicing and cultivating CT skills, as learners are encouraged to explore various topics and exchange ideas. Hixson et al. (2012) enumerate critical thinking skills as follows:

- Analyzing complex problems effectively,
- Investigating questions that lack clear-cut answers,
- Evaluating different perspectives or sources of information,
- Drawing well-founded conclusions based on evidence and reasoning.

Similarly, CLCF (2020) subdivides CT skills into understanding and analyzing ideas and arguments, evaluating ideas and arguments, and solving problems and making decisions. With these competencies in mind, several recommended strategies for adults to enhance their CT skills comprise engaging with diverse materials related to a subject to appreciate various viewpoints, participating in information gap activities, engaging in classroom debates, utilizing visual diagrams to facilitate deeper assessments, and engaging in reflective exercises (CLCF, 2020).

2.1.3. Collaboration

Scholars have asserted that collaborative learning (CL) fosters critical thinking among learners as it necessitates the exchange of ideas, active participation in discussions, taking initiative, and self-directed learning management (Gokhale, 1995; Totten, 1991). According to Hixson et al. (2012), learners with collaboration skills can effectively collaborate with others, respectfully engage in problem-solving, and share responsibility to accomplish shared objectives. Collaboration involves taking personal responsibility for own contributions to a group task, encouraging affective group interaction, managing the sharing of tasks in group-activity, and working toward task completion (CLCF, 2020).

2.1.4. Communication

Communication has long been recognized as essential in everyday, professional, and academic contexts (Germaine, Koeller & Schubert-Irastorza, 2016). While communication is not a novel skill like many others in the 21st century repertoire, it remains paramount in our globalized world and warrants attention. Hixson et al. (2012) characterize individuals with strong communication skills as those capable of articulating their thoughts and discoveries, presenting data, and sharing information through various modes of communication, both orally and in writing, across different media. In CLCF (2020), the components of communication skills are delineated as using appropriate language and register for the context, facilitating interactions, and participating with appropriate confidence and clarity.

2.1.5. Creativity

Fadel and Trilling (2009) propose that to ensure learning remains relevant and enduring for digital natives, there is a growing need for experiential learning opportunities wherein they engage with authentic working environments and tackle real-world challenges. Problem-solving in such contexts necessitates creative thinking and the generation of novel ideas. Creative individuals employ various techniques such as brainstorming, mind-mapping, doodling, and diagramming to generate and refine ideas, allowing them

to test, explain, evaluate, and enhance their concepts (Germaine et al., 2016). According to CLCF (2020), core areas and components of creative thinking mainly consists of preparing for creativity, generating ideas.

2.1.6. Self-direction

Grow (1991) defines self-directed learners as individuals capable of setting their own objectives, effectively managing time and projects, assessing their own performance as well as that of their peers, accessing requisite information, and utilizing educational resources. Self-direction is synonymous with learning to learn. In the 21st century, the abundance of easily accessible information, particularly online, presents both opportunities and challenges. Amidst the vast array of online resources, some are valuable while others may be misleading. Learners must acquire skills to discern and extract pertinent and reliable information from the internet. Self-directed learners demonstrate initiative and employ strategies to assimilate valuable information that enhances their learning journey. Hixson et al. (2012) characterize self-directed learners as individuals who take control of their learning by selecting relevant topics for exploration, monitoring their progress, evaluating their work, and acting upon feedback. CLCF (2020) lists core areas and components of learning to learn skills such as developing skills and strategies for learning, taking control of own learning, and reflecting on and evaluating own learning.

To foster self-directedness among learners, teachers can involve them in the processes of setting goals and establishing classroom rules for lessons, devising timetables, outlining criteria, and creating evaluation checklists for their projects (Grow, 1991). This collaborative approach enables students to feel more autonomous and engaged in the learning process. While self-direction entails working independently and assuming responsibility, it does not preclude learners from receiving assistance from teachers. Contrary to the belief of some educators, a study conducted by Vu and Shah (2016) revealed that learners perceive teacher guidance and instruction as crucial factors in enhancing their self-directed learning skills, underscoring the importance of teacher involvement in facilitating self-directed learning.

2.1.7. Global and Local Connections

Technology has facilitated global interconnectedness, fundamentally altering our perceptions of the world and shaping our identities. According to Fadel and Trilling (2009), our identities are influenced by both our own cultural backgrounds and the diverse cultures encountered in the global landscape of the 21st century. The younger generation, born into a digital era, are inherently immersed in a global context, highlighting the growing necessity for acquiring skills in global communication and establishing international connections. Hixson et al. (2012) outline the skills associated with forging global connections, which include understanding global and geopolitical issues, cultivating awareness of diverse cultures, literature, languages, geography, and histories of other countries. Similarly, learners possessing skills for establishing local connections are expected to leverage their understanding of local contexts and address issues within their communities. CLCF (2020) delineates the skills pertinent to the social responsibilities of learners as understanding personal responsibilities as part of a social group, showing intercultural awareness, and understanding global issues.

2.2. Assessing 21st-Century Skills

Saavedra and Opfer (2012) assert the difficulty in both assessing and teaching 21st Century Skills. Bapna, Sharma, Kaushik, and Kumar (2017) examined various testing methods for critical thinking, creativity, empathy, and executive function, discovering significant overlap in their designs. Specifically, items assessing creativity often correlate with those assessing critical thinking. Consequently, evaluating

these skills separately presents challenges. To address this issue, the ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) project was initiated by the University of Melbourne in 2009. This project aims to enhance learners' higher-order skills and develop innovative assessment approaches (Griffin, Care & McGaw, 2012). Figure 1 illustrates the phases of the ATC21S project.

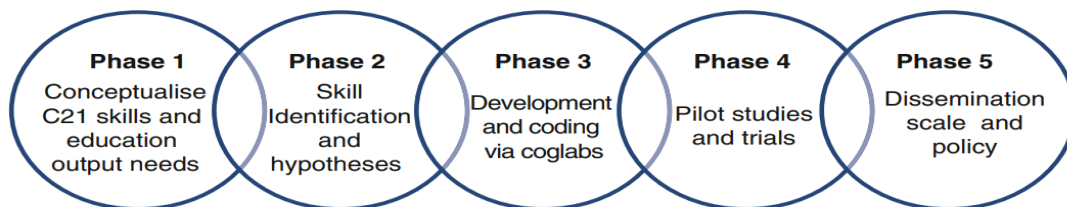


Figure 1 The phases of ATC21S project (Griffin et al., 2010)

Figure 2 depicts a system of assessments that utilizes individual student data to offer direct feedback to both students and faculty, while also informing schools and educational systems. This data serves multiple purposes, enabling educators and educational systems to assess program outcomes, enhance curricula, devise improvement strategies, and identify students in need of additional support (Binkley et al., 2012).



Figure 2 Integrated Assessment System (Binkley et al., 2012)

2.3. Self-Efficacy

Self-efficacy refers to one's belief in their ability to successfully accomplish tasks. Bandura (1977) posits that individuals' beliefs about their own effectiveness significantly influence their behaviors in particular situations. According to self-efficacy theory (Bandura, 1993), individuals with high self-efficacy view challenging tasks as opportunities to be conquered, while those with low self-efficacy perceive them as threats to be avoided. Autonomous teachers generally exhibit high levels of self-efficacy. Enhanced efficacy tends to correlate with greater effort towards action or prolonged persistence in achieving goals. Conversely, individuals with lower efficacy tend to give up easily, invest less effort, and achieve poorer teaching outcomes, ultimately resulting in a decline in their self-efficacy (Tschannen-Moran et al., 1998).

Bandura (1977) proposes four primary sources of personal efficacy: mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, and physiological states. While all four sources influence teacher self-efficacy, mastery experiences are deemed the most influential as they provide teachers with direct insight into their strengths and weaknesses through actual teaching experiences (Tschannen-Moran et al., 1998). Furthermore, teachers with robust instructional efficacy can facilitate mastery experiences in their students, thereby fostering stronger self-efficacy in learners' behaviors. However, if teachers harbor doubts about

their ability to manage this process, they may inadvertently undermine students' efficacy beliefs and impede their cognitive development (Bandura, 1993).

Teacher efficacy, as explained by Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, and Hoy (1998), refers to teachers' beliefs in their abilities to effectively plan and implement teaching procedures for specific tasks. Teacher efficacy is not static; it can vary depending on the context. Under different circumstances, teachers may experience fluctuations in their sense of efficacy, feeling either high or low levels of confidence.

2.4. Related Studies

Several studies have been conducted across different educational levels to investigate teachers' perceptions of 21st-century skills or the correlation between their perceptions of these skills and their self-efficacy beliefs in teaching and assessing a subset of them. Some have probed into instructors' perceptions of only some of the 21st century skills, such as critical thinking skills, while some others have examined teachers' self-efficacy beliefs in teaching some of these skills. Additionally, some studies have focused on instructors' self-efficacy beliefs in assessing some of them.

In one of the studies on middle and secondary Lebanese teachers' self-efficacy beliefs in teaching and assessing 21st century skills, Ghamrawi, Ghamrawi and Shal (2017) discovered that the participants felt competent in teaching critical thinking skills, collaboration skills, communication skills, creativity and innovation skills, and self-direction skills. However, the participants felt inadequate in assessing the same skills. The researcher also found that communication and collaboration skills were practiced the most, while making local and global connections were the least implemented in classes. Support to the teachers' feeling inadequate in assessing 21st-century skills comes from a study by Charland (2014), who investigated the methods and efficiency of teaching 21st-century skills in Maine schools. The researcher has shown that only 30-40% of those schools indicated assessing the 21st-century skills effectively.

The results of subsequent research on 21st-century skills are fairly controversial in that teachers' implementation of 21st-century skills varied. For example, in one of the earliest studies on the integration of 21st-century skills into the lessons at a small private university in the US, Boe (2013) discovered that critical thinking and self-direction were the most frequently addressed practices whereas making global connections skill was the least addressed. Similarly, in their research in US, Wilcox, Liu, Thall and Howley (2017) discovered that more than a third of the faculty members often teach 21st-century skills in their classes. In addition, a fairly significant correlation was found between the instructors' perceptions (attempt, belief, assessment) and teaching collaboration, global and local connections skills. Using technology as a tool for learning, on the other hand, was less emphasized in classroom practices. However, Mugot and Sumbalan (2019), who conducted a study to investigate 21st century learning skills of pre-service teachers' (PSTs), their teaching practices and the challenges they faced during their practice teaching, found that collaboration was the most addressed skill, while making global and local connections skills and using technology for learning were among the least addressed. They also found that only some PSTs applied critical thinking practices during their practicum.

In another study, Abualrob (2019) investigated 560 science teachers' perceptions of teaching the 21st-century skills and found correlation between teachers' age and the extent to which they implement these skills in their classes. The researcher also discovered that training in these skills had no influence on teachers' implementation of them.

In one of the rarest studies on the relationship between teachers' perceptions of 21st-century skills and their self-efficacy beliefs in teaching and assessing them, Hixson, Ravitz, and Whisman (2012)

discovered that receiving project-based training had an influence on teachers' implementation of 21st century skills. Collaboration and critical thinking were among the most frequently practiced skills in classes, whereas making global and local connections skills were the least implemented. Yet again, no correlation was found between teachers' self-efficacy beliefs in teaching and assessing these skills.

Research into the relationship between English language teachers' perceptions of 21st-century skills and their self-efficacy beliefs in teaching and assessing these skills is scarce. In one of these studies, Zhang, Yuan, and He (2020) investigated 336 Chinese university EFL teachers' perceptions of critical thinking skills and their classroom practices. The researchers found a discrepancy between the teachers' perceptions of critical thinking skills and their applications of these skills in their classes. In other words, the participants' perceptions did not translate into teaching practices. In a similar study on the relationship between English language teachers' perceptions and their implementation of 21st-century skills in Turkey, Otlu (2020) unearthed that educational background and level of education did not have a significant effect on teachers' perceptions and practices.

Three conclusions can be drawn from the available literature on teachers' perceptions of 21st-century skills and the relationship among teachers' perceptions, teaching, and assessing them. Firstly, to the best of our knowledge, no study to date has scrutinized the correlation among teachers' perceptions and self-efficacy beliefs of teaching and assessing these skills, especially concerning teachers teaching English as a foreign language. Secondly, previous research has mostly focused on teachers' classroom practices of only a subset of 21st century skills. Finally, research on teachers' self-efficacy beliefs of assessing these skills is almost non-existent. Hence, this study aims to examine EFL instructors' perceptions of 21st-century skills and their self-efficacy beliefs in teaching—classroom implementation—and assessing them.

3. METHOD

In this quantitative study with a descriptive survey design, the single and relational screening model was used to investigate the extent to which 21st-century skills are integrated into English classes by English language instructors, their self-efficacy beliefs on teaching and assessing these skills, and the practices they use. The descriptive research design was preferred as it could precisely define and foresee what and how individuals think, believe, and act (Mitchell & Jolley, 1988). The single screening model was employed to investigate the extent to which 21st-century skills are integrated into English classes by ELPP instructors, their self-efficacy beliefs on teaching and assessing these skills, and the practices they use. The relational screening model was utilized to determine the differences in the level of teaching the 21st-century skills of the participants depending on their level of education, years of experience, the percentage of course hours allocated to projects, having knowledge about the 21st-century skills and teaching. The relational screening model was also used to find out the correlation between the participants' level of teaching the 21st-century skills and self-efficacy beliefs on teaching and assessing these skills.

3.1. Participants and sampling

The data for the study came from 98 instructors of English as a foreign language working at preparatory schools of universities offering intensive English instruction in Turkey. The universities were selected via conventional sampling, one of the non-probability sampling methods where convenience and availability of participants are considered while selecting them (Creswell & Creswell, 2017). The participants were selected via self-selection sampling, where individuals or organizations are invited to participate in research, and they choose to volunteer in the study on their own (Sharma, 2017).

TABLE 2 The distribution of academic degree and year of experience

Demographic information	N	%
Academic Degree		
Undergraduate	30	30,6
Graduate	55	56,1
Doctorate	13	13,3
Teaching Experience		
1 Semester		
1-5 years	3	3,1
5-9 years	32	32,7
10 years or more	17	17,3
TOTAL	98	100

3.2. Data Collection Tools

The data were collected via an online demographic information form and an online survey; participants had one-time access to each. The demographic information form, with three sub-sections, was used to collect demographic information about the participants (see, Table 2). The quantitative data were collected using an online Likert-type questionnaire named *21st Century Teaching and Learning*, developed by Hixson et al. (2012). The questionnaire investigates eight different 21st-century skills in two sections, consisting of 5-8 classroom practices related to each skill and instructors' self-efficacy beliefs on teaching and assessing those skills. In the first section, participants were asked to rate the statements related to classroom practices in terms of frequency on a scale ranging from 1 to 5 (1: Almost never to 5: Almost daily). In the second section, participants were asked to rate how much they taught and assessed each skill on a scale ranging from 1 to 5 (1: Not really to 5: to a very great extent). The content validity of the survey was ensured by combining different but compatible frameworks (Hixson et al., 2012). The correlation between practice and perception measures was found strong for each skill (standardized alpha $>.90$, inter-item $>.58$) as well as the correlation of all items combined (alpha=.986) (Hixson et al., 2012).

3.3. Data Collection Procedure

After obtaining written permission from the owner(s) of the questionnaire and the required legal permissions to conduct the research and the survey from the Ethical Committee of a Turkish university, the survey was sent to English language instructors from the selected universities via email. The email included an informative text about the research, the researcher, the aim and scope of the study, as well as the survey link. Ninety-eight participants from thirty-two universities volunteered to take part in the study and signed the online consent form.

3.4. Data Analysis

All statistical analyses were conducted using the SPSS 25.0 program. Initially, the collected data's adherence to the normal distribution hypothesis was assessed by examining skewness and kurtosis coefficients, followed by the selection of preferred parametric test methods. Subsequently, the reliability of the data collection tools was evaluated, and descriptive statistics were provided. Finally, the statistical analyses of the responses to the research questions were performed. Three steps were taken in analyzing the responses:

- Independent samples t-tests were employed to examine the correlation between participants' previous knowledge of 21st-century skills and their classroom implementation, as the data exhibited normal distribution.
- As the data demonstrated normal distribution, One-Way ANOVA was utilized to assess whether participants' levels of teaching 21st-century skills differed depending on variables such as level of education, years of experience, and the percentage of course hours allocated to projects. Fisher's Least Significant Difference (LSD) Test from one of the complementary Post Hoc analyses was used when the variances were homogeneous to identify any differences.
- Finally, Pearson correlation analysis was employed to determine the linear relationship between instructors' self-efficacy beliefs in teaching and assessing 21st-century skills, assessing whether there was a significant relationship.

5. RESULTS

The findings section of this study is organized around the four questions that guide this study.

5.1. Findings pertaining to the first research question

One of the central themes of our study was to assess the extent to which EFL instructors are knowledgeable about 21st century skills. As seen in Table 3, instructors' knowledge of the 21st-century skills and the correlation between having knowledge of 21st-century skills and putting them into actual practice in the classroom were moderate ($\bar{x}=26.07$). The majority of the instructors had knowledge of 21st-century skills, while a quarter of them did not. Using technology as a learning tool was the most commonly used 21st-century skills, whereas making local connections was the least employed skill in the classroom.

Table 3. Descriptive statistics for the sub-dimensions of 21st-century skills teaching and learning scale.

Sub-Dimensions	Mean	SD	N
Critical thinking	3,22	1,00	98
Collaboration skills	3,42	1,06	98
Communication skills	3,18	0,86	98
Creativity and innovation skills	3,48	0,97	98
Self-direction skills	3,17	0,96	98
Making global connections	3,18	0,97	98
Making local connections	2,78	1,02	98
Using technology as a tool for learning	3,64	1,00	98
Mean=26.07			

As can be seen in Table 3, the instructors' actual classroom practices of the sub-skills of 21st-century skills varied considerably. For example, the instructors implemented 'summarizing or creating interpretations of what learners have read or been taught,' which was the most commonly practiced sub-skill of Critical Thinking Skills, whereas they practiced the sub-skill 'comparing information from different sources' the least. Only 30.60% of the instructors applied it a few times a semester. It is worth noting that 13.30% of them practiced it almost never.

In comparison to the sub-skills of critical thinking skills, the sub-skills of Collaboration Skills were practiced more. 53.10% of the instructors implemented *pair and group work activities* almost daily, which had the highest ratio of implementation among the other sub-skills. However, working as a team to

implement the feedback they get on their products was the least implemented practice, with an average of 3.06. Only 11.20% of the instructors stated that they practice this skill almost daily.

When it comes to the implementation of the sub-skills of communication skills, it was found that 'answering questions in front of an audience' was the most widely implemented skill, with an average ratio of 35.70%. What is noteworthy is that 25.50% of the instructors implemented it a few times a semester. What is even more striking is the finding that 19.40% of the instructors never practiced this sub-skill in their classes.

Unlike the other sub-skills, creative and innovation skills were implemented above the average. The least implemented sub-skill was 'creating an original product or performance'. Similar to creative and innovation skills, self-direction skills, making global connections, making local connections, and using technology as a tool for learning are four other skills that were widely implemented in classes.

5.2. Findings pertaining to the second research question

In addition to investigating the extent of EFL instructors' knowledge about 21st-century skills and their implementation in classroom practices, we examined the relationship between instructors' teaching of these skills and their socio-demographic characteristics. These characteristics included previous knowledge about 21st century skills, level of education, years of experience, and the percentage of course hours allocated to assignments/projects/research requiring one week or more of preparation time.

Regarding the impact of prior knowledge of these skills, no statistically significant relationship was found between instructors' actual teaching practice of 21st-century skills and their prior knowledge of these skills, with the exception of Making Local Connections, which was statistically significant at the 95% confidence level ($t=2.8$, $p=.01$, $p < .05$). The one-way ANOVA test also revealed that instructors' education level had no statistically significant effect on actual teaching practice related to 21st century skills, with the exception of *making local connections*, which was statistically significant at the 95% confidence level ($p < .05$). Instructors with a doctoral degree practiced the subskill of making local connections the most, while instructors with a bachelor's degree did so the least. However, instructors' education level had no effect on the hours spent on projects and tasks that required more than one week of preparation, with the exception of the sub-skill of making global connections. Conversely, the instructors' level of education also had a statistically significant impact on the allocation of instructional time for long-term projects and assignments related to the sub-skill using technology as a learning tool. As for the relationship between experience and teaching practices related to 21st century skills, no statistically significant relationship was found.

5.3. Findings pertaining to the third research question

Another question this study sought to answer was the extent to which instructors feel competent in teaching and assessing 21st century skills. The descriptive statistics for the Self-Efficacy Belief Sub-Dimensions of the 21st Century Teaching and Learning scale show that instructors' self-efficacy beliefs in teaching and assessing 21st-century skills are at a medium level ($\bar{x} = 26.63$). The highest-level sub-dimension of the self-efficacy scale is using technology as a tool for learning, with an average of 3.82, while the lowest level sub-dimension was the making local connections dimension with an average of 2.73. 38.80% of instructors believed that they endeavored to develop learners' skills in Using Technology as a Learning Tool to a very high degree; however, only 27.60% of them felt effective in assessing this skill. However, instructors were less confident in assessing 21st-century skills than in teaching these skills. They felt most competent in developing students' communication skills, followed by developing students' use of technology as a learning tool. They felt least competent in developing students' making local connections

skills They also felt least competent in assessing students' making local connections skills with an average of 2.62, followed by Self-direction Skills with an average of 2.95. Only 6.10% of instructors believed they could assess this skill to a very high degree. They felt most competent when assessing communication skills with an average of 3.66.

5.4. Findings pertaining to the fourth research question

Our final research question explored whether there was a statistically significant relationship between instructors' level of self-efficacy in teaching and assessing 21st-century skills and the extent to which they incorporate these skills into their classes. The results of the Pearson correlation analysis on the relationship between instructors' proficiency in teaching 21st-century sub-skills and their self-efficacy beliefs in teaching and assessing these skills showed a positive and moderately significant correlation. The correlation between their self-efficacy beliefs and the actual teaching practice of Self-direction Skills was higher. However, notably, this moderately significant relationship between instructors' self-efficacy beliefs in assessing these skills did not translate into the assessment of these skills in their classes.

5. DISCUSSION

The current study investigated EFL instructors' self-efficacy beliefs concerning the teaching and assessment of 21st-century skills in eight categories, including *critical thinking, collaboration, communication, creativity and innovation, self-direction, making global connections, making local connections, and using technology as a tool for learning*. It examined instructors' knowledge and degree of integration of 21st-century skills into their classes, the correlation between their socio-demographic characteristics and the extent of integration of 21st century skills, their self-efficacy beliefs in teaching and assessing these skills, and the relationship between their self-efficacy beliefs in teaching and assessing these skills. The study has yielded several valuable insights, deepening our understanding of instructors' self-efficacy beliefs and how these beliefs manifest in their classroom practices.

One of the findings of our study is that the majority of the English instructors (75.5%) are aware of 21st century skills. However, the ratio of putting this knowledge into practice is quite low. On average, instructors practiced 21st-century skills one to three times per month, which is relatively low considering the numerous sub-skills involved. This finding supports Ghamrawi et al.'s (2017) conclusion that 21st-century skills were practiced below average by Lebanese teachers. However, our finding contradicts the findings of Abualrob (2019), Otlu (2020), and Wilcox et al. (2017). These researchers found that 21st-century skills were frequently practiced. Although Abualrob's and Ghamrawi et al.'s research was conducted with the participation of teachers teaching middle and secondary schools in two Middle Eastern countries—Palestine and Lebanon—their findings differ. It seems that the participants' area of expertise—the only difference between the two groups of participants—impacts their implementation of 21st-century skills into their classes. One plausible explanation for the discrepancy between our findings and those of Wilcox et al. (2017) could be related to the education levels of the participants. Wilcox et al.'s participants were faculty members with an MA degree, whereas almost only half of our participants had an MA or PhD.

Among the 21st century skills, the sub-skill of using technology as a learning tool was the most commonly implemented, whereas making local connections was the least implemented. Although the motives behind the ratio of implementation of these skills in classes were not scrutinized, we can say that after the Covid-19 hit, distance/online education has become popular across the globe; Turkey is no exception. Similarly, the use of the internet both inside and outside the classroom for educational purposes has increased. The low ratio of the implementation of making local connections in English classes could

stem from the popularity of dealing with global issues in English classes. As is widely known, intercultural or cross-cultural issues have occupied a lot more room in ELT coursebooks in recent years. These results align with those of Boe (2013) and Charland (2014). Both researchers found that using technology as a learning tool was the most widely practiced skill, while making local and global connections were the least implemented. Conversely, our finding contradicts that of Ghamrawi et al. (2017) and Mugot and Sumbalan (2019). Considering the countries where these studies were carried out, it sounds plausible to suggest that using technology as a learning tool is directly related to how developed a country is economically.

Another purpose of our study was to determine the most frequently used practices of 21st-century skills by instructors in their English classes. Summarizing and interpreting a reading text was the most frequently practiced skill, which is not surprising given that almost every unit in EFL coursebooks includes reading passages that often require students to use their summarization and interpretation skills. On the contrary, asking students to compare information from different sources was the least used practice. This finding is consistent with Otlu's findings (2020). Similarly, Ghamrawi et al. (2017) found that teachers addressed the practice comparing information from different sources the least; however, the practice of drawing their own conclusions based on analysis of numbers, facts, or relevant information was addressed the most. This difference may have resulted from the field of expertise of the participants in different studies, such as science or math. Certain methodologies, such as employing charts, tables, and graphs, may find greater relevance within scientific and mathematical contexts. Naturally, the comparison of information sourced from various outlets holds particular significance within language classes, particularly concerning the evaluation of text neutrality.

When considering the implementation of collaboration skills, participants most frequently instructed their students to work in pairs and small groups to complete tasks. However, they utilized these group tasks least frequently to incorporate feedback on group tasks. Instead, they tended to encourage individual peer feedback. These results align well with the findings of Otlu (2020). Moreover, Boe (2013), Ghamrawi et al. (2017), and Wilcox et al. (2017) found similar results, where working in pairs or small groups to complete a task was also determined as the most commonly used practice.

In terms of communication skills, participants more frequently instructed their students to answer questions in front of an audience than to deliver oral presentations. Additionally, participants did not expect their students to structure data using charts, tables, or graphs in their presentations very often. This finding is consistent with previous studies (Ghamrawi et al., 2017; Otlu, 2020; Wilcox et al., 2017).

Regarding creativity and innovation skills, instructors more frequently assigned activities involving idea creation techniques such as brainstorming or concept mapping, rather than asking them to create an original product. These findings are consistent with those reported by Ghamrawi et al. (2017) and Otlu (2020). These similarities show that teachers often opt for less complex practices when teaching creativity skills. This tendency may result from constraints such as limited time available for such activities and/or the convenience of using idea creation techniques.

In terms of self-direction skills, instructors focused on different types of feedback such as peer, teacher, or expert, while preferring activities where students take initiative, such as choosing their own learning topics, less frequently. Similar results were also found by Ghamrawi et al. (2017) and Otlu (2020). These findings indicate that while teachers value feedback, they are not yet fully embracing student involvement in the teaching process. Perhaps some instructors find it uncomfortable to allow learners to choose their own topics. One solution could be to provide a suggested list of topics prepared by the instructor and ask students to select from it. This approach would help teachers feel more comfortable

providing guidance while empowering learners to exercise autonomy in selecting topics for independent study.

When it comes to developing global connections skills, instructors primarily engaged students in activities focused on studying information about different cultures and understanding the lives of people in various countries. However, they least emphasized studying the geography of those places. Regarding local connections, the most frequently used practice involved researching topics and issues related to students' families or communities, while the least utilized practice was analyzing other people's opinions about those issues. These findings are also consistent with those of Otlu (2020).

In terms of using technology as a tool for learning, instructors tasked students with selecting appropriate technology tools or resources while completing tasks and sharing information. However, they did not sufficiently encourage students to interact with experts or members of local/global communities. Similarly, Wilcox et al. (2017) identified selecting appropriate technology tools as one of the most implemented practices in teaching technology for learning. Conversely, Otlu (2020) found that using technology or the Internet for self-instruction was the most implemented skill, while the least implemented skill aligns with the results of the current study. Although participants in Ghamrawi et al. (2017)'s study scored lower overall in teaching practices related to using technology, analyzing information using technology was determined as the most implemented practice.

Our third research question investigated the relationship between participants' implementation of 21st-century skills and their socio-demographic characteristics, such as previous knowledge about the 21st century skills, level of education, years of experience, and the percentage of course hours allocated to assignments/projects/research that required one week or more of preparation time.

Firstly, having prior knowledge of 21st-century skills positively influenced teaching practices related to global connections. This suggests that acquiring knowledge about 21st century education helps teachers understand the importance of fostering global connections. Correspondingly, Abualrob (2019) noted that while study participants received training on 21st century skills, their implementation of practices related to those skills remained at a moderate level. This might suggest that some contemporary teachers may not yet be fully prepared to integrate 21st-century skills into their classes.

Secondly, contrary to the findings of Hixson et al. (2012), our study revealed significant difference only in teaching skills related to making local connections based on the instructors' levels of education. Specifically, instructors with a doctorate degree were found to teach skills related to making local connections more frequently than those with a graduate or undergraduate degree. Otlu (2020) similarly observed a difference in teaching practices related to making global connections. One possible explanation for this is that lecturers with a doctorate degree are more likely to engage with current research and issues, compared to those with lower degrees.

Thirdly, the only significant difference observed was that instructors with 1-5 years of experience taught collaboration skills more frequently than those with 9 years or more. Consistent with previous studies (Abualrob, 2019; Otlu, 2020), no significant difference was found in other skills. This suggests that novice teachers are more adept at implementing collaborative activities in their English classes. Additionally, it might indicate that more experienced teachers may not have fully adapted to the changes in 21st century education to properly develop learners' collaboration skills. One reason why younger teachers demonstrate greater efforts to incorporate these skills into their lessons could be their exposure to modern teaching methodologies during their bachelor's degree, where they are encouraged to use collaborative and communicative methods more frequently.

Lastly, according to the results, the more instructors dedicate course hours to projects, the more they teach skills related to making local connections and using technology as a tool for learning. Therefore, it can be concluded that projects or assignments requiring one week or more of preparation time encourage learners to utilize technology and engage in discussions about global and local issues more actively.

We also investigated instructors' perceptions regarding their capacity to teach and assess 21st century skills. Our findings revealed that instructors feel moderately competent in both teaching and assessing these skills. Among the various 21st century skills, instructors reported feeling most confident in teaching using technology as a tool for learning, while they felt less confident in teaching and assessing the skill of making local connections. This difference in perceived competence could be attributed to the circumstances following the Covid-19 pandemic, during which all teachers had to rely heavily on distance and online education resources for an extended period. This increased reliance on technology likely led to more frequent integration of technological tools into classes, thereby increasing instructors' experience and confidence with technology-enabled teaching methods.

Another significant finding of the study is that teachers' beliefs regarding their efforts in developing students' 21st-century skills are higher than their beliefs about the extent to which their students have actually learned those skills. This finding mirrors that of Gavora (2010), where student teachers exhibited high personal teaching efficacy but lower general teaching efficacy, suggesting uncertainty about their students' ability to learn or a belief that their students' learning is independent of their own teaching effectiveness. Furthermore, consistent with previous research (Ghamrawi et al., 2017; Hixson et al., 2012), instructors expressed greater confidence in their ability to teach 21st-century skills than in their ability to assess them. This disparity may stem from the lack of standardized assessment tools for 21st-century skills. Additionally, Bapna et al. examined various testing methods for critical thinking, creativity, empathy, and executive function and found significant overlap in their design, making it challenging to assess each skill separately as they are often interconnected.

Finally, while participants feel most competent in teaching skills using technology as a tool for learning and believe that their students have learned these skills better than others, they feel most competent in assessing students' communication skills. This result could be influenced by the nature of English Language teaching, where speaking is a core skill taught and assessed in English language classes. Therefore, it is understandable for teachers to feel more competent in assessing this skill. Additionally, there are more resources available for assessing communication or speaking skills compared to using technology for learning skills and other 21st century skills.

Our final research question explored the relationship between the instructors' levels of teaching 21st-century skills and their self-efficacy beliefs in teaching and assessing these skills. Bandura (1977) emphasizes that people's beliefs about their own effectiveness influence their behaviors in specific situations. Consistently, we discovered a positive and mostly moderately strong relationship between the levels of teaching 21st-century skills and the instructors' self-efficacy beliefs in teaching and assessing these skills. A similar finding was reported by Wilcox et al. (2017). This indicates that instructors who frequently utilize practices related to 21st century skills in their English classes tend to feel more competent in teaching and assessing those skills. Similarly, when they feel more competent in teaching and assessing 21st-century skills, they are more likely to use these practices frequently. Notably, it is worth emphasizing that instructors express markedly more confidence in teaching these skills than in evaluating them.

6.1. CONCLUSION

Over the past decade, there has been a growing focus on the competencies necessary for post-secondary success in both high school and college settings (see, Dede, 2010; Kay & Greenhill, 2013; Kivunja, 2014a; McWilliam & Haukka, 2008). These skills, often referred to as 21st Century Skills, comprise critical thinking, teamwork, communication, creativity, self-management, global awareness, community engagement, and technological proficiency (Hixson, Ravitz, & Whisman, 2012).

In line with the importance attached to 21st-century skills in today's world and motivated by the dearth of research on the correlation between EFL instructors' self-efficacy beliefs in teaching and assessing 21st-century skills in Turkey, this study set out to explore EFL instructors' self-efficacy beliefs regarding 21st-century skills, including *critical thinking, collaboration, communication, creativity and innovation, self-direction, making global connections, making local connections, and using technology to learn*. We also examined the relationship between their self-efficacy beliefs and their actual classroom practices and assessments of these skills. The analysis of our results provided five insights. First, the majority of instructors possessed knowledge of 21st-century skills; however, a quarter of them did not. Secondly, the correlation between having knowledge of these skills and implementing them in the classroom was moderate. Nevertheless, the application of sub-skills within 21st-century skills varied considerably among instructors. Notably, almost 15% of participants reported never practicing these skills in their classes, indicating a need for further scrutiny and research.

Furthermore, we found no significant correlation between participants' prior knowledge of these skills and their actual classroom practices. Another significant discovery was the dissonance between participants' self-efficacy beliefs and their demonstrated classroom practices. Lastly, our study unveiled that participants' confidence in assessing 21st-century skills was notably lower compared to their confidence in teaching them.

6.2. Pedagogical Implications

Several implications might be drawn from the above-mentioned conclusions. For one, the gap between EFL instructors' knowledge of 21st-century skills and their incorporation of these skills into their classes underscores the need for tailored support systems. This could include, but is not limited to, professional development programs, workshops, or resources aimed at enhancing their comprehension and application of these skills in the classroom. This gap also suggests that current training methods may not effectively bridge knowledge and application. Hence, there is a necessity to reassess and potentially redesign training programs to ensure they equip educators with the requisite skills and methodologies for effective classroom integration.

Secondly, the lack of correspondence between instructors' self-efficacy beliefs and their actual classroom practices seem to underscore a potential mismatch between confidence and capability. Therefore, initiatives should be undertaken to align educators' perceptions of their competencies with their practical achievements through targeted support and feedback mechanisms.

Finally, instructors' low confidence in assessing 21st-century skills relative to teaching them indicates a requirement for enhancement in assessment practices. Training and support should be extended to aid instructors in devising effective evaluation strategies that precisely gauge students' mastery of these skills.

6.3. Limitations and Suggestions for Further Research

The above-mentioned conclusions and suggestions should be approached cautiously, and generalizations should be made sparingly, as our study is not without limitations. Notwithstanding the valuable findings and implications of our research, we must acknowledge its limitations. First, the relatively small sample size of instructors limits the generalizability of the findings. To address this limitation, future studies should include a larger sample size of EFL instructors to validate our results. Additionally, longitudinal studies on self-efficacy could be conducted to track changes in EFL instructors' self-efficacy beliefs and their implementation of 21st-century skills over time, helping to identify factors that influence improvements or declines in both areas. Moreover, researchers should explore the relationship between instructors' knowledge of 21st-century skills and their classroom practices. Identifying barriers to implementation may inform the design of more effective training programs. It is also important to note that the data for our study were collected from instructors who volunteered to participate, leaving us with limited insight into the views and practices of the majority of instructors regarding 21st-century skills. The diversity in how instructors practice these skills warrants further investigation. Finally, the results of this study were drawn from quantitative data. Conducting in-depth qualitative studies utilizing structured or semi-structured interviews, focus groups, classroom observations, and student perspectives regarding the relationship between EFL instructors' self-efficacy beliefs and their actual classroom implementation and assessment of these skills will provide a more comprehensive understanding of the issue, including why some instructors are not integrating 21st-century skills into their classrooms.

Author Contribution Statement:

1. **Hüseyin KAFES:** Conceptualization, data collection and data analysis.
2. **Sinem BİLBEN:** Literature review, language editing, revision.

REFERENCES

- Abualrob, M. (2019). Determinants of building 21st century skills in Palestinian elementary schools. *Higher Education Studies*, 9, 108-116. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n2p108>
- Altunkaya, H., & Çelik, M. E. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlikleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25 (3), 813-826.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Aydın, A., & Tan-Şişman, G. (2021). Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 1223-1251. <https://doi.org/10.37217/tebd.975533>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. F.
- Bapna, A., Sharma, N., Kaushik, A., & Kumar, A. (2017). Handbook on measuring 21st century skills. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10020.99203>
- Bartlett, M., S. (1954). A note on the multiplying factors for various Chi Square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16 (Series B), 296-8.
- Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66).
- Boe, C. S. (2013). *Have 21st century skills made their way to the university classroom? A study to examine the extent to which 21st century skills are being incorporated into the academic programs at a small, private, church-related university* (Unpublished doctoral dissertation). Gardner-Webb University.
- European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education*.
- Brennan, M. (2010). Improving communication skills in organizations: A research study. *Communication Studies*, 61(5), 571-585.
- Brown, B. (2010). *The gifts of imperfection: Let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are*. Center City, MN: Hazelden Publishing.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cameron, A. F., & Webster, J. (2013). Unifying theories of communication: A research agenda. *Journal of Management Studies*, 50(8), 1304-1327.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 55-66.
- Cambridge International Dictionary of English*. (1995). Cambridge University Press.
- Charland, J. (2014). Teaching and learning 21st-century skills in Maine. *Maine Education Policy Research Institute*.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (5th Ed.). SAGE.
- Cummins, J. (1979). Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems*. New York: Teachers College Press.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st-century Skills. In J. Bellanca and R. Brandt. (Eds.), *21st-Century skills rethinking how students learn* (pp. 51-75). Solution Tree Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Eaton, S., E. (2010). Global trends in language learning in the twenty-first century. *Computers and Education*, 37(2), 163-178
- Edwards, A., L. (1967). *Statistical methods* (2nd Ed.). Holt.
- Fadel, C., & Trilling, B. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Jossey-Bass.
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- Germaine, R., Richards, J., Koeller, M., & Schubert-Irastorza, C. (2016). Purposeful use of 21st century skills in higher education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 9(1), 19-29.
- Ghamrawi, N., Ghamrawi, N., & Shal, T. (2017). Lebanese public schools: 20th or 21st century schools? An investigation into teachers' instructional practices. *Open Journal of Leadership*, 6, 1-20. <https://doi.org/10.4236/ojl.2017.61001>
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30. <https://doi.org/10.21061/jte.v7i1.a.2>
- Gordon, S. P., & Maeroff, G. I. (2000). Globalization and education: The impact of the global economy on educational policy. *Education and Urban Society*, 32(2), 192-200.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The changing role of education and schools. In P. Griffin et al. (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 1-17).
- Griffin, P., Murray, L., Care, E., Thomas, A., & Perri, P. (2010). Developmental assessment: Lifting literacy through professional learning teams. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(4), 383-397.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Hager, P., & Holland, S. (2006). *Graduate attributes, learning and employability*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hixson, N. K., Ravitz, J., & Whisman, A. (2012). Extended professional development in project-based learning: Impacts on 21st-century teaching and student achievement. West Virginia Department of Education. Division of Teaching and Learning, Office of Research.

- Karalı, Y., & Aydemir, H. (2020). Examining primary school teachers' 21st century teacher and learner skills. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 17, 50-56.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127–140.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- McMahon, M., & Watson, D. (2016). Understanding communication skills and communication problems in health care. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 29(3), 292-306.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, M., & Jolley, J. (1988). *Research design explained*. Holt, Rinehart & Winston.
- Moore, B. N., & Parker, R. (2009). *Critical thinking (9th Ed.)*. McGraw-Hill.
- Mugot, D. C., & Sumbalan E. B., (2019). The 21st-Century learning skills and teaching practices of pre-service teachers: Implication to the new Philippine teacher education curriculum. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications*, 2(1), 22-28.
- OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Otlu, Ş. (2020). Exploring language teachers' 21st century skills practices and perceptions. (MA thesis, Çaç University). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pelgrum, W. J., ten Brummelhuis, A. C. A., Collis, B. A., Plomp, T., & Janssen Reinen, I. A. M. (1997). *The application of multimedia technologies in schools: Technology assessment of multimedia systems for pre-primary and primary schools*. European Parliament, Directorate General for Research.
- Roth, W.M., & Jornet, A. (2014). The Role of experience in creating new knowledge: From concrete experience to abstract thinking. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1649-1669.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. RAND.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sharma, G. (2017). Pros and cons of different sampling techniques. *International Journal of Applied Research*, 3, 749–752.
- The Cambridge Life Competencies Framework. (2020). Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/gb/files/6615/9741/7863/CambridgeLifeCompetencies_Introduction_Booklet_digitalPDF_082020.pdf.
- Tican, C., & Deniz, S. (2019). Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research*, 8 (1), 181-197. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.181>

- Totten, S. (Ed.). (1991). *Cooperative learning: A guide to research*. State University of New York Press.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Vu, H., & Shah, M. (2016). Vietnamese students' self-direction in learning English listening skills. *Asian Englishes*, 18(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/13488678.2015.1136104>
- Wilcox, D., Liu, J. C., Thall, J., & Howley, T. (2017). Integration of teaching practice for students' 21st century skills: Faculty practice and perception. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 13(2), 55-77.
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioural sciences: A practical introduction*. Chapman & Hall/CRC Press.
- Yıldırım, R., & Ortak, Ş. (2021). Otantik öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimine etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 69-90.
- Zhang, H., Yuan, R., & He, X. (2020). Investigating university EFL teachers' perceptions of critical thinking and its teaching: Voices from China. *Asia-Pacific Education Researcher*, 29, 483–493. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00500-6>
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Öz Çocuk Güvenliği Konularına Yer Verilme Durumu*

Murat CEYLAN¹ , Refik TURAN² 

¹(Sorumlu yazar) Bilim Uzmanı, Aksaray Üniversitesi, muratceylan7242@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1991-7287

²Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi, refikturan@aksaray.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8369-800X

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 02.09.2024	2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında öz çocuk güvenliği ile ilgili konulara yer verilme durumunu incelemeyi amaçlayan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada temel veri kaynakları olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile bu öğretim programına uygun olarak hazırlanan 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından yararlanılmıştır. Çalışmada ilgili öğretim programı ve ders kitapları öz çocuk güvenliği ile ilgili konulara yer verilme boyutuyla incelenerek elde edilen bulgular oluşturulan kategori ve temalar altında organize edilerek sunulmuştur. Çalışma sonucunda öğretim programında yer alan dersin özel amaçlarından 6'sında, kazanımların ise 16'sında doğrudan veya dolaylı bir şekilde öz çocuk güvenliğine yer verildiği anlaşılmıştır. İlgili kazanımlarla bağlantılı olarak ders kitaplarında da doğrudan öz çocuk güvenliğine yönelik konulara yer verilmemekle birlikte dolaylı bir şekilde öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilecek bilgilere yer verilmiştir. Çalışma sonucunda genel olarak 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında öz çocuk güvenliği ile ilgili konuların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmış olup, sosyal bilgiler dersi kapsamında bu konulara doğrudan ve daha fazla ve sistemli bir şekilde yer ayrılması önerilmektedir.
Kabul Tarihi: 20.10.2024	

© UEAD 2024
Tüm hakları saklıdır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, öz çocuk güvenliği, sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler ders kitapları

Inclusion of Self-Child Safety Topics in the 2017 Social Studies Curriculum and Textbooks

Article Information	ABSTRACT
Received: 02 September 2024	In this research, which aims to examine the inclusion of issues related to self-child safety in the 2017 Social Studies Curriculum and textbooks, the document review method was used. The 2017 Social Studies Curriculum, which was prepared by the Ministry of National Education and implemented in the 2017-2018 academic year, and the 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks prepared in accordance with this curriculum were used as the main data sources in the research. Within the scope of the research, the relevant curriculum and textbooks were examined in terms of the extent to which they included issues related to self-child safety, and the findings were organized and presented under the categories and themes created. As a result of the research, it was understood that 6 of the specific objectives of the course in the curriculum and 16 of the outcomes directly or indirectly included self-child safety. Although the textbooks did not directly include issues related to self-child safety in connection with the relevant outcomes, they did include information that could be evaluated indirectly within the scope of self-child safety. As a result of the research, it was concluded that the topics related to self-child safety in the 2017 Social Studies Course Curriculum and textbooks are generally insufficient, and it is recommended that these topics be directly, more systematically and more frequently covered within the scope of the social studies course.
Accepted: 20 October 2024	

© UEAD 2024
All rights reserved.

Keywords: Child, self-child safety, social studies education, social studies curriculum, social studies textbook.

DOI: 10.32960/uead.1541238

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

* Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanmış olduğu "2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Çocuk Hakları ve Çocuk Güvenliği Konularına Yer Verilme Durumunun İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça Gösterimi: Ceylan, M., & Turan, R. (2024). 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında öz çocuk güvenliği konularına yer verilme durumu. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 259-285.

Citation Information: Ceylan, M., & Turan, R. (2024). Inclusion of self-child safety topics in the 2017 social studies curriculum and textbooks. *National Journal of Education Academy*, 8(2), 259-285.

1. GİRİŞ

Çocuk, toplumun en temel yapı taşı olan ailenin odağında yer almaktadır. Her insan dünyevi yolculuğuna ilk önce çocuk olarak başlamaktadır. Doğum ile başlayan bebeklik çağı ve akabindeki çocukluk çağı insanoğlunun en savunmasız olduğu dönemlerdir. Başka bir ifadeyle dünyanın en savunmasız başlangıcı çocukluktur. Tarihte ve günümüzde dünyanın farklı bölgelerinde çocukların karşı karşıya kaldıkları olumsuz koşullar çocukluk döneminin ne kadar savunmasız bir dönem olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim tarihsel açıdan yaklaşıldığında uzun bir dönem çocukların yedi yaşından sonra yetişkin olarak değerlendirildiği ve yoğun bir şekilde iş gücü olarak yararlanıldığı görülmektedir (Aktu, 2021). Günümüzde bile halen dünyanın farklı ülkelerinde yaygın bir şekilde çocuklar ucuz iş gücü olarak görülmektedir (Özpolat & Aktuna, 2023). Çocuklardan ucuz emek olarak yararlanmanın dışında çocuk istismarı ve özellikle de cinsel istismar çocukluk döneminin savunmasızlığına verilebilecek başka örneklerdir. Tarihin tüm dönemlerinde ve günümüzde çocukların reşit olmadan zorla evlendirildiği, köle olarak ya da buna benzer başkaca sıfatlar adı altında satıldığı, bedeni ve zihinsel güçsüzlüğünde faydalanılarak istismar edildiği bilinmektedir. Çocuk ve çocukluk döneminin savunmasızlığına dair bu örnekleri daha da artırmak mümkündür.

Günümüzde çocuk güvenliği kavramı daha çok çocuğun başına gelebilecek ve onu fiziki ve ruhsal açıdan olumsuz etkileyebilecek olaylar karşısında başkaları tarafından alınabilecek güvenlik uygulamaları anlamında kullanılmaktadır. Çünkü henüz hareket becerileri ile bilişsel ve davranışsal becerileri tam olarak gelişmeyen çocuklar başta kazalara karşı olmak üzere birçok anlamda güvenliğe ihtiyaç duyarlar. Çocuk güvenliği çalışmalarının temelini de bu "ihtiyaç" oluşturmada ve çocuk güvenliği adına yapılanlar genel olarak bu tanım çerçevesinde yapılmaktadır. Ebeveynler çocuklarının evdeki güvenliklerini sağlamaya çaba gösterirken, devletin resmî kurumları da onların toplum içerisindeki güvenliğini sağlamaya çalışmaktadır. Bu tarz korumacı bir çocuk güvenliği anlayışı günümüzde yaygın olup, kapsamı; genel olarak çocuğun dâhil edilmediği ve dışarıdan yapılan önlemler ve müdahaleler ile sağlanabilecek bir güvenlik anlayışıdır. Bu tarz korumacı öz çocuk güvenliği anlayışı adına yapılan bu çalışmalarda ana odak noktasını çocuğun kendisi dışında hep bir başkası veya bir kurum tarafından varlığının kontrol edilip koruması fikri oluşturmaktadır.

Çocuk güvenliği ile ilgili olarak daha çok çocuğun güvenliğinin tehlikeye düşmesi ya da başına bir olay gelmesinden sonra devreye giren bir yaklaşım hakimdir. Bu yaklaşım çocuk güvenliği konusundaki bütün sorumluluğu çocuk dışında, genel itibarıyla de kurumlara veya yetişken bireylere vermektedir. Elbette çocuğun güvenliğinin sağlanmasında yetişken bireyler en önemli belirleyicidir. Ancak çocuk nasıl ki zaman içerisinde kendisini ifade etmeyi veya başka birçok bilgi ve beceriyi öğrenebiliyorsa benzer şekilde kendi öz güvenliğini sağlayıcı temel güvenlik uygulamalarını öğrenmesi de mümkün olabilir. Kuşkusuz çocuğun başına bir olay gelmesi halinde zaten yetişkinler ve devlet kurumları koruma adına üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirecektir ve getirmektedir. Ama önleyici tedbirler kapsamında çocuklara verilecek planlı bir eğitim sayesinde pek çok olumsuzluk ortaya çıkmadan önce önlenir. Bu bilinç çocuk güvenliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada öz çocuk güvenliği kavramı, yetişkin bireyler ve devlet kurumları tarafından çocuk güvenliği kapsamında çocukların koruması için yapılan çalışmalar ile birlikte çocuk hakları çerçevesinde okullarda veya uygun başka mekanlarda bir plan dahilinde sistemli ve programlı olarak bağımsız bir ders veya başta sosyal bilgiler dersi olmak üzere farklı dersler kapsamında çocukların haklarını bilerek kendilerini koruyabilecek bir yeterliğe sahip olmasını sağlamaya ve güçlendirmeye yönelik olarak teorik ve uygulamalı olarak yapılabilecek her türlü eğitim ve öğretim çalışmaları anlamında kullanılmaktadır.

Bu araştırma ile çocuk güvenliği literatürüne kazandırılmaya çalışılan öz çocuk güvenliği ile ilgili çalışmalar henüz bulunmamaktadır. Günümüzde çocuk güvenliği ile ilgili çalışmalar ise daha çok evde, okulda, çevrede, trafikte vb. çocuk güvenliği (Aydın & Gündüz, 2010; Şişman vd., 2010; Akdur & İslim, 2015; Öz & Denirutku, 2018; Şen Celasin & Sevinç, 2019; Keskindemirci, 2021), risk altında bulunan çocuklar (Hamre & Pianta, 205; Stone, 2007; Young vd., 2007; Wulczyn, 2019), çocuk ihmal ve istismarı (Steib, 2003; Uğurlu & Gülşen, 2014; Daro & Donnelly, 2015; Öztürk & Tat, 2021; Mathews vd., 2023) ve çocuk koruma ve bakım politikaları (Waldfogel, 2000; Traube, 2012; Powel vd., 2020; Sucu, 2020) konularında yoğunlaşmaktadır.

Günümüzde artık çocukların birçok alanda eskiye oranla çok daha fazla katılım şansı bulmaktadır. Çocuk komiteleri başta olmak üzere çocukların etkin katılımını sağlayan eğitim politikaları sayesinde çocuklar her geçen gün daha da bilinçli bir şekilde toplum hayatında etkin bir şekilde yer almaktadır. Aynı şekilde çocuğun güvenliğini sadece bir bireye, ebeveyne, kuruma ya da devletlere bırakmak da yeterli görülmemelidir. Çocukların da katılımı ile çocuk güvenliği eğitimine dair sözü olan her kesimin görüşleri alınarak ve konuyla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırma sonuçlarından da yararlanılarak çocukların kendi kendilerini koruyabilmelerini destekleyecek uygulamaların öğretimini sağlayacak öz çocuk güvenliği eğitimi sisteminin oluşturulması sağlanabilir. Bu sistemin uygulanabileceği mekanların başında çocukların uzun süre zaman geçirdikleri ve toplu halde buldukları okullar gelmektedir. Nitekim 2020 yılına ait istatistiki verilere göre beş yaşında olan çocukların net okullaşma oranının yüzde 75,1 iken ortaokul seviyesinde okullaşma oranı yüzde 95,9'dır (TÜİK, 2022). Yani Türkiye'de beş yaş üzerindeki çocukların çok önemli bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda öğrenim görmektedir. Dolayısıyla çocuklarla ilgili tüm eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi öz çocuk güvenliği ile ilgili eğitimin de bu bakanlığın sorumluluğu altında yürütülmesi son derece önemlidir.

Öz çocuk güvenliği eğitiminde okullarda yapılan planlı ve sistemli eğitimin önemli bir yeri ve rolü olmakla birlikte bu eğitimin verilmesi tek başına yeterli olmaz. Zira demokratik değerleri özünde benimsemiş ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirilebilmesi ancak bu değerlerin sosyal ve kamu yaşamın tüm alanlarına, tüm topluma mal edilmesi ve bu anlayışın bir kültür haline getirilmesi sayesinde mümkün olabilir (Turan, 2023). Bu konularla ilgili eğitimin etkili olabilmesi için aile, toplum ve tüm kurumların bu konular ile ilgili olarak aynı duyarlılığa sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu anlamdaki eğitimin etkinliğinin artırılmasında, her kurumun bu konu hakkında genel ve bütüncül bir bakış açısı benimsemesi gerekmektedir. Bu da kurumların strateji belirleme aşamasında iş birliği içerisinde olmalarını gerektirmektedir.

Devletin her okula ya da her öğrenciye bir sosyal hizmet görevlisi, rehber öğretmen, psikolog, polis-asker gibi güvenlik görevlisi veya başka bir uzman görevlendirmesinin mümkün olamayacağı göz önüne alındığında okullarda çocuklara yönelik olarak verilecek çocuk hakları ve öz çocuk güvenliği eğitimlerinin önemi daha kolay anlaşılabilir. Bu eğitim sayesinde çocuklar; özellikle haklarını bilen ve öğrendiği sistemik

uygulamalar ile karşılaşabilecekleri olası olumsuz durumlar karşısında yapabilecekleri ile ilgili olarak bilgilendirilerek kendi kendilerini koruyabilen bireyler olarak yetiştirilebilirler. Özellikle kendini ifade edebilecek olgunluğa erişmiş çocuklara uygun eğitim modülleri tasarlanarak verilecek olan öz çocuk güvenliği eğitiminin çocukların korunması adına atılabilecek önemli bir adım olacağı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler “vatandaşlık eğitiminde öğretim amacı için sosyal bilimlerin ve beşeri bilimlerin bir birleşimidir.” (Barr, Barth & Shermis, 2013). Sosyal bilgiler insan üzerine bir çalışma olup, çocukların bilgi edinmelerini ve öğrenme süreçlerini kavramalarını sağlayarak onların birer aktif vatandaş olmalarına yardımcı olur (Zarrillo, 2016). Sosyal bilgiler dersi bireyin gündelik yaşamında etkileşimde bulunduğu toplumsal hayatın hemen her alanıyla ilgili konuları kapsamakta olup (Turan, 2020), en temel amacı çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donanmış etkin yurttaşlar yetiştirilmesine katkı sunmaktır. Bir başka ifade ile sosyal bilgiler, çocuklara toplumla ilgili gerekli ve yararlı olan bilgilerin aktarıldığı bir derstir (İnan, 2014). Tüm bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersinin öz çocuk güvenliği eğitiminde de önemli bir işleve ve potansiyele sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir. Disiplinler arası özelliğe sahip olması sebebiyle Sosyal Bilgiler dersi ilk ve orta öğretimde hali hazırda okutulan diğer pek çok dersten ayrılmaktadır (Turan, 2018). Sosyal bilgiler dersi çocuklara temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya yönelik bir ders olduğu için temel haklar ile ilgili kavramlar da çocuklara bu çağlarda (ilkokul ve ortaokul) daha çok bu ders aracılığıyla kazandırılır (Öztürk, 2013). Ancak Sosyal bilgiler derslerinden öz çocuk güvenliği eğitiminde beklenen yararın sağlanması ancak bu hedeflere uygun öğretim programı ve ders kitapları ile mümkün olabilir.

Bu araştırmanın amacı 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve bu öğretim programına uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarında öz çocuk güvenliği konularına yer verilme durumunun ortaya konulmasıdır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, sistematik bir şekilde titizlikle yazılı belgelerin içeriğini analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Karasar’a (2005) göre doküman analizi, bir amaç doğrultusunda amaca yönelik kaynakları bulmak ve okuyup not alarak onları değerlendirmektir. Araştırmada doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler Betimsel Analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniği; daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde elde edilen verilerin özetinin yapıldığı ve betimlendiği bir veri analiz tekniğidir (Altınok, 2021). Betimsel analizde amaç elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da öğretim programı dersin özel amaçları, öğrenme alanları ve içerdiği kazanımlar bakımından; ders kitapları ise içerdikleri metin, görsel, etkinlik ve hazırlık ve değerlendirme sorular boyutuyla analiz edilerek elde edilen bulgular oluşturulan kategori, alt kategori ve temalar altında organize edilerek sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada gerek öğretim programında yer alan dersin özel amaçları ile kazanımların gerekse bu kazanımların ders kitaplarında yansıma bulduğu her türlü metin, görsel ve ünite hazırlık ve değerlendirme sorusu gibi materyallerin çocuk öz güvenliği ile ilgisinin belirlenmesinde bu materyallerin doğrudan veya dolaylı bir şekilde öğrencilerin farklı alanlardaki güvenliklerini sağlamaya ve/veya onları güçlendirerek öz-güvenliklerini sağlamalarına sunduğu katkı göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın iç geçerliliğini artırmak ve yansızlığını sağlamak için her iki araştırmacı tarafından öğretim programı ve ders kitapları özenle okunarak öz çocuk güvenliği kapsamında görülen unsurlar belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacıların elde etmiş oldukları veriler karşılaştırılarak tutarlılık kontrolü yapılmış, ayrıca bağımsız bir araştırmacı tarafından da sonuçların uyumu kontrol edilmiştir. Tutarlılık, uyum ve kontrol değerlendirmesi sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ formülü dikkate alınarak (Miles ve Huberman, 1994) $\text{Güvenirlik} = \frac{72}{(72 + 3)} = 0.96$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada temel materyal olarak 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile aşağıda künyeleri belirtilen sosyal bilgiler ders kitaplarından yararlanılmıştır.

1. Tüysüz, S. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler 4.sınıf ders kitabı*. Tuna Matbaacılık.

2. Evirgen, Ö. F., Özkan, J., & Öztürk, S. (2017). *İlkokul sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Yayınevi.

3. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Yayınevi.

4. Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. & Kılıç, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Milli Eğitim Yayınevi. Ankara: MEB Yayınları.

3. BULGULAR

3.1. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öz Çocuk Güvenliği

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının incelenmesinden programda yer verilen dersin 18 özel amacından 6 tanesinin öz çocuk güvenliği ile doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim programında öz çocuk güvenliği ile ilişkili olduğu değerlendirilen dersin özel amaçları aşağıda tablo halinde (Tablo 1) gösterilmiştir.

Tablo 1. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Öz Çocuk Güvenliği ile İlişkili Özel Amaçlar

Sıra	Özel Amaç
1	Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanımı ve milletimi seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2	Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
3	Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları
4	Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
5	Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
6	Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

Tablo 1’de yer verilen dersin özel amaçlarının öğrencilerde hak ve sorumluluk, yasalar önünde eşitlik, doğru ve güvenilir bilgiye erişim yolları ve eleştirel düşünme, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanma vb. bilgi ve becerilerle donanmış, katılımcı, inisiyatif üstlenebilen ve kendini tanıyan bireyler yetiştirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Bu bilgi becerileri edinmiş çocukların öz çocuk güvenliği açısından daha da güçlü olacakları şüphesizdir. Bu açıdan söz konusu özel amaçların dolaylı da olsa öz çocuk güvenliği ile ilgili olduğu söylenebilir.

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlar boyutuyla incelendiğinde toplam 16 kazanımın doğrudan veya dolaylı bir şekilde öz çocuk güvenliği ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim programında öz çocuk güvenliği ile ilgili görülen kazanımlar aşağıda tablo halinde (Tablo 2) gösterilmiştir.

Tablo 2. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Öz Çocuk Güvenliği İle İlgili Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Sınıf	Kazanımlar
Birey ve Toplum	4	SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur. (Resmî kimlik belgesini inceleyerek bu belgenin içerdiği bilgiler açıklanır.)
	5	SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır. (Aile, akraba, arkadaş grubu, spor takımı, resim, müzik kulübü gibi sosyalleşmeye katkıda bulunan gruplar ve okul gibi kurumlar ele alınır. Görev ve sorumlulukları yerine getirirken planlı çalışmanın önemi üzerinde durulur. Kişisel zamanını planlarken oyun oynama, ders çalışma, kitap okuma, uyuma, aile ve arkadaşlar ile nitelikli zaman geçirme ve kitle iletişim araçlarını kullanma durumlarını dikkate almanın önemine değinilir.) SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.
	6	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
	7	SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir. (Özel hayatın gizliliği, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve doğru bilgi alma hakkı ile kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişki ele alınır.)
İnsanlar Yerler ve Çevreler	4	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Yönler ile doğal ve beşerî unsurlara yakınlık, uzaklık açısından konum analizi yapılır. Doğal ve teknolojik yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinilir.) SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer. (Sığınak, acil toplanma yeri, acil çıkış ve diğer güvenli alanlar kroki üzerinde gösterilir.) SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar. (Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir. Deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir.)
	7	SB.7.3.4 Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	5	SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
Bilim, Teknoloji ve Toplum	4	SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.
	5	SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar(Mesafeli alışveriş, güvenli İnternet kullanımı, kimlik hırsızlığı gibi konular ele alınır.)
Etkin Vatandaşlık	4	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'deki maddeler ele alınır.)
	5	SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir. (Günlük yaşantısında karşılaştığı kurumlar ele alınarak bu kurumların yurttaşların haklarını koruma ve geliştirme, vatandaşlara çeşitli hizmetler sunma ve onların ihtiyaçları ile güvenliklerini sağlamaya yönelik sorumlulukları olduğu vurgulanır. Çevresindeki kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin araştırılması sağlanır. Kazanım kapsamında e-devlet portalı ve bu portal üzerinden sağlanan hizmetlere değinilir.) SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar. (Temel haklardan katılım ve düşünce özgürlüğü hakkı üzerinde durulur.)
	6	SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.

Tablo 2'de de görüldüğü gibi 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öz çocuk güvenliği ile ilgili olduğu değerlendirilen 4. Sınıf düzeyinde 4 farklı öğrenme alanında 6, 5. Sınıf düzeyinde 4 farklı

öğrenme alanında 6, 6. Sınıf düzeyinde 2 farklı öğrenme alanında 2, 7. Sınıf düzeyinde ise 2 farklı öğrenme alanında 2 olmak üzere toplam 16 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 5'i Birey ve Toplum, 4'ü İnsanlar, Yerler ve Çevreler, 2'si Bilim, Teknoloji ve Toplum, 4'ü Etkin Vatandaşlık, 1'i ise Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer almaktadır. Bu kazanımlarda öğrencilere kimlik bilgilerinin öğretilmesi, konum ve yön bildirme, kroki çizme, doğal afet öncesi, afet sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler, güvenli internet ve teknolojik araç kullanımı, sahip oldukları hak ve sorumluluklar, tüketici hakları, acil durumlarda başvurulacak kurum ve kuruluşlar, güvenli iletişim, yerleşme ve seyahat özgürlüğü gibi hususlarda bilgilendirilerek ve bilinçlendirilerek doğrudan veya dolaylı bir şekilde öz çocuk güvenliği noktasında öğrencilerin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

2.2. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öz Çocuk Güvenliği

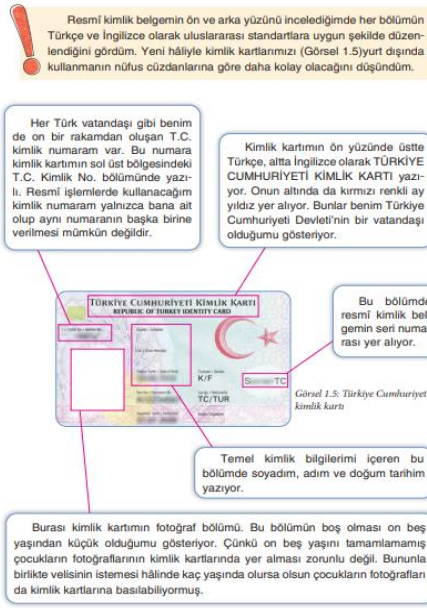
2.2.1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öz Çocuk Güvenliği

Bu başlık altında 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öz çocuk güvenliği konularına ilişkin bulgular; ders kitabında yer alan metin ve görseller ile hazırlık ve ünite değerlendirme soruları çerçevesinde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

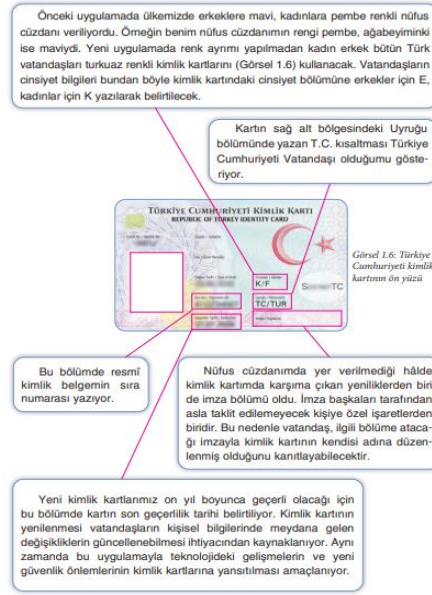
4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesinde öz çocuk güvenliği ile ilgili değerlendirilebilecek şu ifadeler yer verilmiştir:

Resmî kimlik belgemiz her şeyden önce bizim kim olduğumuzu gösterir. Bizler okulumuza kayıt olurken, hastanede sağlık hizmeti alırken veya pasaport başvurusu yaparken varlığımızı bu kimlik belgesi ile kanıtlarız. Hayatımız boyunca bütün resmî iş ve işlemlerimizi sadece bize ait olan bilgilerin yer aldığı bu belgeyle yaparız. Böylece başka insanlarla karıştırılmayız. (Tüysüz, 2022, s. 10)

Bu metin aracılığı ile öğrenciler; resmi kimlik belgesi, bu belgenin işlevi ve önemi konusunda bilgilendirilmektedir. Bu konunun devamında da resmi kimlik belgesi tüm boyutlarıyla şematik olarak tanıtılmakta (Şekil 16) ve öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Çocukların resmi kimlik belgeleri hakkındaki bilgilerinin artırılması, onların başlarına bir olay gelmesi halinde kendileri kolayca tanıtılmalarına yardım sağlayacağı için bu konuda öz çocuk güvenliğine vurgu yapılmıştır.



13



14

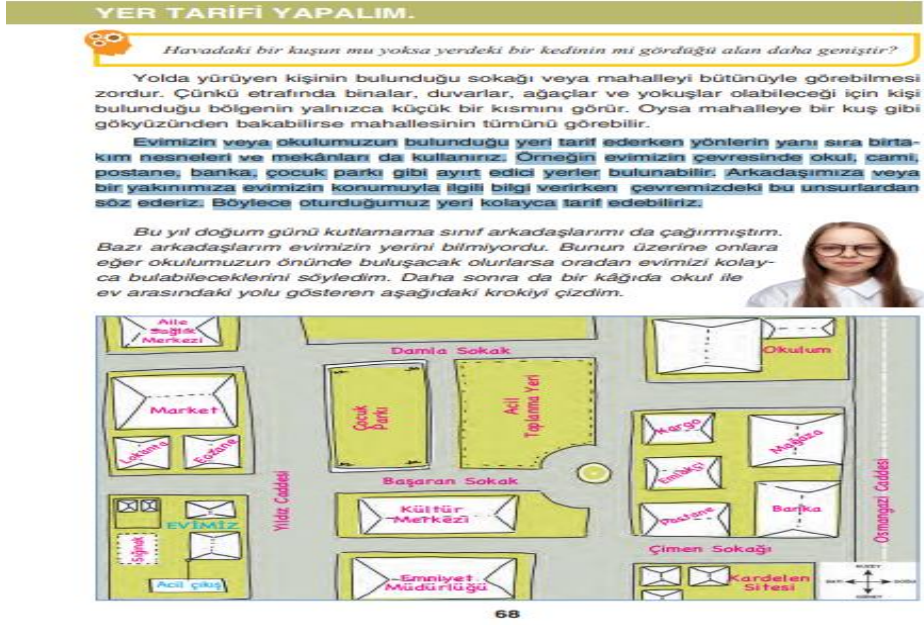
Şekil 1. Ders kitabında kimlik belgesini tanıtan görsel (S.13-14)

Aynı konu kapsamında yer verilen “Yapınız” başlıklı etkinlikle “Resmi kimlik belgenizdeki bilgilerden hareketle kişisel kimliğinize ilişkin çıkarımlarda bulununuz ve çıkarımlarınızı aşağıdaki noktalı yerlere yazınız.” şeklindeki etkinlik ile de öğrencilerin resmi kimlik belgesi ile ilgili bilgilerinin pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Çocukların önemli olaylar karşısında yer ve yön tarifi yapabilmesi öz çocuk güvenliği anlamında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda ders kitabının “Yaşadığımız Yer” ünitesinde yer alan “Yönlerimiz” başlıklı konuda yer verilen “Yönleri bilmenin bizlere sağlayacağı faydalar neler olabilir?” (Tüysüz, 2022, s. 62) şeklindeki soru öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilir. Ders kitabında “Yer Tarifi Yapalım” başlıklı konuda yer alan;

Evimizin veya okulumuzun bulunduğu yeri tarif ederken yönlerin yanı sıra birtakım nesnelere ve mekânları da kullanırız. Örneğin evimizin çevresinde okul, cami, postane, banka, çocuk parkı gibi ayırt edici yerler bulunabilir. Arkadaşımıza veya bir yakınımıza evimizin konumuyla ilgili bilgi verirken çevremizdeki bu unsurlardan söz ederiz. Böylece oturduğumuz yeri kolayca tarif edebiliriz. (Tüysüz, 2022, s. 68)

Şeklindeki ifadeler ve Şekil 2’de gösterilen örnek görsel ile çocuklara adres tarifi ile kroki hakkında bilgi verilmesi de öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilir.



Şekil 2. Ders kitabında Yer Tarifi Yapalım başlıklı metin ve kroki örneği (S.68)

“Yer Tarifi Yapalım” başlıklı konuda yer alan “Yapınız” başlıklı etkinlik ile öğrencilerin yaşadıkları yeri daha iyi tanımasını, acil toplanma alanı, sığınak ve evlerinin acil çıkışı kapısının yeri gibi konularda farkındalıklarını artırmaya yönelik bir kroki çizmeleri istenmekte, bu yolla da öz çocuk güvenliğine ilişkin farkındalıklarının artırılmasına katkı sunulmaktadır. Çocukların yer tarifi konusunda bilgilendirilmeleri kaybolma durumunda güvenli bir yer bulmaları başta olmak üzere karşılaştıkları pek çok olumsuz durumla başa çıkmalarına katkı sağlamaktadır. Bu açıdan konum ve yön tarifi konusunda öğrencilerinin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik olarak verilen bu bilgilerin öz çocuk güvenliği açısından oldukça yararlı olduğu söylenebilir.

“Yaşadığımız Yer” ünitesinde öz çocuk güvenliği açısından en kapsamlı içeriğe “Doğal Afetlere Hazır Olalım” başlıklı konuda yer verilmiştir. Bu konuyla öğrencilere doğa kaynaklı afetler ile ilgili genel bilgi kazandırmanın yanı sıra afet anında yapılması gerekenler konusunda da bilinçlendirilmeleri amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu konu içeriğinde yer alan metin, soru ve görseller aracılığı ile öğrencilerin doğa kaynaklı afetler ile ilgili bilinç ve farkındalıklarının artırılmaya çalışılması öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilir. “Doğal Afetlere Hazır Olalım” konusu içeriğinde öz çocuk güvenliğine katkı sunan soru, metin ve etkinliklerden bazıları aşağıdaki görselde (Şekil 3) sunulmuştur.

 Benim adım Eda. Yaşadığım şehir olan Trabzon'da ve çevresinde en fazla meydana gelen doğal afet heyeldandır.

Heyelan, toprağın kütleleş bir hareketle kayarak yer değiştirmesidir. Zemininde kaya veya kaygan kil tabakası bulunan toprak kütleleri, yağmur sularını emerek ağırlaşır. Daha sonra kayganlaşmanın ve eğimin etkisiyle bulunduğu yerde tutunamayıp yamaç aşağı doğru hareket eder.

Heyelan, genellikle yağışlı mevsimlerde görülür. Bu afet sırasında bazen can ve mal kayıpları yaşanır. Evler ve yollar kullanılamaz hâle gelebilir (Görsel 3.6). Heyelanın zararlarından korunmak için kayma tehlikesi olan yerlere evler yapılmamalıdır.



Görsel 3.6: Heyelandan zarar görmüş bir kanalyolu

“Heyelan yurduzunuz hangi bölgelerinde meydana gelebilir? Neden? Sizin yaşadığınız bölgede de heyelan oluyor mu? Neden?”

 Merhaba, ben Özcan. Bingöl'de yaşıyorum. Bingöl'de görülen başlıca doğal afet çığ düşmesidir (Görsel 3.7). Çığ, eğimli dağ yamaçlarında biriken karın kütleler hâlinde koparak aşağıya doğru düşmesidir. Hızla yuvarlanan kar kütleleri yuvarlandıkça büyür ve yolu üzerindeki her şeyi kar altında bırakır. Çığ, bir kez başladıktan sonra durdurulamaz.

Çığın zararlarından korunmak için kar yağışının fazla olduğu eğimli araziler ağaçlandırılmalıdır. Çığ tehlikesi olan yerlerde perdeleme yapılmalıdır. Buralardan geçerken gürültü çıkarcı hareketlerden kaçınılmalıdır. Kayak gibi kış sporları güvenli yerlerde yapılmalıdır. Ayrıca yerleşmeler kurulurken çığ alanlarından uzak durulmalıdır.



Görsel 3.7: Çığ düşmesi

“Çığ tehlikesinden korunmak için neler yapılmalıdır?”

83

 Merhaba, ben Büşra. Ülkemizde görülen önemli doğal afetlerden biri sel baskınıdır (Görsel 3.8). Yaşadığım yer olan Rize ve çevresi ülkemizin en fazla yağış alan yeridir. Yağışlar yıl boyunca devam ettiklerinden bölgenin her mevsiminde sel tehlikesiyle karşı karşıyadır. Özellikle ilkbahar aylarında karların erimeye başlamasıyla birlikte sel baskınlarında artış görülür.

Sel baskınlarını önlemek için özellikle doğal çevreye duyarlı olunmalıdır. Bu amaçla doğal bitki örtüsü özellikle de ormanlar korunmalı, dik yamaçlar teraslanarak eğim azaltılmalı ve akarsu kenarlarına yerleşmeler kurulmamalıdır. Ayrıca, akarsu yataklarına setler ve barajlar yapılarak suyun akışı kontrol altına alınmalıdır.



Görsel 3.8: Sel baskınından bir görünüm

“İnsanlar hangi hareketleriyle selin bir doğal afete dönüşmesine yol açabilir?”

 Merhaba, ben Arda. Antalya'nın deniz kıyısındaki ilçesi Demre'de yaşıyorum. İlimizin deniz kıyısındaki ilçelerinde en fazla görülen hava olayı fırtınadır. Fırtınalar, farkli sıcaklıktaki hava kütlelerinin çarpışmasıyla oluşan ve saatteki hızı 100-110 km/yı bulan şiddetli rüzgârlardır. Bazen bu fırtınalar kuvvetli yağmurları beraberinde getirerek sel baskınlarına yol açabilir.

Fırtınanın etkisiyle ağaçlar, trafik ışıkları, anten sistemleri ve elektrik direkleri devrilir. Balıkçı ve tur tekneleri alabora olur veya kıyıya sürüklenir. Ulaşım ve haberleşme faaliyetleri kesintiye uğrar. Fırtına, çatılardaki güneş enerjisi sistemlerini ve seraların örtülerini sökerek maddi kayıplara yol açarken can güvenliğini de tehlikeye düşürür.

Fırtınanın zararlarından korunmak için her şeyden önce yapıların sağlam inşa edilmesi gerekir. Diğer yandan erken uyan sistemleri kurularak ve acil durum planları yapılarak yaklaşan kuvvetli fırtınalara karşı önlemler alınmalıdır.



Görsel 3.9: Fırtına seralarını zarar görmesine neden olacak

“Fırtınalardan korunmak için neler yapılmalıdır?”

84

Şekil 3. “Afetlere Hazır Olalım” konusunda yer alan görsel, metin ve soru örnekleri (S.84-85)

Şekil 3'te de görüldüğü üzere çocukların cümleleri ile öğrencilere heyelan, çığ, sel ve fırtınalar konusunda metin, soru ve görsel aracılığıyla bilgilendirme yapılmaktadır. Bunun dışında doğal afetlerin başında gelen deprem konusunda deprem öncesi, deprem sırasında ve depremden sonra yapılması gerekenlerle ilgili soru ve görseller ile desteklenen ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

Aynı konunun sonunda yer alan “Yapınız” başlıklı etkinlik (Şekil 4) bölümünde “Aile Afet Planı” örneğine yer verilmesi öz çocuk güvenliğine önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir. Bu etkinlik aracılığı ile öğrencilerin “Aile Afet Planı” hazırlamaları onları afet öncesi alınabilecek önlemler ile afet anında ve sonrasında yapılması gerekenler konusunda farkındalıklarını artırmaya yönelik olduğu için öz çocuk güvenliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Yapınız

Aşağıdaki aile afet planını ailenizin diğer üyeleriyle birlikte doldurunuz. Daha sonra da planı fotokopi ile çoğaltınız. Planın bir kopyasını kendi çantanıza, birer kopyasını da ailenizdeki her bireyin çantasına koyunuz. Başka bir kopyasını ise evinizin görünür bir yerine asınız.

AİLESİ AFET PLANI

Şehir İçinde Aranacak Kişinin;
Adı:
Telefonu: (ev) (iş) (cep)

Şehir Dışında Aranacak Kişinin;
Adı:
Bulunduğu şehir:
Telefonu: (ev) (iş) (cep)

Ailenin İş Telefonları
Baba: Anne:
Diğer:

Acil Durum Telefon Numaraları
Acil Yardım Merkezi:
Polis İmdat:
Yangın İhbar:
Jandarma İmdat:

Acil Toplanma Yerleri
1) Evin içinde:
2) Evin yakınında:
3) Evden uzakta (eve dönemezseniz):
Adres:

90

Şekil 4. Ders kitabında yer alan Aile Afet Planı örneği (S. 90)

Öz çocuk güvenliği konularının en önemli unsurlarının başında 112 Acil Çağrı Merkezi sistemi ve bu sistemin kullanımı gelmektedir. Bu sistemin aktif bir şekilde kullanılması ve öğrencilere bu bilginin öğretilmesi öz çocuk güvenliğinin en temel yapı taşıdır. Çocukların olumsuz bir durum veya olayla karşılaşmaları durumunda aramaları gereken 112 Acil Çağrı Merkezi hakkında bilinçlendirilmeleri öz çocuk güvenliği açısından büyük önem taşımaktadır. Ders kitabında “İyi ki Var” ünitesinde bulunan “Zarar Vermeden Kullanalım” başlıklı konu içeriğinde bu hususlara yer verilmektedir. Konuya “Bildiğiniz gibi acil durumlarda arayıp yardım çağrısında bulunduğumuz özel telefon numaraları vardır. Bu numaralardan belki de en önemlisi acil servise ait olan 112’dir.” (Tüysüz, 2022, s. 117) ifadesiyle giriş yapılmış, devamında ise 112 Acil Çağrı Merkezi sisteminin gereksiz yere meşgul edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. (Şekil 5)

Hakan'ın ardından söz alan Emre, teknolojiyi yanlış kullanan kişilerin yalnız kendilerine değil başka insanlara da zarar verebileceğine dikkat çekti.



Bildiğiniz gibi acil durumlarda arayıp yardım çağrısında bulunduğumuz özel telefon numaraları vardır. Bu numaralardan belki de en önemlisi acil servise ait olan "112'dir. İnsanlar ani bir hastalık veya kaza durumunda Acil Yardım Merkezini ararlar. İmdat çağrısını alan Acil Yardım Merkezi çalışanları da olay yerine gelerek onların hayatını kurtarırlar. Ancak bazı sorumsuz kişiler gereksiz yere 112'yi arayarak bu merkezde çalışanları meşgul ediyorlar. İnsanlar dürüstlüğü aykırı bu hareketleriyle başka insanların hayatlarını tehlikeye atıyorlar. Belki de gereksiz aramalarının yol açtığı gecikme nedeniyle bir hastanın hayatını kaybetmesine neden oluyorlar.



Aşağıda Emre'nin anlattığı konuyla ilgili bir gazete haberi görüyorsunuz.

Gereksiz Aramalar Nedeniyle 112 Acil Komuta Merkezinin Gerçek Hastalara Ulaşması Güçleşiyor

Acil hastalar için aranması beklenen 112 Acil Komuta Merkezine dakikada onlarca gereksiz arama gelmesi ambulansları yönlendirmekte görevli sağlık operatörlerini zor durumda bırakıyor. Komuta merkezinde görevli sağlık personeli geçtiğimiz yıl 825 bin, bu yılın ilk 4 ayında ise çoğu gereksiz 250 bin çağrıya baktı. 1 yılda 825 bin çağrıdan 32 bin 869'unun gerçek vaka olduğu anlaşılırken ilk 4 ayda gelen 250 bin çağrıdan da sadece 12 bininin gerçek hasta olduğu sağlık ekipleri tarafından belirtildi.

Internet Haberi (1)

“İnsanların acil servis numarasını gereksiz arayıp meşgul etmemeleri için neler yapılabilir?”

117

Şekil 5. Ders kitabında yer alan 112 Acil ile ilgili metin ve görseller (S.117)

Şekil 5'te yer alan görsel ve ifadelerde görüldüğü üzere ders kitabında çocukların 112 Acil Çağrı Merkezi hakkında bilinçlendirilmelerini sağlamak için örnek bir haber metnine yer verilmiştir. Daha sonra “İnsanların acil servis numarasını gereksiz arayıp meşgul etmemeleri için neler yapılabilir?” şeklindeki soru ile de öğrencilerin konu ile ilgili farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır, böylece dolaylı bir şekilde de olsa öz çocuk güvenliği konusuna katkı sunulmuştur.

Çocukların kendi güvenliklerini sağlayabilmeleri ile haklarını bilmeleri arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur. Haklarını bilen çocukların, haklarını arama ve koruma noktasında daha bilinçli olmaları beklenebilir. Bu nedenle öz çocuk güvenliği konusuna en büyük desteği çocuk hakları konusu sağlamaktadır. Ders kitabının “İnsanlar ve Yönetim” ünitesinin “Ben Çocuğum, Haklarımla Varım” konusu bu anlamdaki en önemli konulardan birisidir. Bu konu içeriğinde yer alan metin, görsel, etkinlik ve sorularla çocuk hakları konusu farklı boyutlarıyla işlenmektedir. (Şekil 6)



Şekil 6. Ben Çocuğum Haklarımla Varım başlıklı konuda yer alan metin, soru ve görsel örnekleri (S.152)

Ders kitabında çocuk hakları ile ilgili bilgilere “Ben Çocuğum, Haklarımla Varım” konusunda yoğun bir şekilde yer verilmiştir. “Haklarının neler olduğunu bilmek çocuklara hangi yararları sağlayabilir?” şeklindeki soru ile öğrencilerin çocuk hakları ile ilgili düşünmeleri amaçlanırken konu içeriğinde Şevval isimli bir çocuk karakterin ağzından dile getirilen “Buna göre hiç kimsenin kişiliğimize saldırmaya ve istemediğimiz bir şeyi bize zorla yaptırmaya hakkı yoktur. Sözleşmeye göre devletler bu konuda gerekli önlemleri almakla yükümlüdür.”; Eda isimli çocuk karakter tarafından dile getirilen “Çünkü onlar henüz çok küçükler ve ne yapacaklarını, nereye başvuracaklarını bilmiyorlar. Bu çocuklara haklarının neler olduğunu ve hangi kurumlardan destek alabileceklerini öğretmeliyiz.”; Duru isimli çocuk karakter tarafından dile getirilen “Ancak ben çocuk haklarının okullarımızda ayrı bir ders olarak okutulmasını isterdim. Çünkü haklarımızın neler olduğunu ve hakkımızı aramayı en doğru biçimde ancak okullarımızda öğrenebiliriz.” (Tüysüz, 2022, s. 155) şeklindeki ifadeler ile çocuk haklarının farklı boyutlarına vurgu yapılmaktadır. Bu metinlerde haklarını bilen ve arayan çocuklar rol model olarak sunulmaktadır. Ayrıca konuyla ilgili olarak “Yapınız” başlıklı etkinlikte de “Dünya çocuklarının en önemli sorununun ne olduğunu ve bu sorunun çözümü için neler yapılması gerektiğini sınıfta tartışınız.” (Tüysüz, 2022, s. 156) şeklindeki soru ile de sadece bireysel olarak değil evrensel anlamda da çocukların yaşadığı güvenlik sorunlarıyla ilgili konulara dikkat çekilmekte ve dolaylı bir şekilde de olsa öz çocuk güvenliği konularına katkı sunulmaktadır.

4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan metin ve görseller ile hazırlık ve ünite değerlendirme soruları öz çocuk güvenliği kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde; ilgili kazanımlar çerçevesinde öz çocuk güvenliği ile ilgili doğrudan veya dolaylı bilgilere yer verildiği söylenebilir. Örneğin resmi kimlik bilgilerinin “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesi ile çocuklara öğretilmesi çocukların başlarına gelebilecek bir olay karşısında yardım isteyeceği kurumlara karşı kendilerini tanıtmaları açısından büyük önem arz etmektedir. Bu konu ile öz çocuk güvenliği konuları daha da pekiştirilmesi sağlanmıştır. “Yaşadığımız Yer” ünitesi ile ders kitabında afet bilinci eğitimi verilmesi çocukların kendi güvenliklerini sağlamaları için verilebilecek güzel bir öz çocuk güvenliği eğitim örneğidir. “İyi ki Var” ünitesi kapsamında verilen eğitim ile de çocukların günümüz teknolojik ürünleri kullanarak 112 Acil Çağrı Merkezi başta olmak üzere birçok hizmete hızlı ve güvenli bir şekilde ulaşabilmelerinin sağlanması öz çocuk güvenliği açısından önemli bir

adıdır. “İnsanlar ve Yönetim” ünitesinde öğrencilerin çocuk haklarını ve sorumluluklarını öğrenmeleri amaçlanmakta ve böylece bu bilgiler yardımıyla çocukların kendilerini korurken bunu yasal bir zemin içerisinde yapmasına katkı sunularak öz çocuk güvenliği konularına destek sağlanmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde ders kitabında yer alan metin ve görseller ile hazırlık ve ünite değerlendirme sorularının öz çocuk güvenliği konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesine belli ölçülerde katkı sağladığı söylenebilir.

2.2.2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öz Çocuk Güvenliği

Öz çocuk güvenliğinin odak noktasını çocuk hakları konusu oluşturmaktadır. Çünkü çocukların kendilerini savunmalarında en büyük desteği çocuk hakları sağlamaktadır. Haklarını bilen çocukların öz güvenliklerini daha rahat sağlayabileceği söylenebilir. Ders kitabının “Toplum İçinde Ben” ünitesinde yer alan “Haklarımı ve Sorumluluklarımı Biliyorum” ve “Çocuk Hakları Her Yerde” başlıklı konu içeriklerinde öz çocuk güvenliğine ilişkin hususlara çocuk hakları çerçevesinde yer verildiği görülmektedir.

Ders kitabında “Haklarımı ve Sorumluluklarımı Biliyorum” konusunda öz çocuk güvenliğini ile ilgili olduğu düşünülen metin, etkinlik ve görsel örnekleri aşağıda sunulmuştur.

► TOPLUM İÇİNDE BEN

B. Aşağıdaki afiş ve broşürü inceleyiniz. Broşür ve afişte ne anlatılmak istendiğini aşağıya yazınız.



Görsel 1.17 **Görsel 1.18** **Görsel 1.19**

Sıra Sizde Ailenizdeki rolünüze göre (abla, ağabey, kardeş, çocuk gibi) haklarınızı ve sorumluluklarınızı yazınız.

Bir grupta rol olarak bazı haklar elde ederiz. Buna ailemizden örnek verebiliriz. Ailemizde çocuk olarak haklarımızdan biri eğitim alabilmemiz için ihtiyaçlarımızın karşılanmasıdır. Yer aldığımız gruplardaki rollerimizin gereksinimi yerine getirmek sorumluluk olarak isimlendirilir. Sonuç olarak rollerimize uygun davranışlarımızda o role ilgili sorumluluklarımızı yerine getirmiş oluruz. Sorumluluklarımızı yerine getirecek başarılı ve mutlu bireylerin olduğu bir toplumun oluşmasına katkıda bulunuruz. Görev ve sorumluluklarımızı yerine getirirken planlı hareket etmeliyiz. Görev ve sorumluluklarımızı hangi sırayla ve ne zaman yapacağımızı iyi belirlemeliyiz. Kişisel zamanımızı planlarken oyun oynama, ders çalışma, kitap okuma, uyuma, aile ve arkadaşlarla zaman geçirme gibi istek ve ihtiyaçlarımızı dikkate almamızdır. Her biri için yeterli zamanı ayırmalıyız.

Sıra Sizde Aşağıda verilenlerden hangileri hak, hangileri sorumluluktur? İşaretleyiniz.

	Hak	Sorumluluk
Düşüncelerimi söylemek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okul kurallarına uymak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evide odamı temiz ve düzenli tutmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yeterli ve sağlıklı beslenmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çöpleri çöp kutusuna atmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Haklarım

Rollerim

Sorumluluklarım

Ailemde

20 | 21

Şekil 7.Haklarımı ve Sorumluluklarımı Biliyorum başlıklı konuda yer alan görsel, metin ve etkinlik örnekleri(S. 20-21)

Şekil 7’de de görüldüğü gibi “Haklarımı ve Sorumluluklarımı Biliyorum” başlıklı konuda yer alan “Bir grupta rol olarak bazı haklar elde ederiz. Buna ailemizden örnek verebiliriz. Ailemizde çocuk olarak haklarımızdan biri eğitim alabilmemiz için ihtiyaçlarımızın karşılanmasıdır.” (Evirgen vd., 2017, s. 20) ifadesinde aile içindeki rol ve haklardan bahsedilmiş ayrıca çocuk hakları ile ilgili görsellere de yer verilmiştir. Aynı konuda “Düşüncelerimi söylemek” ve “Yeterli ve sağlıklı beslenmek” ifadeleri ile de hak kavramına vurgu yapılarak çocukların kendileri ifade edebilme ve haklarını arama adına farkındalık oluşturulmuştur. Konunun devamında “Ailenizdeki rolünüze göre (abla, ağabey, kardeş, çocuk gibi) haklarınızı ve sorumluluklarınızı yazınız.” (Evirgen vd., 2017, s. 21) şeklindeki açık uçlu sorudan oluşan etkinlik ile de çocuklarda hem hak, sorumluluk, rol bilinçliliği hem de bu kavramlar eşliğinde bilinçlenen çocukların kendini güvende hissetme farkındalığı oluşturulmaya çalışılmaktadır.

“Toplum İçinde Ben” ünitesinde “Çocuk Hakları Her Yerde” başlıklı konuda da öz çocuk güvenliğine katkı sunan unsurlara yer verilmiştir. Bu konuya “Yaşama hakkı yetişkinlerin olduğu gibi çocukların da en önemli haklarından. Çocuklar düşüncelerini özgürce açıklama hakkına sahiptirler.” (Evirgen vd., 2017, s. 23) ifadeleriyle giriş yapılmakta ve öz çocuk güvenliğinde önemli bir yere sahip olan yaşama hakkı ve çocukların düşüncelerini özgürce ifade etme hususuna vurgu yapılmaktadır. Daha sonra Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin kabul edilme süreci ile sözleşmenin önemli maddeleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Aynı konu içeriğinde yer alan “Sıra Sizde” başlıklı etkinlikte “Hangi haklarınızı özgürce kullanabiliyorsunuz?” ve “Sizce başka ülkelerdeki çocuklar da bu haklarını kullanabiliyorlar mı? Örnekler veriniz.” şeklindeki açık uçlu sorularla öğrencilerin çocuk hakları konuları ile birlikte aynı zamanda öz çocuk güvenliği ile ilgili bilgilerinin de pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ders kitabında günümüz dünyasında çocukların karşı karşıya buldukları tehditler ile ilgili UNICEF’e dayandırılan bilgi ve görsel ile “Siz olsaydınız bu durumlar karşısında hangi çözümleri üretirdiniz?” şeklindeki sorunun öz çocuk güvenliği ile ilgili olduğu söylenebilir.

TOPLUM İÇİNDE BEN

Yaşamları boyunca çocuklar çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir. En temel haklarına bile kullanamayacak bazı durumlar yaşayabilir. Savaşlar, doğa kaynaklı afetler, yoksulluk gibi daha birçok nedenden dolayı haklarını kullanmakta güçlük çekebilir. İşte UNICEF’in dünyanın birçok yerinde yaşayan çocuklarla ilgili verdiği bilgilerden bazıları aşağıdaki haberi okuyarak öğrenelim.

UNICEF: Dünyadaki Çocukların Dörtte Biri Savaş ve Afetlerin Gölgesinde Yaşiyor

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), dünyadaki çocukların yaklaşık dörtte birinin savaş, kriz ve doğa kaynaklı afetlerin etkilediği ülkelerde yaşadığını açıkladı.

- 535 milyon çocuk sağlık hizmeti ve kaliteli eğitim alamıyor. Bu çocuklar korunmuyor ve yeterince beslenmiyor.
- 393 milyona yakın çocuk, acil desteğe ihtiyaç duyulan bölgelerde yaşıyor.
- Savaş ve çatışma ortamında yaşayan 13 milyondan fazla çocuk eğitilmeye yoksun.
- Şiddet sebebiyle 50 milyon çocuk yerlerinden edildi.

Genel Aj haberi, 9 Aralık 2016 (Düzenlenmiştir.)

Görsel 1.35 Irak'ta bir mülteci kampı

Görsel 1.36 Nijerya'da bir mülteci kampı

Sıra Sizde Aşağıdaki soruları önceki sayfada yer alan habere göre cevaplayınız.

1. UNICEF'in verdiği bilgilere göre çocuklar hangi haklarından yararlanamamışlardır? Bunların nedenleri nelerdir?

2. Siz olsaydınız bu durumlar karşısında hangi çözümleri üretirdiniz?

Şekil 8. Toplum İçinde Ben ünitesinde metin, görsel ve etkinlik örneği (S. 28-29)

Dünyada öz çocuk güvenliği açısından en büyük tehlikelerin başında “Çocuk İşçiliği” konusu gelmektedir. Bu anlamda her çocuğun bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Çocukların bu konuyla ilgili bilinç düzeylerinin artması öz çocuk güvenliği açısından kritik öneme sahiptir. “Çocuk Hakları Her Yerde” başlıklı konunun sonunda “Çocuk İşçiliği” hakkında verilen örnek (Şekil 9) ile öğrencilerin bu konudaki bilinçlilik seviyesinin artırılması amaçlanmıştır. Özellikle “Çocuk işçiliği ihbarlarında 112 Acil Çağrı hattının kullanılması konusunda kamuoyu bilgilendirilecek.” (Evirgen vd., 2017, s. 30) ifadesi öğrencilere doğrudan hitap ettiği için bu konu ile öz çocuk güvenliği konusu da vurgulanmıştır.



Şekil 9. Toplum İçinde Ben ünitesinde Çocuk İşçi Alarmı başlıklı metin ve etkinlik örneği (S. 30)

Günümüzde hızla gelişen teknoloji ile artık "Genel Ağ" olarak tanımlanan internet dünyası başta olmak üzere mobil telefon, televizyon ve daha birçok teknolojik alet ile bilgi paylaşımı kolay ve hızlı bir şekilde yapılabilmektedir. Bu teknolojik aletleri sadece yetişkinler değil aynı zamanda çocuklar da sıkça kullanmaktadır. Ortaya çıkan bu hızlı bilgi akışında bilgilerin ne kadar doğru ya da ne kadar güvenilir olduğu bilinmemektedir. Öz çocuk güvenliği açısından düşünüldüğünde bu konuyla ilgili olarak çocukların bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ders kitabında "Teknoloji ve Yaşam" ünitesi incelendiğinde; "Doğru Bilgiye Nasıl Ulaşırım" ve "Genel Ağ Nasıl Kullanmalıyım?" başlıklı konu içeriklerinde öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilecek bilgilere yer verilmiştir.

"Doğru Bilgiye Nasıl Ulaşırım" başlıklı konuya "İhtiyaç duyduğunuz bilgilere nasıl ulaşıyorsunuz? Bir konuda araştırma yapmak istediğinizde hangi kaynaklara başvuruyorsunuz? Açıklayınız." (Evirgen vd., 2017, s. 100) şeklindeki bir soru etkinliği ile giriş yapılarak "Genel Ağ" hakkında bilgi verilmiştir. Konuda ayrıca internetin hayatımızı nasıl kolaylaştırdığını şematize eden bir görsele de (Şekil 10) yer verilmiştir.



Şekil 10. Doğru Bilgiye Nasıl Ulaşırım başlıklı konuda yer alan bir görsel (S.100)

Aynı konu içeriğinde yer alan;

Genel Ağ sayesinde bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır ancak başka bir sorun ortaya çıkmıştır. Arama motoru bize çok sayıda bilgi sunmaktadır. “Bu bilgilerin hangileri doğru ve güvenilirdir?” sorusu akla gelmektedir. Genel Ağda ulaştığımız bilgilerin önemli bir kısmı kontrolden geçmiş değildir. Bu nedenle Genel Ağda karşımıza çıkan bilgilerin tamamını doğru ve güvenilir kabul edemeyiz. (Evirgen vd., 2017, s. 101)

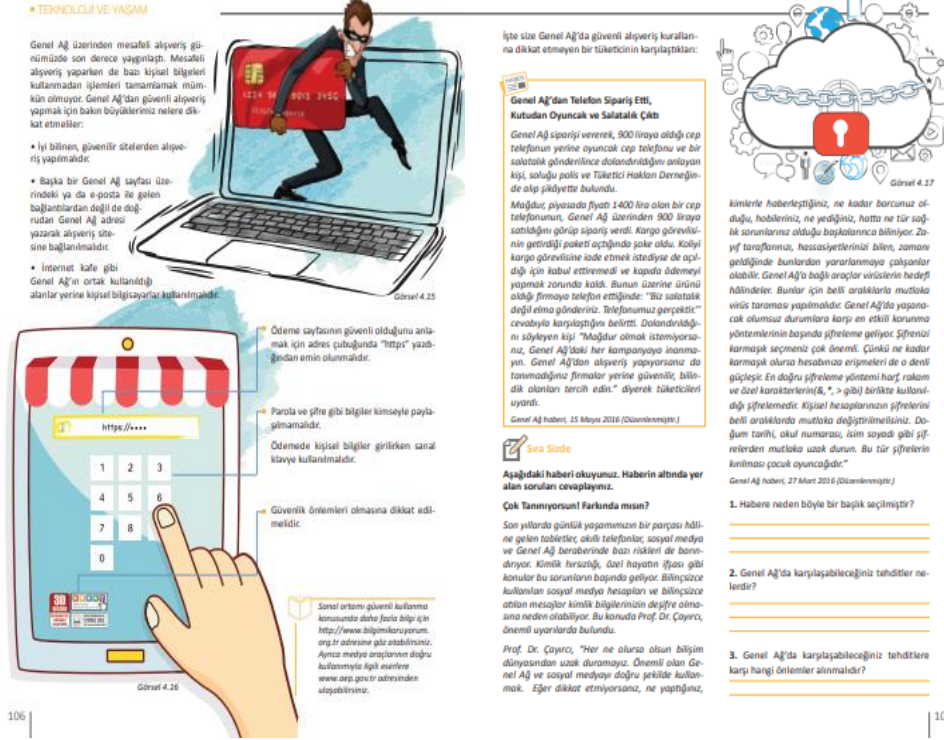
İfadeleri ile genel ağdan erişilebilen bilgilerin doğruluğunun teyit edilmesi gerektiği konusuna vurgu yapılmakta ve doğru bilgiye ulaşmada dikkat edilmesi gereken hususlara dikkat çekilmektedir. Bu durum geçmişte ABD’de yaşanmış örnek bir olaya ait haber metni (Şekil 11) ile de somutlaştırılmıştır.



Şekil 11. Doğru Bilgiye Nasıl Ulaşırım başlıklı konuda yer alan haber örneği (S.101)

“Teknoloji ve Yaşam” ünitesinde yer alan “Genel Ağ Nasıl Kullanmalıyım?” başlıklı konuda güvenli internet kullanımına yönelik ve dolayısıyla da öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilecek bilgilere yer verildiği görülmektedir. Özellikle günümüzde yaygın olarak kullanılan “Genel Ağ” üzerinden gerçekleştirilen mesafeli alışverişlerde dikkat edilmesi gereken hususlara konu içeriğinde önemli yer ayrılmıştır.

Ders kitabında öğrencilere mesafeli alışveriş ile ilgili olarak dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında, kişisel verilerin korunması hakkında ve bu konuya ait olumsuz örnekler ile ilgili bilgiler de verilmektedir (Şekil 12).



Şekil 12. Genel Ağ Nasıl Kullanmalıyım başlıklı konuda yer alan metin, görsel ve etkinlik örnekleri (S.106-107)

Şekil 12'de de görüldüğü üzere "Genel Ağ üzerinden mesafeli alışveriş günümüzde son derece yaygınlaştı. Mesafeli alışveriş yaparken de bazı kişisel bilgileri kullanmadan işlemleri tamamlamak mümkün olmuyor. Genel Ağ'dan güvenli alışveriş yapmak için bakın büyüklerimiz nelere dikkat etmelidir?" (Evirgen vd., 2017, s. 106) ifadeleri ile öğrencilere mesafeli alışveriş ile ilgili bazı güvenlik önerilerinde bulunulmakta ve bilinçlendirilmeleri amaçlanmaktadır. Konunun devamında ise "Genel Ağ'dan Telefon Siparişi Etti, Kutudan Oyuncak ve Salatalık Çıktı." şeklindeki bir habere yer verilerek suretiyle konu örneklenmiştir. Ayrıca "Genel Ağ'da karşılaşılabileceğiniz tehditler nelerdir?" ve "Genel Ağ'da karşılaşılabileceğiniz tehditlere karşı hangi önlemler alınmalıdır?" (Evirgen vd., 2017, s. 107) şeklindeki açık uçlu sorular ile de öğrencilerin konuya ilişkin farkındalıkları artırılmaya ve pekiştirilmeye çalışılmıştır. Güvenli internet kullanımının öz çocuk güvenliği açısından kritik öneme sahip olduğu düşünüldüğünde bu konunun öz çocuk güvenliğine önemli katkı sunduğu söylenebilir.

Ders kitabının "Üretimden Tüketime" ünitesinde çocuk hakları ile ilgili yoğun bir içeriğe sahip olan "Haklarımı Kullanıyorum" başlıklı konu içeriğinde de öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilecek unsurlara da yer verilmiştir. Bu konu içeriğinde yer verilen "Tüketiciler satın alınan ürünle ilgili bir sorun yaşadığında neler yapabilir? Söyleyiniz." şeklindeki soru ile öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve böylece daha güvenli alışveriş yapabilmeleri amaçlanmaktadır. Aynı konu kapsamında yer alan "Sıra Sizde" isimli etkinlikte "Tüketici hakları ile ilgili başvurabileceğimiz kuruluşlar hangileridir?" şeklindeki soru ile de öğrencilerde bilinçli tüketiciler olarak haklarını aramanın yolları gösterilmeye çalışılmaktadır. Aynı amaca yönelik olarak çocuklara hak aramada yararlanabilecekleri bir dilleğe örneğine de yer verilmiştir. Tüm bu hususlar öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilir.

Ders kitabında "Toplum İçin Çalışanlar" ünitesindeki "Halka Hizmet Edenler" başlıklı konuda birçok resmi kurumun tanıtımı yapılmaktadır. Öğrencilerin resmî kurumların görev ve işlevlerini

tanımları; olumsuz bir durumla karşılaşmaları halinde başvurmaları gereken resmî kurumları bilmelerini sağlayacağından bu bilgiler öz çocuk güvenliği konusuna destek sağlamaktadır. Konu içeriğinde bu konuyla ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

Sosyal bilgiler dersinde önceki konularda ihtiyaçlarımızın neler olduğunu öğrenmiştiniz. Hayatımızı sağlıklı şekilde sürdürebilmek için temel ihtiyaçlarımızın karşılanması gerekmektedir. Temizlik, sağlık, eğitim ihtiyaçlarımızdan bazılarıdır. Eğitim almak için okula, hastalandığımızda hastaneye gidiyoruz. Emniyetimizi polis ve jandarma sağlıyor. Devletimiz bu gibi toplumsal ihtiyaçlarımızı karşılamakla sorumludur. Devletimiz aynı zamanda vatandaşların haklarını koruma ve geliştirme, onlara çeşitli hizmetler sunma ve onların güvenliklerini sağlama sorumluluğunu üstlenmiştir. Bu ihtiyaçları karşılamak için de birçok kamu kurum ve kuruluşları oluşturmuştur. Bu kurum ve kuruluşlar bakanlıklara bağlı olarak topluma hizmet sunar? (Evriş vd., 2017, s. 152)

Benzer şekilde Şekil 13’de “Halka Hizmet Edenler” başlığı altında farklı kamu kurumlarının görev ve sorumlulukları görseller aracılığı ile tanıtılmıştır.

► **TOPLUM İÇİN ÇALIŞANLAR**

HALKA HİZMET EDENLER

📢 Çevremizde yaşayan insanların ne tür ihtiyaçları olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

Sosyal Bilgiler dersinde önceki konularda ihtiyaçlarımızın neler olduğunu öğrenmiştiniz. Hayatımızı sağlıklı şekilde sürdürebilmek için temel ihtiyaçlarımızın karşılanması gerekmektedir. Temizlik, sağlık, eğitim ihtiyaçlarımızdan bazılarıdır. Eğitim almak için okula, hastalandığımızda hastaneye gidiyoruz. Emniyetimizi polis ve jandarma sağlıyor. Devletimiz bu gibi toplumsal ihtiyaçlarımızı karşılamakla sorumludur. Devletimiz aynı zamanda vatandaşların haklarını koruma ve geliştirme, onlara çeşitli hizmetler sunma ve onların güvenliklerini sağlama sorumluluğunu üstlenmiştir. Bu ihtiyaçları karşılamak için de birçok kamu kurum ve kuruluşları oluşturmuştur. Bu kurum ve kuruluşlar bakanlıklara bağlı olarak topluma hizmet sunar. Kamu kurum ve kuruluşlarından bazıları ve topluma hizmetlerini gösteren aşağıdaki jemyayı inceleyiniz.

Eğitim



Görsel 6.1

Ulaşım-İletişim



Görsel 6.2

Sağlık



Görsel 6.3

Güvenlik



Görsel 6.4

Adalet



Görsel 6.5

Çevre



Görsel 6.6

📌 Sizin çevremizde bu ihtiyaçlara yönelik hangi kurum ve kuruluşlar neler yapmaktadır? Örnek veriniz.

Sıra Sizde Toplumun ihtiyaç duyduğu alanlardan birini belirleyerek yazınız. İhtiyaçlara hizmet eden bakanlığın adını yazarak hizmetlerini tanıttınız.

Toplumsal ihtiyaç:	Hizmetleri
.....
Bakanlığın adı

Şekil 13. Halka Hizmet Edenler başlıklı konuda yer alan metin, görsel ve etkinlik örnekleri (S.152-153)

Konu kapsamında “Sıra Sizde” başlığı altında verilen “Toplumun ihtiyaç duyduğu alanlardan birini belirleyerek yazınız. İhtiyaçlara hizmet eden bakanlığın adını yazarak hizmetlerini tanıttınız.” şeklindeki etkinlik ile öğrencilerin kamu kurumlarının görev ve sorumluluk alanları ile ilgili bilgilerinin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca “Halka Hizmet Edenler” konusunda yer alan “Sıra Sizde” isimli etkinlikte de öğrencilerden; çevrelerindeki farklı alanlarda faaliyet gösteren resmi kurum ve sivil toplum kuruluşlarını araştırarak isimlerini ve gerçekleştirdikleri faaliyetleri verilen tabloya yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik ile konu içeriğinde yer alan diğer metin, görsel ve etkinlikler öğrencilere ihtiyaç anında başvurabilecekleri kurumları tanıtmaya yönelik olduğundan öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilir.

“Toplum İçin Çalışanlar” ünitesi incelendiğinde; ünitedeki “Katılım Hakkı ve Düşünce Özgürlüğü” konusu içeriğinde çocukların katılım hakkına vurgu yapıldığı ve bu konu aracılığıyla çocuklarda özgüven duygusu geliştirmenin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Kendisini daha iyi ifade eden çocukların aynı zamanda kendilerini daha iyi savunabilecekleri ve koruyabilecekleri düşünüldüğünde bu konunun öz çocuk

güvenliğine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Aynı konu içeriğinde yer alan “Ailem benimle ilgili konularda düşüncemi soruyor, ben de düşüncelerimi onlara söylüyorum. Okulda da sosyal kulüp çalışmalarında özgürce düşüncemi belirtiyor, alınan kararlara katkıda bulunuyorum. Düşüncelerime önem verilmesi kendimi değerli hissetmemi sağlıyor.” (Evirgen vd., 2017, s. 162) şeklindeki ifadeler de bu durumu destekler niteliktedir. Konu kapsamında öğrencilerden katılım hakkı ve düşünce özgürlüğü ile ilgili sloganlar yazmaları, resim ve fotoğraflar kullanarak konuyla ilgili bir afiş hazırlamaları için etkinlik önerisinde bulunulmuştur. Bu etkinlikler öğrencilerin bu konularla ilgili olarak farkındalık düzeyinin artmasına ve çocukların kendilerine güvenen bireyler olmalarına, sonuçta ise kendilerini daha iyi savunma ve korumalarına yöneliktir.

5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı öz çocuk güvenliği çerçevesinde değerlendirildiğinde; ders kitabında çocukların güvenliklerini sağlamaları adına bazı eğitici bilgilere yer verildiği söylenebilir. Örneğin çocuklara “Toplum İçinde Ben” ünitesi dâhilinde çocuk hakları konusuna yer verilmesi ve hakların çocuklara öğretilmesi; kendi haklarını bilen ve koruyabilen çocukların öz çocuk güvenliği bağlamında da eğitilmesine destek sağlamaktadır. Çünkü bilinçli çocuklar hakları ölçüsünde kendilerini korumak için önlemler alabilir. Ayrıca “Teknoloji ve Yaşam” ünitesi ile çocuklara sanal dünyada da kendilerini nasıl korumaları gerektiği hakkında bilgiler verilmesi öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilir. “Üretimden Tüketime” ünitesi incelendiğinde; çocukların tüketici hakları konusunda bilinçlendirilmesi öz çocuk güvenliğine katkı sunmaktadır. “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesi ile de çocuklara kamu kurumları ile bu kurum görevlilerinin tanıtılması ihtiyaç duymaları halinde ulaşabilmelerini sağlayacağından öz çocuk güvenliği bakımından önemli bir ayrıntıdır.

2.2.3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öz Çocuk Güvenliği

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının “Biz ve Değerlerimiz” ünitesinde yer alan “Kır Çiçekleri Gibiyiz Rengarenk Biz” başlıklı konuda ön yargı ile ilgili şu bilgilere yer verilmektedir: “Ön yargı, bir kimse veya bir şeyle ilgili olarak belirli şart, olay ve görüntülere dayanarak önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı, peşin yargıdır.” (Yıldırım vd., 2019, s. 27) Öğrencilere ön yargı hakkında bilgi verilmesinin çocukların güvenlikleri söz konusu olduğunda yardım isteyebileceği kişi ya da kurumlar hakkında ön yargılı olmadan rahatça yardım isteyebilmesinin önünü açacağından öz çocuk güvenliğine katkı sunduğu söylenebilir. Aynı ünite de yer alan “Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var” başlıklı konuda ise yardımlaşma ve dayanışma kavramları üzerinde durulmakta ve bu kavramların faydaları bir görselle de desteklenmektedir (Şekil 14). Öğrencilerde yardımlaşma ve dayanışma duygusu geliştirmeye yönelik bu konunun da öz çocuk güvenliği konusuna katkı sağladığı söylenebilir.



Şekil 14. Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var başlıklı konuda yer alan bir inografik örneği (S.36)

Aynı konu içeriğinde yer alan “Bunu Duydunuz mu?” başlıklı ek bilgilendirme metninde; Alo 144 Sosyal Yardım hattı ile ilgili olarak “Yoksullukla etkin bir mücadele için fakir ve muhtaç vatandaşlarımızın desteklenmesi, bilgiye ve yardıma erişim fırsatlarının artırılması amacıyla hayata geçirilmiş bir projedir. Ücretsiz aranabilen “Alo 144 Sosyal Yardım Hattı” ile sosyal yardıma ihtiyacı olan vatandaşlarımıza profesyonel destek sağlanmaktadır.” (Yıldırım vd., 2019, s. 37) bilgisine yer verilmektedir. Öğrencilerin ihtiyaç halinde kendileri veya başka çocukların güvenlikleri için kullanabileceği “Alo 144 Sosyal Yardım Hattı” hakkında bilgilendirilmesi öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilir.

“Biz ve Değerlerimiz” ünitesinin bir başka konusu olan “Hak, Özgürlük, Sorumluluk” başlıklı konuda da öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilecek hususlara yer verilmiştir. Örneğin dilekçe hakkının kullanılması ile ilgili; “Toplumda hakkımızı ararken yasal yollar kullanılmalıdır. Dilekçe hakkı bu yasal yollardan biridir. Anayasamızın 74. maddesine göre her vatandaşın dilekçe hakkı vardır. Vatandaşlar dilekçe ile ilgili kuruma müracaat ederek sorunlarına çözüm bulabilir veya taleplerini iletebilirler.” (Yıldırım vd., 2019, s. 40) şeklindeki bilgilere yer verilmiştir. Aynı konu içeriğinde Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) uygulaması hakkında da bilgi verilmektedir. Bu konu kapsamında öğrencilere yönelik olarak dilekçe hakkı ve CİMER uygulaması konularında bilgilendirme yapılarak dilekçe örneğine yer verilmesi haklarını aramada nasıl bir yol izlemeleri gerektiği hakkında yol gösterici olduğundan aynı zamanda öz çocuk güvenliği kapsamında da değerlendirilebilir.

Ders kitabının “Yönetime Katılıyorum” ünitesinde yer alan “Haklarımız ve Sorumluluklarımız Güvencede” başlıklı konu içeriğinde de öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilecek unsurlara yer verilmiştir. Bu konu içeriğinde özellikle temel hak ve hürriyetler konusuna önemli yer ayrılmıştır. Ders kitabında temel hak ve hürriyetlerin önemi ve korunması ile ilgili şu ifadeler yer verilmiştir:

Temel hak ve özgürlükler, anayasamız tarafından koruma altına alınmıştır. Bütün vatandaşlar sahip oldukları bu hakları yasalar çerçevesinde kullanırlar. Anayasamız temel hak ve hürriyetlerin korunması, kullanılabilmesi, imkânlarının hazırlanması bakımından devlete çeşitli ödevler yüklemiştir. Devlet, temel hak ve özgürlüklerin korunması konusunda kendi üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmekle beraber, Türk vatandaşlarına da bu konuda çeşitli ödevler yüklemiştir. Türk vatandaşlarına düşen görev bu ödevlerini gereği gibi ve zamanında yerine getirmektir. (Yıldırım vd., 2019, s. 213)

Görüldüğü gibi bu metinle öğrencilerde temel hak ve özgürlüklerin önemine ilişkin bir anlayış oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu anlamda bu konu haklarının bilincinde ve bu haklar çerçevesinde kendi güvenliklerini sağlayabilen çocuklar yetiştirilmesi bağlamında öz çocuk güvenliği konusuna katkı sağlamaktadır. Aynı konu içeriğinde Azra ve Yaren isimli iki öğrencinin ağzından Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşının hak ve sorumluluklarının neler olduğu ve bunların nasıl güvence altına alındığı anlatılmaktadır. Bu metinde bireysel, sosyal, ekonomik ve siyasi hak ile ödevler, yaşama hakkı, özel hayatın ve aile hayatının gizliliği, konut dokunulmazlığı, sosyal ve ekonomik haklar ve dilekçe hakkı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Metinde ayrıca kanunlara uyma, başkalarının haklarına saygılı olma, üzerine düşen sorumlulukları zamanında ve en iyi şekilde yerine getirme gibi vatandaşlık ödev ve sorumlulukları da vurgulanmaktadır. Öğrencilerin temel haklar, ödevler ve sorumluluklar ile ilgili olarak bilinçlendirmelerine yönelik bu bilgilerin dolaylı bir şekilde de olsa öz çocuk güvenliği konusunda da farkındalık oluşturduğu söylenebilir.

Aynı konu içeriğinde “Bunu Duydunuz mu?” başlıklı ek bilgi kutucuğunda; “Alo 183 hattı ile kadın, çocuk, yaşlı, engelli, şehit yakınları ve gazilerle ilgili çağrılar değerlendirilerek rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilmektedir. 7 gün 24 saat ulaşılabilir olan bu hatta yapılan aramalar ücretsizdir.” (Yıldırım vd.,

2019, s. 222) bilgisine yer verilmiştir. Çocuklara ihtiyaç duymaları halinde devlete ait bu ve benzeri çağrı merkezlerinden destek almaları noktasında farkındalık oluşturmaya yönelik olduğu için bu bilgilendirmenin de öz çocuk güvenliği konusuna katkı sunduğu söylenebilir.

6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öz çocuk güvenliği konularına yer verilme durumu genel olarak değerlendirildiğinde ders kitabında öz çocuk güvenliği ile ilgili konulara belli ölçülerde yer verildiği söylenebilir. Örneğin çocuklara “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi dâhilinde ön yargıdan uzak bir şekilde haklarını nasıl arayacakları, CİMER ve dilekçe hakkı gibi kavramlar hakkında bilgilendirilme yapılması gibi örnekler öz çocuk güvenliği bağlamından değerlendirilebilir. “Yönetime Katılıyorum” ünitesi ile de Anayasa ve yasa kavramlarının yanı sıra Alo 144 ve Alo 183 Sosyal Yardım Hattı hakkında bilgiler verilmesi de dolaylı da olsa öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilir.

2.2.4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öz Çocuk Güvenliği

Öz çocuk güvenliğinin en önemli adımlarından birisini iletişim oluşturmaktadır. Etkili bir iletişim becerisine sahip çocuklar öz güveni yüksek bireyler olarak kendi güvenliklerini sağlamada daha başarılı olurlar. Bu anlamda 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesi öz çocuk güvenliği kapsamında önemli bir yere sahiptir. Konu içeriğinde “İletişimde Çatışma”, “Uzlaşma”, “Sen Dili” ve “Ben Dili” gibi iletişimde önemli olan kavramlara yer verilmiştir. Etkili iletişim becerisine sahip çocuklar özgüveni yüksek bireyler olacağından karşılaşacakları olumsuz bir durumda daha rahat yardım talep edebilecektir. Öz güveni yüksek çocuklar yetiştirilmesine yaptığı katkıdan dolayı bu konu öz çocuk güvenliği ile ilişkilendirilebilir.

Aynı ünite de yer alan “Dünyayı Evimize Getiren Kutu: Televizyon” başlıklı konuda; bilinçli TV izleyicisi olmayla ilgili bilgilere yer verilmektedir. Ders kitabında “İnsanın çocukluk evresi sosyalleşme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Bu süreçte televizyonu aşırı izleyen çocuklarda; televizyon bağımlılığı oluşmakta, birtakım davranış bozuklukları meydana gelmekte ve kendini ifade edememe sorunu ortaya çıkmaktadır.” (Açıl vd., 2019, s. 24) şeklindeki ifadeler ile bilinçli televizyon izleyicisi olma konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. Konunun devamında televizyon yayınlarında kullanılan “Akıllı İşaretler” ile ilgili bilgilere yer verilmektedir (Şekil 15). Ders kitabında öğrencilerin bilinçli tv izleyicisi olmalarını sağlamaya yönelik bu bilgilere yer verilmesi öz çocuk güvenliği konusuna katkı sağlamaktadır.



Şekil 15. Dünyayı Evimize Getiren Kutu: Televizyon başlıklı konuda yer alan metin ve inografik örnekleri (S.26)

Aynı ünite kapsamındaki “Doğru Bilgi Alırsak Gelişiriz” başlıklı konuda kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasının yarattığı bilgi kirliliği karşısında medya okuryazarlığının artan önemi ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

Teknolojinin gelişmesi ile kitle iletişim araçlarının kullanımı yaygınlaşmakta ve insanlar bilgiye kolayca ulaşmaktadır. Aynı zamanda kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması; denetimsiz bilginin, yalan ya da yanlış haberlerin ortaya çıkmasına ve bilgi kirliliğine sebep olmaktadır. Bilgi kirliliğinden etkilenmemek için her bilgiye eleştirel gözle bakmak ve iyi bir medya okuryazarı olmak gerekmektedir. (Açıl vd., 2019, s. 30)

Öğrencilere medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması; çocukları görsel ve sanal medyanın olumsuz etkilerinden koruyarak güçlendireceğinden bu konu öz çocuk güvenliği açısından oldukça önemli bir konudur. Konunun sonunda “Kitle iletişim araçlarının toplumu yanlış bilgilendirmesi ne gibi sorunlar ortaya çıkarır? Açıklayınız” şeklindeki soru etkinliği ile öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerinin pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Ders kitabında “Nüfus ve Yerleşme” ünitesindeki “Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğümü Kullanıyorum” başlıklı konu içeriğinde öğrencilere İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve yerleşme ve seyahat özgürlüğü, ayrıca bu hakların kısıtlandığı durumlarda yaşanan sorunlar hakkında bilgilere yer verilmesi öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilir. Nitekim yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanmasından en fazla ve olumsuz etkilenecek grubu oluşturan çocukların bu konularda bilinçlendirilmesi öz çocuk güvenliği konularına da katkı sunmaktadır.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı öz çocuk güvenliğine yer verilme boyutuyla incelendiğinde metin, görsel ve etkinliklerde öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilecek unsurlara yer verildiği görülmektedir. Örneğin “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinin çocukların etkili bir iletişim kurma becerisi sağlanması adına eğitim vermesi kendi öz güvenliklerini alabilecek çocuklar yetişmesinde büyük önem arz etmektedir. Ayrıca bu ünite kapsamında bilinçli tv izleyicisi olmaya yönelik bilgilere ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile yerleşme ve seyahat özgürlüğü ile ilgili bilgilere yer verilmesinin öz çocuk güvenliği konusuna katkı sunduğu söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ilkökul ve ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında okutulan 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında öz çocuk güvenliği konularına yer verilme durumunun incelendiği bu araştırmanın sonucunda öğretim programında yer alan dersin özel amaçlarından 6’sının doğrudan veya dolaylı bir şekilde öz çocuk güvenliği ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında 5 farklı öğrenme alanındaki toplam 16 kazanımın öz çocuk güvenliği ile doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili olduğu anlaşılmıştır. Bu kazanımların sınıf düzeylerine dağılımına bakıldığında 4. ve 5. sınıf düzeylerinde 6’şar; 6. ve 7. sınıf düzeylerinde ise 2’şer kazanım olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarında öz çocuk güvenliği ile ilgili konulara yer verilme durumunun sınıflar düzeyinde de farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre;

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öz çocuk güvenliği ile ilgili konulara “Birey ve Toplum”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile “Etkin Vatandaşlık” olmak üzere dört öğrenme alanında yer verildiği anlaşılmıştır. Bu anlamda bu konulara ders kitabının “Herkesin Bir Kimliği Var”, “Yaşadığımız Yer”, “İyi ki Var” ve “İnsanlar ve Yönetim” ünitelerinde yer verilmiştir. Ancak

bahsedilen ünite içeriğinde öz çocuk güvenliği konularına dolaylı bir şekilde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabında öz çocuk güvenliği ile ilgili doğrudan ve sistematik bilgilere yer verilmese de konuyla ilgili bazı hususlara dikkat çekilerek öğrencilerde öz çocuk güvenliğine ilişkin farkındalık yaratmanın amaçlandığı görülmektedir. Örneğin “İyi ki Var” ünitesinde yer verilen 112 Acil Merkezi ile ilgili bilgiler bu duruma örnek gösterilebilir.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öz çocuk güvenliği ile ilgili konulara “Birey ve Toplum”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim Dağıtım ve Tüketim” ile “Etkin Vatandaşlık” olmak üzere dört öğrenme alanında yer verilmiştir. Ders kitabında bu öğrenme alanları “Toplum İçinde Ben”, “Teknoloji ve Yaşam”, “Üretimden Tüketime” ve “Toplum İçinde Çalışanlar” başlıklı üniteler ile temsil edilmiştir. Bu ünitelerin içeriklerinde doğrudan öz çocuk güvenliğine yönelik konulara yer verilmemiş ancak bazı konularla bağlantılı olarak dolaylı bir şekilde öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilecek bilgilere yer verilmiştir. Örneğin “Toplum İçinde Ben” ünitesinde çocuk haklarıyla ilgili kapsamlı bilgilere yer verilmesi öz çocuk güvenliği açısından da büyük önem arz etmektedir. Zira haklarını bilen çocukların kendilerini ifade etmede, savunmada ve güvenliklerini sağlamada daha bilinçli davranabilecekleri açıktır.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öz çocuk güvenliği ile ilgili konulara “Birey ve Toplum” ile “Etkin Vatandaşlık” olmak üzere iki öğrenme alanında yer verilmiştir. Bu öğrenme alanları ders kitabında “Biz ve Değerlerimiz”, ve “Yönetime Katılıyorum” başlıklı üniteler ile karşılanmıştır. “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi içeriğinde hak, özgürlük, sorumluluk kavramları üzerinde durulması, uğranılan bir haksızlık karşısında dilekçe hakkının kullanılarak hakkın aranması örnekleri öz çocuk güvenliği eğitime örnek olarak gösterilebilir. “Yönetime Katılıyorum” ünitesinde ise “Haklarımız ve Sorumluluklarımız Güvencede” konusu ile de çocukların haklarının güvencede olduğu ve bunun bilincinde olarak yaşayarak kendi güvenliklerini alabilecekleri noktasında öz çocuk güvenliği eğitime dolaylı katkı sunulduğu düşünülmektedir.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öz çocuk güvenliği ile ilgili konulara “Birey ve Toplum” ve “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı olmak üzere iki öğrenme alanında yer verilmiştir. Bu öğrenme alanları ders kitabında “İletişim ve İnsan İlişkileri” ve “Nüfus ve Yerleşme” başlıklı ünitelerle karşılanmıştır. Öğrencilere iletişim konusunda bilgi aktarımının yapıldığı “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinde televizyon izlerken çocukların kullanabileceği uyarı işaretleri gibi bazı güvenlik önemleri hakkında bilgi verilmesi öz çocuk güvenliği kapsamında değerlendirilebilir. “Nüfus ve Yerleşme” ünitesinde ise T.C. Anayasası maddeleri çerçevesinde yerleşme ve seyahat özgürlüğü konuları hakkında öğrencilerin bilinçlendirilmesi öz çocuk güvenliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Kendini güvende hisseden çocuklar geleceğe daha emin adımlar ile yürüeyebilirler. Bir çocuğun güvende olmasını sağlamanın en etkili yollarından birisi onu karşılaşılabileceği olumsuz durumlarla başa çıkmasında yararlanabileceği bilgi ve becerilerle donatacak eğitimi vermek, bir başka ifadeyle güçlendirmektir. Bu eğitimin verilebileceği en uygun mekanlar da kuşkusuz ki okullardır. Çünkü belirli amaca yönelik planlı ve sistematik eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullar bu özellikleriyle özel bir çevredir ve amacı çocuğa gerçek çevreyi kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleyerek öğretmektir (Bursalıoğlu, 1999: 34). Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin öz çocuk güvenliği konusunda yeterli bilgi ve bilinç sahibi olmalarının sağlanmasında önemli bir potansiyele sahiptir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitapları öz çocuk güvenliğine yer verilme boyutuyla değerlendirildiğinde çocuk hakları ile bir birçok ortak özelliğe sahip olmasına karşın öz çocuk güvenliği

konularına yeterli ölçüde yer verilmediği değerlendirilmektedir. Öncelikle öğretim programı ve ders kitaplarında doğrudan kendi güvenliklerini sağlamaya yönelik bilgi ve becerileri içeren bir öz çocuk güvenliği eğitim modülü bulunmamaktadır. Bu da bu konuların ders kitaplarında dağınık bir şekilde yer alması sonucunu doğurmaktadır. Oysa kendini koruyabilen ve kendi güvenliğini almasını bilen çocukların varlığı sadece çocuklar açısından değil, tüm insanlığın geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Zira ancak fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı ve mutlu çocuklar geleceğin sağlıklı ve huzurlu toplumlarını inşa edebilirler (Erikson, 1963; Doğan & Aydın, 2021). Bu anlamda çocuk hakları eğitimine de katkı sunan öz çocuk güvenliği eğitiminin de üzerinde durmak ve gereken önemi vermek hem devletlerin hem de toplumların en önemli önceliği olmalıdır. Bu bağlamda öz çocuk güvenliği eğitimi ve öz çocuk güvenliği eğitimi adına yapılacak her çalışma tüm çocuklar adına atılan en önemli adım olacaktır. Çocuklar yaş, gelişim vb. özelliklerine uygun olarak tasarlanacak öz çocuk güvenliği eğitimi ile güçlendirilmek suretiyle belli bir seviyede kendilerini koruyabilecek duruma gelebilirler.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Etkin vatandaş yetiştirme gibi önemli bir işleve sahip olan sosyal bilgiler dersi kapsamında doğrudan öz çocuk güvenliği ile ilgili konulara daha fazla yer ayrılması,

2. Sosyal bilgiler ders kitaplarında öz çocuk güvenliği konularına daha planlı, sistemli ve kolay anlaşılır bir şekilde yer verilmelidir. Bu kapsamda öğrencilere olay öncesi, olay anında ve olay sonrasında yapılması gerekenler ile ilgili eğitimler içeren konu ya da ünitelere yer verilebilir. Öğrencilerinin fiziksel ve bilişsel gelişim özellikleri dikkate alındığında bu konuların özellikle 6. ve 7. sınıf konuları kapsamında yer verilmesinin daha uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Murat CEYLAN: Kavramsallaştırma, literatür tarama, veri toplama, analiz etme ve kodlama, raporlama.

2. Refik TURAN: Kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık, inceleme ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A., & Kılıç, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. MEB Yayınları.
- Akdur, R., & Sungur, İ., (2015). Trafik güvenliği ve çocuklar. *Ankara Trafik Vakfı*, 58, 22-30.
- Aktu, Y. (2021). *Bilişsel davranışçı terapi odaklı psikoeğitim uygulamasının ebeveynlerin çocuk istismarı farkındalıklarına etkisinin karma yöntemle incelenmesi*. [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altınok, G. (2021). *Çevre eğitiminde sıfır atık politikasının sosyal bilgiler dersine yansımaları ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, H., & Gündüz, V. (2010). Çocuk güvenliğinin sağlanmasında yerel yönetimlerin rolü: "Taş Atan Çocuklar" sorunu. *Türk İdare Dergisi*, (468), 9-32. [http://www.tid.gov.tr/kurumlar/tid.gov.tr/tum-sayilar\(2\)/2001-2025/2010/Eylul/Yil82_468_2010_.pdf#page=9](http://www.tid.gov.tr/kurumlar/tid.gov.tr/tum-sayilar(2)/2001-2025/2010/Eylul/Yil82_468_2010_.pdf#page=9)
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. C. Dönmez (Edt.). Anı Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınevi.

- Şen Celasin, N., & Sevinç, H. Y. (2019). Araç içinde çocuk güvenliği: Çocuk oto güvenlik koltuğu kullanımı. *Life Sciences*, 14(4), 94-103.
- Daro, D., & Donnelly, A.C. (2015). Reflections on Child Maltreatment Research and Practice: Consistent Challenges. In: Daro, D., Cohn Donnelly, A., Huang, L., Powell, B. (eds) *Advances in Child Abuse Prevention Knowledge. Child Maltreatment, vol 5*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16327-7_1
- Doğan, T., & Aydın, F. T. (2021). Mutlu çocuklar mutlu yetişkinler mi oluyor? *İnsan ve Toplum*, 11(1), 69-95.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J., & Öztürk, S. (2017). *İlkokul sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. MEB.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first- grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 75, 949-967.
- İnan, S. (2014). *Öğretmenler ve öğretmen adayları için sosyal bilgiler eğitime giriş: Kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Anı yayınevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayınları.
- Keskindemirci, G., Ozboru Askan, O., Kok, H., Senol, E., Yilmazbas, P., Ozbay, Y. S., & Gokcay, G. (2021). Informed parents- safe environment for children. *Çocuk Dergisi- Journal of Child*, 21(3), 260-265. <https://doi.org/10.26650/jchild.2021.989506>
- Mathews, B., Thomas, H. J., & Scott, J.G. (2023), A new era in child maltreatment prevention: call to action. *Med J Aust*, 218: S47-S51. <https://doi.org/10.5694/mja2.51872>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Öz B., & Demirutku, K. (2018). *Trafikte çocuk güvenliği: Temel unsurlar, tespitler ve öneriler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özpolat, A. O., & Aktuna, E. (2023). Türkiye’de çocuk yoksulluğuna ilişkin bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 204-223.
- Öztürk, A., & Tat, M. (2021). Güvende: Çocuğu kötü muamelenin etkilerinden korumak için neler yapılabilir? *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2 (4), 181-207.
- Öztürk, C. (2013). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. Sosyal Bilgiler Öğretimi, (ss. 1-31). C. Öztürk (Ed.), Pegem Akademi Yayınevi.
- Powell, M. A., Graham, A., Canosa, A., Anderson, D., Moore, T., Robinson, S., & Taylor, N. (2020). Child safety in policy: Who is being kept safe and from what?. *Social Policy & Administration*, 54(7), 1160-1178. <https://doi.org/10.1111/spol.12591>
- Sisman, E. E., Erdinc, L., Özyavuz, M., & Erdinç, L. (2010). Çocuk güvenliği açısından çocuk oyun alanlarının değerlendirilmesi. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 141-150.
- Steib, S. (2003). Risk assessment and decisionmaking in child protection. *Children’s Voice*, 12(6), 34–35. <http://www.jstor.org/stable/45395224>
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Services Review*, 29, 139-161.
- Sucu, E. (2020). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarının analizi*. [Yüksek lisans tezi, Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Traube, D. E. (2012). The Missing Link to Child Safety, Permanency, and Well-Being: Addressing Substance Misuse in Child Welfare. *Social Work Research*, 36(2), 83–87. <http://www.jstor.org/stable/42659820>
- Turan, R. (2018). 2017 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 2018 yılında gerçekleştirilen güncelleme üzerine bir değerlendirme. Uluslararası Akşemseddin İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu. Çorum.

- Turan, R. (2020). 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Aksaray ili örneği). *Mavi Atlas*, 8(2), 256-277.
- Turan, R. (2023). *Tarih dersleri ve insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi (ss. 275-290), Turan, R. (Edt.), Pegem Akademi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022, 7 Nisan). “İstatistiklerle Çocuk 2020”. 12 Eylül 2024 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228> adresinden edinilmiştir.
- Tüysüz, S. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler 4.sınıf ders kitabı*. Tuna Matbaacılık.
- Uğurlu, Z., & Gülsen, İ. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. 11 Eylül 2024 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis adresinden edinilmiştir.
- Waldfogel, J. (2000). Protecting Children in the 21st Century. *Family Law Quarterly*, 34(3), 311–328. <http://www.jstor.org/stable/25740296>
- Wulczyn, F., Smithgall, C., & Chen, L. (2009). Child Well-Being: The Intersection of Schools and Child Welfare. *Review of Research in Education*, 33, 35–62. <http://www.jstor.org/stable/40588117>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. MEB.
- Young, Ñ. K., Boles, S. M., & Otero, C. (2007). Parental substance use disorders and child maltreatment: Overlap, gaps, and opportunities. *Child Maltreatment*, 12, 137-149
- Zarrilo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: İlkeler ve uygulamalar*. Anı Yayınevi.

Öğretmen Adaylarının Dijital Oyunlardaki Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Değerler Bağlamında İncelenmesi*

Cihat YAŞAROĞLU¹, Özlem İNAL²

¹(Sorumlu yazar), Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, cyasaroglu13@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9574-1789
²ozleminal46@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0559-4429

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 22.08.2024	<p>Dijitalleşmenin her alanda etkisini hissettirdiği gibi dijital oyunlar da yaygınlaşmaya başlamıştır. Günlük hayatta bizi ilgilendiren ahlak kurallarının dijital ortamlarda da geçerli olması beklenir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi dijital oyunlardaki ahlaki davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme seçilerek oluşturulmuştur. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan beş öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler bu araştırma için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Veriler, betimsel ve içerik analizine uygun olarak analiz edilmiş, analizler sonucunda dijital oyun kullanımı, dijital oyun içinde ve dışında etkileşim ve kişisel bilgi paylaşımı, dijital oyundaki ahlaki davranışlar, hile kullanımı temaları ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının çoğunlukla gerçek hayatta uyguladıkları ahlaki kurallara dijital oyun esnasında da dikkat ederek bunları davranış olarak sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların dijital oyunlardaki bu ahlaki davranışlarının oyundan aldıkları zevk ve eğlenme duygularına bağlı olarak değişmekte olduğu da görülmüştür.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Ahlaki inanç, dijital etik, video oyun, dijital oyun, toksik davranış.</p>
Kabul Tarihi: 20.10.2024	

© UEAD 2024
Tüm hakları saklıdır.

Investigation of Prospective Teachers' Views on Behaviors in Digital Games in the Context of Values

Article Information	ABSTRACT
Received: 22 August 2024	<p>As digitalization has made its effect felt in every field, digital games have also become widespread. Moral rules that concern us in daily life are expected to be valid in digital environments. In this study, it is aimed to examine the moral behaviors of prospective primary school teachers in online digital games. The study group of the research was formed by selecting snowball sampling from purposeful sampling methods. The study group consisted of five pre-service teachers studying at the Faculty of Education of a state university. The data were obtained through interviews using a semi-structured interview form prepared for this research. The data were analyzed in accordance with descriptive and content analysis, and as a result of the analyses, the themes of digital game use, interaction and personal information sharing inside and outside the digital game, moral behaviors in digital games, and the use of cheating emerged. As a result of the findings obtained in the research, it was concluded that pre-service teachers mostly pay attention to the moral rules they apply in real life during digital games and exhibit them as behaviors. However, it was also observed that these moral behaviors of the participants in digital games vary depending on the pleasure and fun they get from the game.</p> <p>Keywords: Moral belief, digital ethics, video game, digital gaming, toxic behavior.</p>
Accepted: 20 October 2024	

© UEAD 2024
All rights reserved.

DOI: 10.32960/uead.1537353

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Yaşaroğlu, C., & İnal, Ö. (2024). Öğretmen adaylarının dijital oyunlardaki davranışlarına ilişkin görüşlerinin değerler bağlamında incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 286-302.

Citation Information: Yaşaroğlu, C., & İnal, Ö. (2024). Investigation of prospective teachers' views on behaviors in digital games in the context of values. *National Journal of Education Academy*, 8(2), 286-302.

* Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 20/10/2022 tarihli 19 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

1. GİRİŞ

Dijitalleşmenin artışı ile birlikte dijital platformlarda davranış kuralları ile ilgili çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır. Son yıllarda kişilerin sanal ortamlarda ahlakilik ile ilişkili olacak şekilde sanal dünyalarda ahlaki akıl yürütme (Heron & Belford, 2014), dijital oyunlarda ahlaki karar verme (Weaver & Lewis, 2012), dijital oyunlarda sosyal davranışlar (Huffaker vd., 2009), dijital oyunlarda olumsuz davranışlar (Adinolf & Turkay, 2018; Kwak vd., 2015), dijital oyunlarda motivasyon (Yee, 2006), dijital oyunlarda etik (Abramova & Bernardino, 2013) ile öğretmen adaylarının dijital oyunlarla ilgili görüşlerinin (Dönel Akgül & Kılıç, 2020; Ustabulut & Kana, 2021) çalışıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarla beraber, öğretmen adaylarının dijital oyunlardaki ahlaki davranışlarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Dijital oyun kültürü, yavaş yavaş atari salonunun çekme kültüründen mobil cihazın itme kültürüne doğru kaymıştır. Dijital oyun kültürü, 1980'lerin başında değişmeye başlamıştır. Dijital oyunlar artık masaüstü ve tablet bilgisayarlar, özel konsollar ve cep telefonları da dahil olmak üzere tek bir teknik platformla sınırlı olmak yerine çok çeşitli taşınabilir ve sabit oyun konsollarında oynanmaktadır. Etkileşimli, karmaşık kurallara sahip ve karmaşık gerçek zamanlı bilgisayar grafikleri olan bilgisayar oyunları, zengin hikayeler anlatma ve sosyal yorumlar sağlama yeteneğine de sahiptir (Angelides & Agius, 2014; Kirriemuir, 2006). Bu özelliklerinden kaynaklı olduğu düşünüldüğünde günümüzde dijital oyun oynamanın oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Nitekim her gün milyonlarca insan yeni medya aracılığıyla etkileşime giriyor; aynı zamanda milyonlarca insan dijital oyun oynamaktan keyif aldıklarını belirtmektedirler (Angelides & Agius, 2014). Türkiye Cumhuriyeti ele alındığında ise Türkiye Oyun Pazarı Araştırması 2020 verilerine göre, yetişkinlerin % 79'unun mobil oyun oynadığı; oyun oynayan yetişkinlerin yaşa göre dağılımında ise 16 – 24 yaş arası % 23.9, 25-34 arası % 28.5, 35 – 44 arası % 25.3 ile 45 yaş ve üstü ise % 22.4 olarak tespit edilmiştir (Oyun ve Spor Ajansı, t.y.).

Dijital oyun, insanların önceden var olan sosyal ağlardaki ortak boş zaman etkinliklerinin bir parçasını oluşturmaktadır (Hand & Moore, 2006). Bu ortamlar genellikle oyunculara son derece talepkar, zorlu ve heyecan verici deneyimler sunar (Herrewijn & Poels, 2014). Bugün mevcut olan dijital oyunların çoğu, rakipler arasında ortak konumlu ve aracılı oyun dahil olmak üzere çok oyunculu oynanabilecek imkanlar sunmaktadır (Cairns vd., 2014). Bu tür oyunlar “devasa çok oyunculu çevrimiçi rol yapma oyunları” (MMORPG: massive multiplayer online role-playing game) (Kirriemuir, 2006) olarak adlandırılır. Bir anlamda bu olanaklar, oyuncuları oyunlara bağlamaktadır. Dijital ortamlarda oynanan sosyal oyun, oyuncunun en az bir başka oyuncuyla iş birliği yaptığı veya rekabet ettiği etkinlikler olarak göz çarpmaktadır. Bazı etkinlikler bir grup veya klana üyelik gerektirir. Gizli diller, takma adlar, kabul törenleri ve şifreler, yakın sosyal bağları güçlendirmeye yardımcı olabilir ve oyun deneyimine katkıda bulunabilir (Sykes, 2006).

Oyuncuların oyuna bağlanmaları ve oyun oynama isteklerinin çeşitli nedenleri olabilir. Bu oyunların hoş vakit geçirme, eğlendirme gibi çekici yönlerinin yanında farklı şehirlerden, farklı bölgelerden hatta ülkelerden farklı dilleri konuşan, farklı yaş ve cinsiyete sahip insanları bir araya getirmesi bulunmaktadır. Gerçek zamanlı simüle edilmiş ortamlar, diğer kullanıcılarla işbirliği ve nesnelere etkileşim fırsatı sağlar (Childress & Braswell, 2006). Diğer bir ifadeyle, bireyin sanal ortamlarda sosyalleşmesinin önünü açmaktadır. Çeşitli nedenlerle çevrimiçi dijital oyun ortamında bulunan milyonlarca insan bu ortamda etkileşime girmektedir. Yani bu platformlar, birden fazla oyuncunun eğlence deneyimini uzaktan

paylaşmasına olanak tanımaktadır. Diğer bir faktör olarak kullanıcılar, kendi aralarındaki ilişkiler hakkında (ör. ne yaptıkları ne kadar iletişim kurdukları) ve tek bir kullanıcının kendisi hakkında (ör. durumu, puanı/seviyesi, beğenip beğenmediği) spesifik bilgiler üretir ve paylaşır. Bu durum da sosyal açıdan kişi için bir değer taşımaktadır (Abramova & Bernardino, 2013; Davide vd., 2014). Bulgular, sosyalleşmenin büyük ölçekli sanal ağlarda bile genel başarı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır (Huffaker vd., 2009). MMORPG'lerin bir diğer ortak özelliği, oyun aracılığıyla birbirine bağlanan oyunculardan oluşan bir topluluk olan bir loncanın varlığıdır. Loncaya bazen klan da denir. Lonca üyeleri oyun dünyasında düzenli olarak birlikte oynar ve birçok MMORPG, lonca oyuncularına üyeler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için sohbet ve anlık mesajlaşma hizmetleri sağlar (Brignall & Van Valey, 2007). Ayrıca MMORPG'lerin, güçlü arkadaşlıklar ve duygusal ilişkiler oluşturma fırsatları sağlayan, sosyal olarak oldukça etkileşimli ortamlar olduğunu oyuncular tarafından keşfedilmektedir (Cole & Griffiths, 2007).

Video oyunların yukarıda ifade edildiği gibi sosyalleşmeye ya da güzel vakit geçirmeye katkısı olabilir. Ancak içeriği olumsuz dijital oyunlar da olumsuz bazı davranışların ortaya çıkmasına da neden olabilir. Mesela şiddete dayalı video oyunlar ile prososyal davranışlar arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir. Şiddete dayalı video oyunlar kısa süreli bile olsa prososyal (değer) davranışlarda azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Anderson & Bushman, 2001). Ayrıca şiddet içeren oyunları uzun süre oynayanlarda şiddete karşı duyarsızlaşma/düşük empati ve yardımsever davranışlarda azalma (Anderson vd., 2010) ile ilişkili bulunmuştur. Diğer yandan prososyal davranışlara dayalı video oyunların ise prososyal düşünce biçimini desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır (Greitemeyer & Osswald, 2011).

Çoğu çevrimiçi oyun, oyuncular arasındaki etkileşime izin verir. Önceki paragraflarda etkileşimin sosyalleşmeye sağladığı katkılar ifade edilmişti. Ancak bu etkileşim kimi zaman bu ortamlarda, kullanıcı deneyimini bozan toksik oyunlar şeklinde ortaya çıkar ve aynı zamanda siber zorbalık, gerçek ve sanal dünya arasındaki kopukluğu da ortaya çıkabilir (Kwak vd., 2015). Örneğin bir çalışmada dijital oyunlarda en fazla görülen zararlı davranış türleri, parlama ve trolleme olarak bulunmuştur (Adinolf & Turkey, 2018). Bu açıklamalar ve araştırma bulguları bizleri başka bir boyut olan dijital platformlardaki davranışların ahlakiliğine götürmektedir. Dijital ortamlarda sahip olunan hak ve sorumlulukları belirtmek için çeşitli kavramlar geliştirilmiştir. "İnternet etiği", "siberetik", "siber hukuk", "ağ görgü kuralları", "uygun kullanım" terimleri, bilgi teknolojilerinin bu ortaya çıkışının ortaya çıkardığı yasal, etik ve ahlaki konuların tartışılması veya analizi için kullanılmıştır (Willard, 1998). "Dijital vatandaşlık" daha kapsamlı bir kavram olarak kullanılabilir. Dijital vatandaşlığın dokuz ögesinden biri olan "dijital haklar ve sorumluluklar", tüm dijital teknoloji kullanıcılarına tanınan ayrıcalıklar ve özgürlükler ve bunlarla birlikte gelen davranışsal beklentileri (Ribble & Bailey, 2007) ifade etmek için kullanılır. Bir anlamı ile dijital vatandaşlık, dijital çağ için karakter eğitimi demektir (Ohler, 2011).

Kuralların ve değer yargılarının toplumdan topluma değişmesine rağmen evrensel değerler ve kurallar bulunmaktadır. Çevrimiçi dijital oyunlar sosyalleşmeyi içerir ve bu nedenle burada sosyal faaliyetleri bulunan insanlar sanal bir ortamda oynanan oyun olmasına rağmen sahip olunan davranış kurallarını uygulamaya devam eder. Burada da olumlu davranışlar ödüllendirilebilir veya uygunsuz davranışlar cezalandırılabilir (Abramova & Bernardino, 2013).

Dijital oyunların hali hazırda bulunan ve günden güne artan kullanıcı sayısı ve geliştirilen dijital oyunların artmasıyla birlikte dijital oyun içerisindeki davranışlar merak konusu olmuştur. Bunlara bağlı olarak öğretmen adaylarının çevrimiçi dijital oyunlardaki ahlaki davranışları hakkında bilgi edinmek bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu çalışmanın konusunu oluşturan dijital oyunlar içinde davranışların ahlaki açıdan değerlendirilmesi hakkında yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital oyunlardaki ahlaki davranışları hakkında bir çalışmanın bulunmaması itibariyle literatürde bir boşluğun olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda sanal ortamda gerçekleştirilen bu oyun eylemlerinde gösterilen davranışların ahlaki boyutu hakkındaki bilgi açıkları ortaya konularak ilgili literatüre katkı sağlaması, bu boşluğun doldurulması beklenmekte ve önemli görülmektedir.

Bu araştırma, dijital oyun oynayan sınıf öğretmeni adaylarının dijital oyunlarda ahlaki davranışlara ne düzeyde dikkat ettiklerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Özellikle sınıf öğretmeni adaylarının seçilmesinin bir sebebi olarak da bu öğretmen adaylarının ileride erken yaşlarda bulunan öğrencilere öğretmenlik yapacak olmalarından dolayı dijital oyunlardaki tecrübelerinin öğrenci ile etkileşim sürecinde ortaya çıkması boyutuyla öğrenci üzerinde etkisinin olabileceği ihtimaline dayanmaktadır. Araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde aşağıdaki problem ve alt problem cümlelerine cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının dijital oyunlarda sergiledikleri ahlaki davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu çalışma aşağıda yer alan soruların cevabını bulmayı amaçlamaktadır:

a. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital oyun oynama ile ilgili genel özellikleri (oyunda harcanan süre, günlük ekran kullanım süresi, oyuna ne zaman başladığı ve oynadığı oyun türleri) nelerdir?

b. Dijital oyun oynarken oyun içinde ve dışında etkileşim ve kişisel bilgi paylaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?

c. Sınıf öğretmeni adayları dijital oyunlarda gösterdikleri davranışlarda ahlaki ilkeleri ne derecede önemsemektedirler?

2. YÖNTEM

Bu araştırma olgubilim yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen bir nitel çalışmadır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Uygulamalı haliyle olgubilim, insan deneyiminin üstü kapalı yapısını ve anlamını açıklığa kavuşturmayı amaçlayan nitel bir araştırma tekniği olarak tanımlanabilir (Atkinson, 1982).

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının dijital oyunlardaki davranışlarının ahlaki açıdan incelenmesi ve inceleme sonucunda bu olguyu tanımak ve daha iyi yorumlayabilmek, sınıf öğretmeni adaylarından görüşmeler yoluyla elde edilen görüşlerden oluşan nitel verileri en iyi şekilde ortaya koymak amacı taşıdığından dolayı araştırmanın deseni olarak olgubilim deseni seçilmiştir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme ve kolay erişilebilir örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Görüşme yapılacak öğretmen adaylarının belirlenmesi için öncelikle online oyun oynama ölçütü kullanılarak öğretmen adaylarına ulaşılması kararlaştırılmıştır. Ardından ölçütü karşılayan öğretmen adayları tespit edilerek en kolay ulaşılabilen adaylarla görüşmeler yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırma kapsamında 2021-2022 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Temel Eğitim Bölümünde öğretimine devam eden öğretmen adaylarından oyun oynayıp oynamadıkları öğrenilmiş ve oyun oynayanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları tamamen gönüllü öğrencilerden oluşmuş ve araştırmanın amacına ilişkin kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği 3. sınıfta öğrenimine devam eden demografik olarak 1 kadın 4 erkekten oluşan toplam 5 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013) fenomenoloji çalışmalarında, katılımcı sayısının onu geçmemesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının oyuna ne zaman başladıkları, günde ortalama oynadıkları süre gibi bilgiler, bu araştırmanın birinci problem cümlesi olarak yapılandırıldığı için bulgular başlığı altında detaylı verilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken dijital oyunların içerisinde yer alan oyun tarafından oyuncuların kural ve ahlak dışı davranışların cezalandırılmasını sağlayan oyuncu raporlama sisteminde yer alan maddelerden de esinlenilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini belirlemek için dijital oyun oynayan bir öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Görüşme sonucunda soruların anlaşılabilir olduğu görülmüştür. Ayrıca soruların kapsam geçerliliği için eğitim bilimleri alanından iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında forma son hali verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 2021 – 2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir Eğitim Fakültesinin Temel Eğitim Bölümünde gönüllü olan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan gerekli etik kurul izinleri alınmıştır (20/10/2022 tarih ve 19 numaralı oturum). Görüşmeler online şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onayıyla görüşme esnasında ses kaydı ve not alma teknikleri birlikte kullanılarak veriler toplanmıştır.

Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adayları “K” olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanına “K1 - K5” arasında olacak şekilde numara verilmiştir. K1 kodlu katılımcı kadın; K2,K3,K4,K5 kodlu katılımcılar ise erkektir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada görüşmeler sonucu elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. İçerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır.

Veri analizi süreklilik arz eder. Araştırmada veri toplamaya başlandığı andan itibaren veri analizi de başlamış olur (Merriam, 2013). Araştırmacı içerik analizinde, dokümanlar satır satır okunarak kodlama sürecine başlar (Glesne, 2014). Kodlardan da kategorilere gidilir. Kategoriler, birçok özgün örneği kapsayan ve birbirleri ile ilişki kuran kavramsal öğelerdir (Merriam, 2013). Kategori ya da tema (Merriam, 2013) belirlendikten sonra süreci kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip etmektedir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan

alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmada sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler okunmuş, uygun kodlar oluşturulduktan sonra birbiri ile ilişki kodlar kategoriler altında birleştirilmiştir. Elde edilen bulgular yapılan içerik analizi sonucu ilgili olguyla ilgili yorumlamalar ve tanımlamalar yapılmış, doğrudan alıntılarla ve betimlemelerle açıklanmıştır.

Tablo 2. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar

<u>1.Tema- Dijital oyun kullanımı</u> 1.1 Günlük oyunda harcanan süre 1.2 Günlük ekran kullanım süresi 1.3 Oyuna ne zaman başladığı 1.4 Oynanan oyunlar
<u>2.Tema- Dijital oyun içinde ve dışında etkileşim ve kişisel bilgi paylaşımı</u> 2.1 Kendi ismini kullanma durumu 2.2 Kullanıcı adı seçimi 2.3 Oyundaki kişilerle iletişim
<u>3.Tema- Dijital oyundaki ahlaki davranışlar</u> 3.1 Başkalarının haklarına saygı gösterme 3.2 Karşıdakinin ne hissettiğini önemseme 3.3 Söylenenlerin doğruluğuna dikkat etme 3.4 Ahlaki ilkeleri dikkate alma ve kuralları önemseme 3.5. Hakaret içerikli yazışma durumu 3.6. Kışkırtıcı/moral bozucu iletiler gönderme davranışı 3.7. Ayrımcılık yapma davranışı 3.8. Hile kullanımı

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilerek bulgulanmış ve elde edilen bulgular temalar, kategoriler ve kodlar çerçevesinde sırasıyla yorumlanmıştır.

3.1. Dijital Oyun Oynama

Araştırmanın verilerinin analizi sonucu çıkan temalardan biri olan “Dijital Oyun Oynama” temasında günlük oyunda harcanan süre, günlük ekran kullanım süresi, oyunun ne kadar süredir oynandığı, oynanan oyunların adları kategorilerinden oluşturulmuştur.

3.1.1 Günlük Oyunda Harcanan Süre

Katılımcılar günlük oyunda harcanan süreleri okulda harcadıkları zaman durumlarına göre değişmekte olduğunu ‘*Okul zamanı 1-1.30 saat (K2)*’ ifade etmiştir. Katılımcılar son zamanlarda bu süreyi azaltmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. ‘*Yaklaşık bir aydır bunu yapmamaya çalıştığım için bir ay öncesi hakkında bilgi vereceğim. O zamanlar yaklaşık 7-8 saat telefonla vakit geçiriyordum. Bunun yaklaşık 3 buçuk saati oyunla geçiyordu (K1)*’.

Katılımcılar ortalama 1-6 saat arası oyunda zaman geçirdiklerini belirtmiş bu sürenin boş zamanlarına ve evde bulunma durumlarına göre azalıp çoğaldığını ‘*Evde olduğum zamanlarda 4-6 saat günlük (K5)*’ ifade etmişlerdir.

3.1.2 Günlük Ekran Kullanım Süresi

Katılımcılar günlük ekran kullanım sürelerinin 2-6 saat arasında olduğunu belirtmişlerdir. “*Bu yeni yeni son bir aydır 4’e düştü (K1)*” Katılımcılar günlük ekran kullanımlarını düşürmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Ekran kullanım sürelerinin zaman zaman değiştiğini belirtmiş görüşmeciler görüşme esnasında ekran kullanım süresini kontrol ederek “*Hemen bakayım. Geçen hafta 6 saat bakmışım günlük. Ortalama 4-6 saat. (K5)*” ifadesinde bulunmuştur.

3.1.3 Oyuna Ne Zaman Başladığı

Katılımcılardan bazıları (K2, K3) dijital oyunları oynamaya Covid-19 pandemisi döneminde başladıklarını, kapanma dönemlerinde dijital oyun oynamaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. “*Pubg Mobile’i pandemi döneminde daha çok oynadım şu an azaldı neredeyse hiç oynamıyorum. 2019’dan beri oynuyorum. (K2)*”. Katılımcılar ortalama 2-6 yıldır dijital oyunları oynadıklarını belirtmişlerdir. Oynanan oyunun ne kadar süredir oynandığı oyunun yayınlanma tarihine veya oynanan oyunla tanışma tarihine göre değişmekte olduğu görülmüştür.

3.1.4 Oynanan Oyunlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların oynadığı oyunlarda katılımcılardan 5 kişinin ortak oynadığı oyun Pubg Mobile isimli oyun olmuştur. Katılımcıların oynadıkları başka oyunlar da bulunmaktadır. Katılımcılardan 2 kişi Counter-Strike: Global Offensive isimli oyunu oynadığını belirtmiş. 1 kişi Mobile Legends ve Critical Ops; 1 kişi de Valorant ve League of Legends oyunlarını oynadığını belirtmiştir.

3.2. Dijital Oyun İçinde ve Dışında Etkileşim ve Kişisel Bilgi Paylaşımı

Veri analizi sonucu dijital oyun içinde ve dışında etkileşim ve kişisel bilgi paylaşımı bağlamında katılımcıların dijital oyunlarda kullanıcı adı (nickname) seçerken nelere dikkat ettiği, uygunsuz ad kullanma durumu, oyun içerisinde kimliğini gizleme durumu (oyunda kişisel bilgilerini, yaşamı vb.), oyundaki diğer kişilerle oyun dışında, gerçek hayatta etkileşim kurma durumları incelenmiştir.

3.2.1 Kendi İsmi Kullanma Durumu

Katılımcıların oyun profili oluştururken çoğunlukla “*Hayır*” (K2, K3,K4,K5) cevabı ile kendi isimlerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca bir katılımcı kendi ismini kullandığını belirtmiş ve nedenini ise “*... uğraşmak istemiyorum direkt oyun oynamak istiyorum (K1)*.” şeklinde belirtmiştir.

Bazı katılımcılar tam isimlerini (isim ve soyisim birlikte) yazmayıp sadece isimlerini yazıp yanına başka bir kelime koyduklarını belirtmişlerdir. “*Oyun içinde bazen isim değiştirme kartı geliyor bazen kendi ismini kullandığım da oluyor. İsmimin önüne farklı kelimeler koyuyorum bazen o kadar (K2)*.”, *Bir önceki adım Prenses K5’de orda kullanmıştım (K5)*.”

Katılımcılardan kendi isimlerini kullanmama nedenleri olarak başka isimleri kullanmanın daha estetik durduğunu düşündüklerini “*Herhalde daha güzel gözüktüğü için. Bir de genelde kimse kendi ismini tam olarak kullanmıyor (K4)*.” ve oyunlarda çok fazla insan olduğundan dolayı tanınmak istemediklerini ve gerek görmediklerini “*Bir oyunda karşı tarafın adımı bilmesini istemiyorum. Sonuçta online bir oyun çok kişi var. Karşının adımı bilmesini gerek görmüyorum (K3)*.” olarak belirtmişlerdir. Oyun içindeki diğer insanların genellikle kendi ismini kullanmıyor olması da gösterilen sebeplerden olmuştur. “*Özel bir sebebi yok. Herhalde daha güzel gözüktüğü için. Bir de genelde kimse kendi ismini tam olarak kullanmıyor (K4)*.”

3.2.2 Kullanıcı Adı Seçimi

Katılımcılar kullanıcı adı seçerken başkalarını kıramama, grup aidiyet, anlamlı olması, komik olması, havalı olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Grup aidiyeti “*Genellikle 4lü grup şeklinde oynuyoruz. Yabancı kişilerle oynadığımda oluyor ama genellikle kuzenlerimle oynadığımdan dolayı kullanıcı adımızın aynı olmasını istediler ben de kırmak istemedim (K2).*” şeklinde ifade edilirken kullanıcı adının anlamlı olması “*Genelde anlamlı bir kelime olmasına. (K3)*”, komik olması, “*Komik olmasına (K5)*” ve son olarak havalı olması “*Yabancı, değişik isimler yapıyorlardı ve bana daha havalı geldi sanırım o zamanlar öyle yapmıştım (K4).*” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların 4’ü (K1, K2, K3, K4) dijital oyunda profil oluştururken uygunsuz ad kullanmadıklarını 1’i (K5) ise zaman zaman kullandığını belirtmiştir.

3.2.2 Oyundaki Kişilerle İletişim

Bu kategori katılımcıların oyun içinde diğer kullanıcı/oyuncularla iletişime geçmede mikrofon/mesajlaşma bölümlerini kullanma durumları ve oyundaki kişilerle gerçek hayatta görüşme durumlarını kapsamaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre katılımcıların hepsinin mikrofon veya mesajlaşma yollarıyla oyundaki diğer kullanıcılarla iletişime geçtikleri görülmüştür. İletişime geçtikleri insanlar ile iletişime geçme nedenlerini ‘oyun içinde yardımlaşma’ ve ‘sohbet etme’ olarak belirtmişlerdir. Oyun içinde yardımlaşmaları “*Birlikte oynadık ve oyunda savaşlarda sen yaralandığında o gelip kurtarabiliyor. O tür şeylerden dolayı. O beni kurtardı ben onu kurtardım böylece iyi bir arkadaşlığımız oldu (K2).*” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcılar mesajlaşma/konuşma bölümünün sohbet etme-sosyalleşme amacıyla da kullanıldığını ‘*Bazıları da sosyalleşmek için kullanıyor. Benim de yapmışlığım var (K4).*’, “*Oyunda şimdi şöyle bir şey oyunu anlatacak olursam uçağa 50 kişi biniyor belli bir harita var o haritada herkes belli bir bölgeye dağılıyor orda ilk önce silah falan topluyorsun çatışmaya giriyorsun çatışmaya girerken normalde arkada olan bir arkadaşın orda yeri belirtiyor senle konuşmak zorunda kalıyor sen de onla konuşmak zorunda kalıyorsun böylece iletişime geçmiş oluyorsun öyle olunca da konuşma zorunluluğu oluyor. Sohbet amaçlı konuşulduğu da oluyor (K2).*” şeklinde belirtmişlerdir.

Katılımcıların oyundaki kişilerle oyun dışında, günlük hayatta görüşme durumlarının farklılaştığı görülmektedir. Bazı katılımcıların görüştüğünü ‘*İki kişiyle görüştüm. Görüşmeden kastım muhabbet ettik. Oyunda oynadığım kişiler denk geliyorum. Görüştüğüm kişi bulunduğum ortamda oluyor. ... Aynı ortam ve çevredeydik o şekilde oldu (K1).*” şeklinde ifade etmektedir. Oyundaki kişilerle görüşmede hayır cevabını veren katılımcılar bunun sebebinin aynı ortamda, şehirde vb. bulunma imkânı olmamasına bağladıkları görülmüş ve “*Genelde farklı şehirlerde olduğumuz için yüz yüze görüşemiyorum (K4)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bir diğer neden olarak gerçek hayatla oyun ortamının ayrı olduğunu düşünen katılımcılar ise bu durumu “*Oyundan/sanaldan tanıştığım biriyle görüşmeye gerek duymuyorum çünkü sanaldaki duygularla gerçekteki duygular aynı değil (K3).*” ile ifade ettikleri görülmüştür.

Oyundaki kişilerle gerçek hayatta görüşmeme durumlarını görüşme imkansızlığına bağlayan katılımcılar online görüştüklerini belirtmiştir. Durumu; ‘*Oyundakilerle gerçek hayatta görüşmüyorum ama internet üzerinden Instagram, Twitter gibi yerlerden onlarla sohbetimiz oluyor. Orası ayrı bir dünya gibi oraya geçiyorsun oradaki arkadaşlarla tanışıyorsun (K5).*’, ‘*Yok hiç gerçek hayatta görüşmedim ama yüz yüze WhatsApp’tan ve başka uygulamalardan görüntülü konuştuğum olmuştur (K4).*’ şeklinde ifade etmişlerdir.

3.3. Dijital Oyundaki Ahlaki Davranışlar

3.3.1 Başkalarının Haklarına Saygı Gösterme

Katılımcılar başkalarının haklarına genelde veya bazen saygı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar dijital oyunda başkalarının haklarına saygı gösterme davranışlarını ‘*Oyunda hile yapmayarak yeterince saygı gösterdiğimi düşünüyorum. Onun dışında hak olarak hakaret vesaire sözler var. Özel bilgilere saygı mesela (K1).*’ veya ‘*Diyelim ki karşıdaki rakibi öldürdük. Eşyaları kaıyor rakibin. Kim öldürdüyse o bakıyor. Ben de alabilirim ama rakibi arkadaşım öldürdüyse ona bırakıyorum (K4).*’ ifadeleri ile açıklamışlardır. Bu ifadeler yoluyla dijital oyun içerisinde karşıdakine saygı gösteriminin çeşitli yolları olduğu, oyuna özel spesifik saygı davranışlarının da bulunduğu görülmektedir. Bir katılımcı ise saygı ile bağdaşmayan davranışların bazen olduğunu ‘*Bazen oluyor. Hafif bir iğneleme oluyor ama şiddetlisini devam etmiyorum. Ama şaka amaçlı olduğu için öyle ağır şeyler değil hafiften şöyle dokundururum (K5).*’ ifadeleri ile belirtmiş ancak dozuna dikkat ettiğini de ifade etmiştir.

3.3.2 Karşıdakinin Ne Hissettiğini Önemseme

Katılımcıların dijital oyun oynarken birlikte oynadığı diğer insanların ne hissettiğini önemseme ve bu açıdan söylediklerine veya yazdıklarına dikkat etme davranışları konusunda görüşlerinin genellikle olumsuz olduğu görülmektedir.

Bir katılımcı ‘*Yani karşıdakini kırmamaya çalışırım gereksiz yere kalbini kırmak istemem. Bir de insanlarla samimi olunca oyun daha zevkli geçiyor. Muhabbet olunca daha güzel. Muhabbet kurmaya çalışıyoruz çoğu zaman. Eğlenceli vakit geçirmek için şakalar yaptığımız oluyor ona göre hareket ediyoruz. Sinirli agresif bir ortam olunca insan oynamak istemez o yüzden hakaret etmiyorum işte. Yazdıklarım/Söylediklerime dikkat ediyorum buna göre hareket ediyorum zaten (K4).*’ şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Ancak diğer katılımcılar, genelde ne söylediklerini veya yazdıklarını önemsemediklerini belirtmişlerdir. Önemsememe sebepleri olarak ‘*Çünkü sadece bir oyun, kişiler aynı olmayınca önemsenmediğini düşünüyorum. Kişiler sürekli değişiyor (K1).*’, ‘*Oraya sadece oyun için giriyorum. Oyuna giren kimse özel hayatını anlatmıyor (K3).*’ şeklinde ifade etmiş oyuna günde sayısız insan girdiğini ve her seferinde farklı insanlara denk geldiği için bunun önemsenmediğini belirtmiştir. Bir diğer yorum ‘*Yok fazla önemsemiyorum. Sonuçta belli bir olgunluğa erişmiş kişiler. Normal oyunumuzu oynuyoruz. Genel olarak yakınımındaki kişiler olduğundan ve samimiyet fazla olduğundan bu tip şeyler genellikle hiç takmıyoruz (K2).*’ şeklinde olmuştur. Oyun esnasında birlikte oynanan diğer kişilerin tanıdık olması durumunda davranışların da bu duruma göre farklılaşabileceği görülmektedir.

3.3.3 Söylenenlerin Doğruluğuna Dikkat Etme

Katılımcıların dijital oyun oynarken konuşmalar esnasında söylenenlerin doğruluğuna kendi söyledikleri ile diğer oyuncuların söylediklerinin doğruluğuna ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır.

Katılımcılar çoğunluğunun diğer oyuncuların konuşmaların doğruluğunu pek önemsemedikleri görülmektedir. Katılımcılar bu durumu ‘*Doğruluğunun anlaşılması çok zor oluyor, yanlışlar da söylüyor olabilir. Birisi ben Amerika’dayım dese ona bile inanabilirsiniz. Dikkat edilmiyor bu nedenle (K1).*’, ‘*Karşıdaki bazen yalan söylüyor olabilir ama ben fazla önemsemiyorum (K4).*’, ‘*Genellikle kuzenlerimle oynadığımdan dolayı. Yabancı kişilerle pek irtibatım olmadı ondan dolayı pek fazla önemsemiyorum (K2).*’

veya “Doğrudur diye düşünüyorum. İkimizin ortak bir amacı var. Amacımız kazanmak ve yanlış bilgi vermek istemez yani (K3).” şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar kendi söylediklerinin doğruluğuna çoğunlukla dikkat ettiklerini belirtirken yalnızca bir katılımcı dikkat etmediğini belirtmiştir. Katılımcılar kendi söylediklerinin doğruluğuna dikkat etme nedenlerini “gerek görmeme”, “dürüst olma”, “oyunu kazanmayı isteme” ve “sosyal öğrenme” durumlarına bağlamışlardır.

K5 kodlu kullanıcı kendi söylediklerinin doğruluğuna dikkat etme konusunda ‘Hayır dikkat etmiyorum. Nedeni oyun zaten gerçek hayatta tanışmayacağız. O anki eğlenmeye bağlı. Yanıltıcı bilgiler veriyorum evet (K5).’ şeklinde belirtmiştir. Katılımcının söylediklerine dikkat etmemesinin nedeni olarak ‘eğlenceli bulma’ ve ‘oyunu gerçek hayattan ayırıştırma’ olarak yorumlanabilir.

3.3.3 Ahlaki İlkeleri Dikkate Alma ve Kuralları Önemseme

Görüşme sorularına verilen cevaplar, katılımcıların tamamının ahlaki ilkeleri dikkate aldıklarını göstermektedir. Katılımcılar ahlaki ilkelere almalarının nedenlerini ‘saygı duyma’, ‘dış gruba ve iç gruba karşı sorumluluk’, ‘oyunun ahlak dışı davranışları kabul etmemesi’ ve ‘cinsiyet duyarlılığı’ durumlarına bağlamışlardır.

Katılımcılar ahlaki ilkeleri dikkate alma sebeplerini “Oynadığımız zaman kişilerle dört kişilik gruplara giriyoruz. Kuzenlerim hariç bir sürü kişiyle aynı gruba giriyoruz. Bazen kız arkadaşlarımız da bizimle beraber giriyor. Ondan ötürü saygı amaçlı (K2).”, “Dikkate alıyorum çünkü saygı duyuyorum. Gerçek hayatta insanlara saygı duyan biriyim. Oyunda da saygı duyarım (K3).” şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcıların dijital oyun oynarken kuralları önemseme durumlarına göre 4 katılımcı ‘evet’, bir katılımcı ‘hayır’ şeklinde cevap vermiştir. Evet diyen katılımcıların kuralları önemseme nedenleri “oyun içi ceza sistemi, düzen sağlaması, oyun zevkine etkisi, saygı, oyunu kazanma amacı, karşı kimliğin belirsizliği” olmuştur.

Verilen cevaplardan anlaşıldığı üzere kullanıcılar oyun içindeki oyundan atılma, uzaklaştırılma gibi ceza yaptırımlarına maruz kalmamak için kuralları önemsemektedirler. Kuralların tüm oyuncuları bağliyor olması ve bir düzen sağlaması, kuralların uygulanmamasının oyun zevkini azaltacağıının düşünülmesi kuralları önemseme nedenlerinden olmaktadır. Bu durumu K1 şu şekilde ifade etmiştir:

‘Kurallarla daha düzgün oluyor. Mesela kurallardan biri de ahlaki ilkeler. Ahlaki ilkelere uyulmadığı zaman bu beni de etkiliyor farklı insanları da etkiliyor.’

Katılımcılar kuralları önemseme nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir:

‘Kuralları önemsiyorum evet. İnsanlara saygı duyuyorum tabii karşıdaki kişi de bana saygı duyuyorsa. Bir amaç var orda oyunu kazanmak. Oyunu kazanmak için de kurallar var bu kurallara uyunca kazanıyorsun bu yüzden kurallara uymayı tercih ediyorum (K3).’

Kuralları önemsemediğini hayır cevabıyla belirten katılımcı ise nedenini, eğlenirken kurallara uymak istememek olarak belirtmiş ve görüşünü ‘Oyunu eğlenmek için oynuyorum. Oyunda sürekli birinci olayım kasayım diye değil. Rakibi çıldırtmak, takım arkadaşımı çıldırtmak için oynuyorum o yüzden dikkate almıyorum (K5).’ şeklinde ifade etmiştir.

3.3.4 Hakaret İçerikli Yazışma Durumu

Yapılan analiz sonucunda (K2,K3,K4) kodlu katılımcılar karşı tarafa küfür ve hakaret içerikli mesajlar gönderme, sataşma, aşağılama davranışlarına “*Hayır*” ancak “*Karşılık veriyorum*” şeklinde cevap vermişlerdir. Katılımcılar dijital oyunlardaki davranışlarını “*Karşıdan gelen küfür oldu. O da mesela çok yaşı büyüktü herhalde birdenbire takıntılı biri herhalde isimden dolayı küfür etti bize, kuzenim de küfür etti ben de ettim (K2).*”. “*Karşı taraf tahrik edici harekette bulunursa küfür edebilirim illa ki (K3).*” “*Karşıdan bir şey gelince karşılık veriyorum (K4).*” şeklinde ifade etmiş karşı taraftan yani diğer oyuncuların gelen mesajlara ve bilinçli olarak kötülük yapmaya çalıştığı durumlarda karşı tepki verdiklerini ancak bir uyarıcı gelmeden tepkide bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların cevaplarından yapılan yorumlamalar sonucu karşı tarafa küfür ve hakaret içerikli mesajlar gönderme, sataşma, aşağılama davranışlarını göstermeme nedenleri diğer oyuncuların değerlerine, insani değerlere, saygı duyma ve koruma, empati kurma, takım olma duygusu, sosyal öğrenmeler, takım olma duygusu, sosyal statüye uygun davranma olarak görülmüştür.

K5 kodlu katılımcı ise karşı tarafa küfür ve hakaret içerikli mesajlar gönderme, sataşma, aşağılama davranışlarını gösterme durumuna “*Evet*” cevabını vermiş ve davranışı gösterme nedenini “*Evet. Keyfi çünkü. Oyun biraz da gerçek hayatta yapamadığımız şeyleri yapmak değil mi? Adam öldürmek gibi, küfür etmek gibi... Oyun zaten çok ciddiye alacağımı zannetmiyorum karşımdakinin o yüzden küfür, hakaret ediyorum (K5).*” şeklinde belirtmiştir. Buradan da dijital oyun ortamının sanal bir ortam olması ve bu davranışa imkan vermesi, oyuncuların ortamını ciddiye almayacağı düşüncesi ve gerçekte yapmaya imkanı olmayan şeylerin burada yapılarak bundan keyif alındığı görülmüştür.

3.3.5 Kışkırtıcı/Moral Bozucu İletiler Gönderme Davranışı

Katılımcıların dijital oyun içinde kişileri rahatsız etmek/kızdırmak için moral bozucu/kışkırtıcı ifadeler kullanma durumları “*Hayır*” ve “*Evet*” (K5) şeklindedir. Katılımcıların geneli bu davranışı göstermediklerini kırıncı olmanın gereksiz olduğunu düşündüklerini, kendilerine karşı böyle bir davranış gösterilmesi durumunda oyunun raporlama sistemini kullandıklarını ancak diğer oyuncuların bu davranışı gördüklerinde karşılık verdiklerini belirtmişlerdir.

Bir katılımcı ise “*Evet*” cevabını vermiş, kişileri rahatsız etmek/kızdırmak için moral bozucu/kışkırtıcı ifadeler kullandığını belirtmiş ve örnek olarak “*Mesela karşımdaki adamı öldürüyorum sonra çok kötüsün diyorum. Tek kolun var diyorum (K5).*” şeklinde açıklamıştır.

3.3.6 Ayrımcılık Yapma Davranışı

Yapılan analizler sonucunda katılımcıların dijital oyun içinde ırk, cinsiyet, sınıf vb. ayrımcılığı veya bunlar üzerinden hakaret ve nefret söylemleri kullanma davranışını göstermeleri genelde yapılmadığı görülürken bu tarz davranışlar sergilediğini ise sadece bir katılımcı ifade etmiştir.

Katılımcıların dijital oyun içinde ırk, cinsiyet, sınıf vb. ayrımcılığı veya bunlar üzerinden hakaret ve nefret söylemleri kullanma davranışını göstermeme nedenleri “*empati kurma, düşünce tarzına bağlama, gündelik hayatla ilişkilendirme, ilgilenmeme, düşünce tarzına bağlama*” olarak görülmüştür. K5 kodlu katılımcı “*Evet*” şeklinde cevaplamış ve bunun nedenlerini; “*Dediğim gibi ırka falan sadece dokunduruyorum. Ama cinsiyete mesela şakadan kızlar oynamasın çok kötüsün falan diye yaptıklarım olmuştü. Erkeklere de mesela git futbolunu izle ne işin var oyunda gibi. Sadece eğlenmek için olduğu için sadece tek bir ırka veya cinsiyete yapmıyorum. Türk olduğum halde Türklere de yapıyorum. Gerçekte çok*

kibar biriyim. Oyunda biraz daha kaba olup eğlenmek istiyorum o yüzden öyle oluyor (K5).” şeklinde ifade ederek “şaka, eğlenme amaçlı” olduğunu bu tip bir davranışı sergilerken “dozuna dikkat ettiğini” belirtmiştir.

Buradan da oyuncuların gerçek hayatla oyunu ayırtılabildiği oyundaki davranışların gerçek hayattakilerden farklı olmasının normal olduğu veya başka bir tabirle oyundaki davranışlarının kişiliğini yansıtmadığını düşündüğünü söyleyebiliriz.

K1 kodlu katılımcı ayrımcılık yapma konusunda pozitif bir ayrımcılık yaptığını hemcinsleriyle yani kadınlarla birlikte dijital oyun oynamayı erkek cinsiyetli diğer oyuncularla oynamaya tercih ettiğini belirtmiştir. Bazı oyuncuların da kendi hemcinsleriyle oynama eğiliminde olduğu veya daha çok tercih ettikleri buradan yorumlanabilir.

3.3.7 Hile Kullanımı

5 katılımcının görüşme sorularına verdiği cevaplar doğrultusunda katılımcıların dijital oyun oynarken hile yapma durumu %20 evet %80 hayır olarak gözükmektedir. Hayır diyenler hile yapmama nedenlerini “oyundan alınan zevk ve tatminin azaltması, gerek duymama, kendini kandırdığını düşünme ve oyundan bıktırdığını düşünme” şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların hile kullanımı ile ilgili duyguları sorulmuştur ve katılımcıların tamamı bu duruma karşı sinirlendiklerini belirtmişlerdir ve “Öfkelenirim çünkü hakkı olmayan bir şekilde alıyor oyunu (K4).” ve “Sinirleniyorum tabii ki. Oyunu gereksiz yere kazanıyorlar (K1).” diyerek hile ile kazanılan oyunun haksız, gereksiz bir galibiyet olacağını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte katılımcıların hissettikleri diğer duygular hilenin nasıl yapıldığına karşı merak duyma “Oyunda iki üç defa rastladım. Duvar arkasında benden uzak olan insan beni nasıl görebilir diye düşündüm ve sonra hile olduğunu fark ettim (K2).”, hile yapılmasını zayıflık ve saygısızlık olarak görme ve oyunda hile yapanların gerçek hayatta da hile yapan insanlar olduğunu düşünme “Şimdi oyundur çok kızmamak gerekiyor ama insan çok kızıyor. Bu adam bunu oyunda yapıyorsa gerçekte de yapabilir. Hani düzenbazın teki olabilir diye bir fikrim var. Karşıdakine saygı duymamak. Korkaklık gibi geliyor (K3).”, oyuna ilginin azalması “Tepkim oyundan soğumak olur (K4).” şeklinde olmuştur. Katılımcıların tamamı bir kişinin hile yaptığını gördüklerinde kişiyi oyuna raporladıklarını “Oyun sonu reportlarım (K5).”, “Birkaç arkadaşşıma söylüyorum bu hile yapmış reportlayın diye (K1).” şeklinde ifade etmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının dijital oyunlardaki davranışlarının ahlaki açıdan incelendiği bu çalışmada beş öğretmen adayına ulaşılmış, katılımcıların verdikleri cevaplar üzerinden yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar benzer çalışma bulguları ile karşılaştırılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmaya göre katılımcıların dijital oyun oynamaya ayırdıkları vakit günlük 2-6 saat arası değişmektedir. Türkiye Oyun Sektörü 2022 Raporu’na göre (Oyun ve Spor Ajansı, t.y.) ülkemizde online oyunlara haftada 10 saat ve üzeri zaman ayıranların oranı % 46 olarak tespit edilmiştir. Bu oran oldukça yüksek olarak değerlendirilmiştir. İletişim Başkanlığının Oyun Oynama Alışkanlıkları Raporuna göre ise 18-24 yaş arası gençlerin % 38.7’si düzenli oyun oynama alışkanlıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Tüm yaş gruplarında ise günde ortalama 1-2 saat oynayanların oranı ise %35 olarak tespit edilmiştir (Sosyal Ağ

Haritası, 2021). Gençlerle yapılan bir çalışmada ise haftada oyun oynamak için harcanan ortalama süre 22.85 saat (Cole ve Griffiths, 2007) olarak belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının oyun sürelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın diğer bir sonuç da katılımcıların kendi isimlerini kullanıp kullanmadıkları ile ilgilidir. Katılımcıların çoğunluğu, oyunlarda kendi isimleri yerine rumuz (nickname) kullanmaktadır. Neden olarak ise kendi isimlerini kullanmamayı daha estetik gördüklerini ve tanınmak istemediklerini belirtmişlerdir. Ancak tanıdık gruplarla oynanan oyunlarda kullanıcıların kendi isimlerini gizlememektedirler. Katılımcılar kullanıcı ismi kullanırken anlamlı bir kelime olmasına, başkalarını kırmak istemediklerine dikkat ettiklerini, komik olmasına ve havalı bir isim olmasına dikkat etmektedirler. Ayrıca seçilen isimlerin uygunsuz olmamasına dikkat edildiği sadece bir katılımcının zaman zaman uygunsuz isim kullandığı görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu, sanal ortamlardaki kimlikle ilişkilendirilerek tartışılabilir. İnternet ortamında çoğu zaman giriş bilgisi gerektirmeden doğrudan bağlanılan sosyal medya hesapları veya online oyunların çokluğu bir online ekosistem oluşturmaktadır. Bir anlamda “online bir kimlik” ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Kullanıcıların tercih ettiği rumuzlar da bu kimliğin bir parçası olmaktadır (Marwick, 2013). Dijital platformların, temelde yeni kimlik inşalarına izin verdiği fikri psikoloji ve sosyolojide ön plana çıkmaktadır. Turkle’a göre çevrimiçi etkileşim alanlarını, bir bireyin daha önce hiç mümkün olmayan şekillerde çoklu kimlikler edinebileceği ve geleneksel kimlik kavramlarında değişiklikler meydana getirebileceği yerler olarak tanımlanmaktadır (Akt.: Wilson & Peterson, 2002). Online platformlarda (Facebook örneği) benlik sunumları ile ilgili yapılan bir çalışmada, benlik sunumlarının, benliğin idealize edilmiş bir versiyonuna yakın olacak şekilde son derece olumlu gösterildiğini belirtmektedir. Genelde profiller komik, maceracı, dışa dönük; çekici, yaratıcı; zeki, kibar ve güvenilir olarak takdim ettikleri görülmektedir (Toma & Carlson, 2015). Katılımcılar, kendi profil gönderilerinin kendilerini gerçeğe göre daha olumlu hissettirdiğini ancak arkadaşların gönderilerinin gerçekten olduğundan daha olumsuz yansıttığını düşünmektedirler. Ayrıca katılımcıların uygunsuz isim kullanılmaması da diğer oyunculara karşı bir saygı davranışı olduğu söylenebilir.

Yine bu araştırmaya göre katılımcıların tamamının oyun içinde sesli veya yazılı bir biçimde sohbet ettikleri görülmektedir. Sohbet içindeki iletişimin temelinde ise oyun içi yardımlaşma ve sosyalleşme yer almaktadır. Nitekim Yee (2006), dijital oyunlarda motivasyonu sağlayan unsurları sosyalleşme (diğer oyunculara yardım etmeye ve onlarla sohbet etmeye ilgi duyma) ilişki (başkalarıyla uzun vadeli anlamlı ilişkiler kurma arzusu) ve takım çalışması (bir grup çalışmasının parçası olmaktan memnuniyet elde etme) olarak ifade etmektedir. Birçok MMORPG, oyuncuların kendi aralarındaki iletişimi kolaylaştırmak için sohbet ve anlık mesajlaşma hizmetleri sağlamaktadır (Brignall & Van Valey, 2007). Shen ve arkadaşları sanal topluluk bağlamında, üye etkileşimi sıklığının kişilerarası çekiciliği ve etkiyi teşvik ettiğini ve bunun da üye e-sadakatini artırdığını bulmuşlardır (Shen vd., 2010). Online oynanan oyunların, canlı yayınlandığı video yayın akışları üzerine yapılan bir meta analizde sosyal etkileşim faktörünün hem yayıncı hem de izleyici için belirleyici bir faktör olduğu belirtilmektedir. Oyun yayınları ile ilgili kullanıcı davranışı üzerine yapılan araştırmalar, sohbeti de içeren etkileşim davranışlarını etki faktörleri içinde saymaktadır (Li vd., 2020).

Katılımcılar diğer oyuncularla olan iletişimi büyük bir oranda sadece sanal ortamda gerçekleştirmektedirler. Yüz yüze görüşememe gerekçesi olarak sanaldaki duygularla gerçekteki

duyguların aynı olmaması ve farklı şehirlerde yaşanması olarak gösterilmiştir. Ancak oyunda başlayan iletişim kısmen de olsa sosyal medya (Instagram, Twitter, WhatsApp vb) araçlarda sesli ya da görüntülü devam ettirilebilmektedir. Yapılan bir araştırma bulgusuna göre (Brignall & Van Valey, 2007) online oyun oynayan oyunculardan bazılarının çevrimdışı buluşmak istediğini, kişisel sorunları hakkında konuştuklarını ve birbirlerinden arkadaş olarak bahsettiklerini belirtmektedir. Diğer yandan oyunda uzmanlık seviyesiyle doğru orantılı olarak mesajlaşıldığı da (Huffaker vd., 2009) araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Sanal ortamdaki iletişim ve etkileşimin bazı öğrenciler için düşüncelerini daha eksiksiz bir şekilde formüle etmeleri için zaman tanıdığı için tercih etmektedirler. Ayrıca sanal çevrimiçi dünyalar, tipik sohbet odası ortamında eksik olan ek bir kişilik düzeyi de sağlamaktadır (Childress & Braswell, 2006).

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre katılımcılar dijital oyunlarda başkalarının haklarına saygı göstermektedir. Bu bağlamda oyunda hile yapılmaması, özel bilgilere saygı, karşıdakini takdir etme şeklindeki davranışlar saygı işareti olarak ifade edilmektedir. Nadir de olsa katılımcıların şaka amaçlı karşıdaki oyuncuları iğneledikleri görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre oyunlarda hile kullanımının pek tercih edilmediği görülmektedir. Oyunda hile yapıldığını anladıklarında öfke duygusu hissettiklerini, motivasyonlarında düşme olduğunu, hile yapılmasını zayıflık ve saygısızlık olarak görmektedirler. Diğer bir sonuç olarak oyunda seviye atlamak veya diğer sebeplerden dolayı hiç para yatırmadıkları görülmektedir. Bir araştırmada birçok oyuncunun, çeşitli hilelerin yaygın olarak kullanılması nedeniyle çevrimiçi oyunlardan kısa sürede soğuduğunu belirtmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan bazı oyuncular hile kullanımındaki duygularını, çevrimiçi hilelerin iyi oyunları mahvettiği ve yeni kullanıcıların pes etmesine neden olduğunu (Jeff Yan & Choi, 2002) belirtmişlerdir.

Abramova ve Bernardino (2013)'ün devasa çok oyunculu online oyunlardaki etik durumlar hakkındaki çalışmasında ifade edilen bulgular çalışmamızın bulgularıyla benzer nitelikte olmakla birlikte araştırmacı çalışmasında etik dışı davranışların yaygın olduğunu belirtmiştir. Ancak çalışmamızın bulgularından elde edilen sonuç ahlaki olmayan davranışların da sergilendiği ve sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun çevrimiçi dijital oyunlarda da ahlaki davranışlara dikkat ettiği ve buna yönelik davranış sergilediği yönündedir.

Katılımcıların bazıları, muhabbet kurulunca oyunların daha eğlenceli geçmesine dayalı olarak beraber oynadıkları kişilerin ne hissettiğini önemsemekte ve yazdıklarına dikkat etmektedirler. Ancak katılımcıların çoğunluğu, kişilerin sürekli değişmesi, sadece oyun amaçlı online görüşme, katılımcıların belli bir olgunlukta olmasından dolayı karşıdaki kişilerin ne düşündüklerinin pek önemsenmediği belirtilmiştir. Nitekim bir araştırma bulgusuna göre birçok oyuncu arasında var olan dostluk, oyundan çıkmayı zorlaştıran en önemli unsurlardan biridir (Brignall & Van Valey, 2007).

Katılımcılar, oyunda karşıdaki oyuncunun söylediklerinin doğru olmasına pek dikkat etmemektedirler. Söylenenlerin doğruluğunun anlaşılmasının güç olması olarak ifade etmektedirler. Ancak kendi söylediklerinin doğru olmasına dikkat etmektedirler. Kendi söylediklerinin doğruluğunun gerekçesi olarak da yanlış bilgiye gerek görmeme, dürüst olma, oyunu kazanmayı isteme ve sosyal öğrenme olarak ifade etmektedirler.

Bir diğer sonuç ise kışkırtıcı veya moral bozucu iletiler gönderme davranışı ile ilgilidir. Katılımcıların çoğunluğunun kırıncı olmanın gereksiz olduğunu belirterek moral bozucu veya kırıncı mesajlar

göndermediğini belirtmişlerdir. Sadece bir katılımcı, karşıdaki kişileri kızdırmak için bu tür davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğu, dijital oyunları oynarken herhangi bir şekilde ayrımcılık yapmadıklarını belirtmektedirler. Oyun esnasında bazı katılımcıların kendilerinin küfür veya hakaret etmedikleri ancak kendilerine karşı küfür ve hakaret edilmesi durumunda kendilerinin de benzer şekilde cevap verdikleri görülmektedir. Ancak bir katılımcı, sanal ortamın verdiği bir durum olarak karşıdaki kişilere hakaret ettiğini belirtmiştir. Bu durumda katılımcıların çoğunluğunun oyunlarda kaba ve saygısız, küfür içeren eylemlerden kaçındıkları görülmektedir. Bir araştırma bulgusu ise farklı sonuçlar ifade etmektedir. Online oyunlarda pek çok oyuncunun rakip grubun oyuncuları hakkındaki konuşmalar genellikle düşmanca ve son derece kişisel (Brignall & Van Valey, 2007) olduğu belirtilmektedir. Aslında diğer oyuncuları rahatsız edecek davranışlar toksik davranış olarak ifade edilmektedir. Bir araştırma sonucuna göre en yaygın algılanan toksisite biçimleri, alevlenme ve trolleme olarak ifade edilmektedir. İlgili araştırmaya göre katılımcılardan sadece bir kaçının diğer oyuncuları rahatsız edecek söylemlerden bahsettiği (Adinolf & Turkay, 2018) belirtilmiştir. Ancak diğer bir araştırma ise oyuncuların sohbet menüsünü diğer oyuncuları kırmak, ayrımcılık yapmak veya aşağılamak için kullandıkları raporlanmıştır (Abramova & Bernardino, 2013).

Görüş belirten araştırmacılar; oyundan atılmamak, kuralların tüm oyuncuları bağliyor olması, kurallara uymamanın oyundaki zevki azaltacağından dolayı oyunda kurallara uymaktadırlar. Nitekim çevrimiçi oyunlarda raporlama sistemi bulunmaktadır. Oyuncular, diğer oyunculara kötü davranan, sözlü tacizi veya herhangi bir saldırgan dili kullanan kullanıcıları rapor edebilir. Bu raporlar daha sonra bir makine öğrenimi algoritması veya bir yönetici/uzman ekip tarafından incelenir (Abramova & Bernardino, 2013; Adinolf & Turkay, 2018). Raporlar neticesinde kişinin oyuna girişi engellenebilir.

Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak çeşitli öneriler sunulabilir. Bu araştırmada sadece öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Ancak öğretmen adaylarının oyun oynarken sergiledikleri davranışların ahlaki boyutuyla incelendiği ve farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği nicel araştırmalar yapılabilir. Diğer yandan oyunlarda iletişim kurulurken zaman zaman ahlaki olmayan davranışların sergilendiği görülmektedir. Hem bu durumdan hareketle hem de zaten oyunlardaki davranışların daha uygun bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmen adaylarına çeşitli eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerde başkalarının haklarına saygı, bilgilerin doğruluğunu teyit etme, oyun kurallarını ve ahlaki kuralları önemseme, hakaret içerikli etkileşimlerden uzak durma gibi içerikler yer alabilir. Son olarak da buna benzer çalışmalar öğretmenler ve öğrenciler ile yapılabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

- 1. Cihat YAŞAROĞLU:** Katkı oranı % 60. Literatür tarama, veri aracı hazırlama, araştırma deseninin belirlenmesi, veri toplama süreçleri, verilerin analizi, verilerin raporlaştırılması
- 2. Özlem İNAL:** Katkı oranı % 40. Literatür tarama, veri aracı hazırlama, veri toplama süreçleri, verilerin raporlaştırılması

5. KAYNAKÇA

- Abramova, V., & Bernardino, J. (2013). Ethic in massively multiplayer online role-playing games. *2013 1st International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE)*, 1-9. <https://doi.org/10.1109/CISPEE.2013.6701985>
- Adinolf, S., & Turkay, S. (2018). Toxic behaviors in esports games: Player perceptions and coping strategies. *Proceedings of the 2018 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play Companion Extended Abstracts*, 365-372. <https://doi.org/10.1145/3270316.3271545>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, *12*(5), 353-359. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *136*(2), 151-173. <https://doi.org/10.1037/a0018251>
- Angelides, M. C., & Agius, H. (Ed.). (2014). *Handbook of digital games*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118796443>
- Atkinson, M. (1982). A precise phenomenology for the general scholar. *The Journal of General Education*, *7*(3), 261-297.
- Brignall, T. W., & Van Valey, T. L. (2007). An online community as a new tribalism: The World of Warcraft. *2007 40th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'07)*, 179b-179b. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2007.71>
- Cairns, P., Cox, A., & Nordin, A. I. (2014). Immersion in digital games: Review of gaming experience research. In M. C. Angelides & H. Agius (Ed.), *Handbook of digital games* (pp. 337-361). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118796443.ch12>
- Childress, M. D., & Braswell, R. (2006). Using massively multiplayer online role-playing games for online learning. *Distance Education*, *27*(2), 187-196. <https://doi.org/10.1080/01587910600789522>
- Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social Interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology & Behavior*, *10*(4), 575-583. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9988>
- Davide, F., Triberti, S., & Collovà, F. (2014). Exchanging social information in online social games. In M. C. Angelides & H. Agius (Ed.), *Handbook of digital games* (pp. 197-234). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118796443.ch8>
- Dönel Akgül, G., & Kılıç, M. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyunlar ve kodu uygulamasına yönelik görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *8*(2), 101-120.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.; 4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Greitemeyer, T., & Osswald, S. (2011). Playing prosocial video games increases the accessibility of prosocial thoughts. *The Journal of Social Psychology*, *151*(2), 121-128. <https://doi.org/10.1080/00224540903365588>
- Hand, M., & Moore, K. (2006). Community, identity and digital games. In J. Rutter & J. Bryce (Ed.), *Understanding digital games*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446211397>
- Heron, M., & Belford, P. (2014). 'It's only a game'—Ethics, empathy and identification in game morality systems. *The Computer Games Journal*, *3*(1), 34-53. <https://doi.org/10.1007/BF03392356>
- Herrewijn, L., & Poels, K. (2014). Rated a for advertising: A critical reflection on in-game advertising. In M. C. Angelides & H. Agius (Ed.), *Handbook of Digital Games* (pp. 305-335). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118796443.ch11>
- Huffaker, D., Jing Wang, Treem, J., Ahmad, M. A., Fullerton, L., Williams, D., Poole, M. S., & Contractor, N. (2009). The social behaviors of experts in massive multiplayer online role-playing games. *2009 International Conference on Computational Science and Engineering*, 326-331. <https://doi.org/10.1109/CSE.2009.13>

- Jeff Yan, J., & Choi, H. (2002). Security issues in online games. *The Electronic Library*, 20(2), 125-133. <https://doi.org/10.1108/02640470210424455>
- Kirriemuir, J. (2006). A history of digital games. In J. Rutter & J. Bryce (Ed.), *Understanding digital games*. SAGE Publications Ltd.
- Kwak, H., Blackburn, J., & Han, S. (2015). Exploring cyberbullying and other toxic behavior in team competition online games. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 3739-3748. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702529>
- Li, Y., Wang, C., & Liu, J. (2020). A systematic review of literature on user behavior in video game live streaming. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3328. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093328>
- Marwick, A. E. (2013). Online Identity. In J. Hartley, J. Burgess, & A. Bruns (Ed.), *A Companion to New Media Dynamics* (pp. 355-364). Wiley-Blackwell.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel.
- Ohler, J. (2011). Digital citizenship means character education for the digital age. *Kappa Delta Pi Record*, 47(sup1), 25-27. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516720>
- Oyun ve Spor Ajansı. (t.y.). *Turkey game market 2020 report*.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3th Edition). SAGE Publications.
- Ribble, M., & Bailey, G. D. (2007). *Digital citizenship in schools* (1st ed). International Society for Technology in Education.
- Shen, Y.-C., Huang, C.-Y., Chu, C.-H., & Liao, H.-C. (2010). Virtual community loyalty: An interpersonal-interaction perspective. *International Journal of Electronic Commerce*, 15(1), 49-74. <https://doi.org/10.2753/JEC1086-4415150102>
- Sosyal Ağ Haritası. (2021). *Oyun oynama alışkanlıkları 2021*.
- Sykes, J. (2006). A player-centred approach to digital game design. In J. Rutter & J. Bryce (Ed.), *Understanding Digital Games*. SAGE Publications Ltd.
- Toma, C. L., & Carlson, C. L. (2015). How do facebook users believe they come across in their profiles?: A meta-perception approach to investigating facebook self-presentation. *Communication Research Reports*, 32(1), 93-101. <https://doi.org/10.1080/08824096.2014.990557>
- Ustabulut, M. Y., & Kana, F. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital oyunlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.858424>
- Weaver, A. J., & Lewis, N. (2012). Mirrored morality: An exploration of moral choice in video games. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(11), 610-614. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0235>
- Willard, N. (1998). *Moral development in the information age*. Proceedings of the Families, Technology, and Education Conference, Chicago.
- Wilson, S. M., & Peterson, L. C. (2002). The anthropology of online communities. *Annual Review of Anthropology*, 449-467.
- Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *CyberPsychology & Behavior*, 9(6), 772-775.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerileri Ölçme ve Değerlendirme Sistemine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*

Vafa SAVAŞKAN¹ , Nurşah ÖZER² 

¹Prof. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi, vsavaskan@artvin.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-3094-8084

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Artvin Çoruh Üniversitesi, nrshozer@gmail.com, ORCID ID: 0009-0000-2327-643

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
30.07.2024

Kabul Tarihi:
25.10.2024

© UEAD 2024
Tüm hakları saklıdır.

Dil becerileri bir dilin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu becerilerin bireylere kazandırılması, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen kazanımlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme sistemlerinde genellikle okuma ve yazma becerileri ölçülürken dinleme ve konuşma becerileri öğretmenler tarafından göz ardı edilmektedir. Güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemi ise bu eğilimi ortadan kaldırarak her beceri için ayrı bir ölçme süreci sunmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında görüşlerini incelemek ve bu görüşler doğrultusunda -varsa- sistemin eksikliklerinin veya sınırlılıklarının neler olduğunu belirlemektir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve Artvin ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri ile görüşülerek mevcut veriler toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Verileri toplamak için araştırmacıların geliştirdiği sorulardan oluşan bir görüşme formu; araştırmaya katılım sağlayan Türkçe öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla bir anket formu kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından sınıflandırılmış, tablolara aktarılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenleri güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sisteminin zaman açısından sınırlılık oluşturduğunu, kalabalık sınıflarda uygulamanın güç olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, Türkçe dersi, temel dil becerileri.

Evaluation of Turkish Teachers Opinions on the System for Measuring and Evaluating Basic Language Skills

Article Information

ABSTRACT

Received:
30 July 2024

Accepted:
25 October 2024

© UEAD 2024
All rights reserved.

Language skills form the fundamental building blocks of a language. The acquisition of these skills is achieved through the objectives outlined in the Turkish Language Course Curriculum. While traditional assessment systems tend to focus primarily on reading and writing skills, listening and speaking skills are often overlooked by teachers. The updated assessment system, however, eliminates this tendency by offering a separate evaluation process for each skill. In this context, the aim of this study is to examine the views of Turkish language teachers regarding the updated assessment system and to identify any shortcomings or limitations of the system, if any, based on these views. For this purpose, a semi-structured interview form was created by the researchers, and data were collected through interviews with Turkish language teachers working in the Central district of Artvin province. The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was preferred in the study. To collect data, question interview form developed by the researchers and a survey form aimed at determining some demographic characteristics of the participating Turkish language teachers were used. The data were analyzed using the content analysis method. The findings were classified, tabulated, and interpreted by the researcher. As a result of the study, Turkish language teachers expressed that the updated Turkish language course assessment system poses time limitations and is challenging to implement in crowded classrooms. Recommendations were provided based on the findings of the study.

Keywords: Turkish education, Turkish lesson, basic language skills.

DOI: 10.32960/uead.1524502

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

* Bu araştırma, Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 15.02.2024 tarihli E-18457941-050.99-125307 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça Gösterimi: Savaşkan, V., & Özer, N. (2024). Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerileri ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 303-316.

Citation Information: Savaşkan, V., & Özer, N. (2024). Evaluation of Turkish teachers opinions on the system for measuring and evaluating basic language skills. *National Journal of Education Academy*, 8(2), 303-316.

1. GİRİŞ

Dil, insanın yüzyıllar süren yaşayışını aktarmak, kültürel özelliklerini yansıtmak amacıyla kullanılan; kendisine ait ses ve anlam özellikleri bulunan kurallar bütünüdür. Dil var olduğu süreç içerisinde çeşitli değişim ve dönüşümler yaşar. Canlı bir varlık olan dile, zaman içerisinde eklemeler veya dilden çıkarmalar yapıldığı görülmüştür. Dilin gösterdiği bu değişim özelliği bireyler arasında iletişimi kolaylaştırmaktadır. İletişim sırasında bireyler alıcı dil becerisi olan dinleme, konuşma becerilerinden veya verici dil becerisi olan konuşma, yazma becerilerinden faydalanmaktadır.

Dinleme, müzik, konuşma, gürültü, ses gibi işitsel uyarıcıları işitmek, algılamak, zihinde yapılandırmak, anlamak için kulak ve beyin arasında gerçekleşen karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2021). Birey dinleme yaparken aynı zamanda birçok zihinsel faaliyeti de beraberinde yürütmektedir. Dinleme işitme ile başlamaktadır. Birey önce sesi işitir sonra işittiği sese dikkatini yoğunlaştırır. Böylece seçilen gerekli bilgiler sınıflama, sıralama, sorgulama gibi zihinsel işlemlerden geçirilir. Zihinsel işlemlerin ardından birey art alan bilgileri ile yeni bilgileri birleştirerek zihinsel yapılandırma yapar. Bu yönüyle dinleme becerisi fiziksel ve zihinsel olarak iki boyutlu bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dinleme becerisi geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programlarında göz ardı edilen bir beceri olarak yer almaktadır. Özbay ve Melanlıoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada dinleme becerisinin diğer becerilere oranla daha arka planda tutulduğu sonucuna varılmıştır. Göçer ve Çaylı (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada da dinleme becerisine yönelik kazanımların öğretim programında yeteri kadar yer almadığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda dinleme becerisi bireylerin en çok kullandığı beceri olmasına rağmen aynı zamanda da en çok göz ardı edilen beceri olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Türkçe eğitimin sırasında öğrencilerin okuma, yazma becerileri sıklıkla ölçülürken dinleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme yapılmamaktadır. Bu durumun nedeni becerinin yeteri kadar kazanıma sahip olamaması ve ölçümünün Türkçe öğretmenleri tarafından zor şartlar altında yapılıyor olması olarak belirlenebilir. Tabak ve Göçer (2014) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin kalabalık sınıflarda dinleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunları giderebilmek adına Göçer ve Garip (2022) etkileşimli sınıf ortamlarının oluşturulması gerektiği sonucuna varmıştır. Böylece öğrenciler sürece daha aktif bir şekilde katılacak ve beceriye yönelik kazanımlar daha verimli bir şekilde kazandırılacaktır. Dinleme becerisinin ölçümünde karşılaşılan bir diğer zorluk ise becerinin diğer becerilere göre daha soyut nitelik taşımasıdır. Bu durum becerinin ölçümüne yönelik geliştirilebilecek ölçme ve değerlendirme çalışmalarını zorlaştırmakta ve sonuç odaklı duruma getirmektedir (Melanlıoğlu & Tayşi, 2013). Böylece dinleme becerisinin bireye kazandırılması zorlaşacaktır. Güncellenen ölçme ve değerlendirme sisteminde dinleme becerisinin ölçümünde kullanılmak üzere belirli ölçekler oluşturulmuştur. Böylece dinleme becerisi sistematikleştirilerek ölçme ve değerlendirme süreci kolaylaştırılmıştır.

Konuşma; dil yoluyla, zihinsel çaba ve bilgi birikimiyle oluşturulan mesajın karşı tarafa sunulmasıdır (Adalı, 2003). Konuşma becerisi verici dil becerileri arasında gelişen ilk beceridir. Bu beceri planlı şekilde yapılan öğretim ve öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ile gelişim göstermektedir (Akyasan & Moralı, 2023). Konuşma etkinlikleri bireyin hayatı boyunca kendilerini toplum içerisinde ifade edebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Bireyin çevresi ile etkileşimde bulunması için kullandığı en etkili yollardan birisi olan konuşma becerisi eğitimi Türkçe öğretmenleri tarafından göz ardı edilmektedir.

Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik yaptıkları ölçme ve değerlendirme sürecinde yöresel ağız kullanma, utanma, kelime dağarcığının eksikliği, heyecanlanma vb. sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Becerinin kazandırılmasını kolaylaştırmak ve niteliğini arttırmak amacıyla değiştirilen ölçme ve değerlendirme sisteminde konuşma kazanımları referans alınarak ölçekler oluşturulmuş ve ölçme ve değerlendirme sistemi sistematik duruma getirilmiştir.

Okuma, yazılmış olan bir belgeyi gözden geçirip kendine özgü bir biçimde anlam çıkarmak (Arıcı, 2018) veya metni sese çevirmektir. Yazma, dil bilgisi kurallarına uygun olarak ardışık bir düzenle birbirine bağlı cümleleri sıralamaktır (Ungan, 2007). Okuma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi diğer becerilere oranla daha kolay yapılmaktadır. Öğretmenler yaptıkları sınavlarla sık sık becerileri ölçmektedirler.

Ana dili eğitiminde önem taşıyan temel dil becerileri zihinsel ve fiziksel süreçler üzerinde yapılandırılmıştır. Dinleme becerisinin anne karnında başladığı kabul görmüş bir gerçektir. Konuşma becerisi, çocuğun doğumuyla birlikte çıkardığı ilk seslerle başladığı genel olarak kabul görmektedir (Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2017). Çocuk dinleme becerisi yoluyla öğrendiği sözcükleri konuşma becerisi ile uygulamaya aktarmaktadır. İlköğretim kademesinde çocuk önce okuma ardından da yazma becerisini öğrenir. Böylece dinleme yoluyla geliştirdiği sözcük dağarcığını okuma becerisi ile destekler. Konuşma ve yazma becerileri ile de sözcük dağarcığında bulunan kelimeleri uygulamaya aktarır. Anlaşılacağı üzere beceriler birbiri ile ilişki içerisinde gelişmektedir.

Türkçe dersi, bir bilgi dersi değil beceri dersidir. Bu bağlamda Türkçe dersinin amacı; okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi dört temel dil becerisiyle ilişkili olarak programa dâhil edilen temel becerileri geliştirmektir (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015). Beceriler üzerine kurulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) ilk beceri alanı dinlemedir. Dinleme becerisi, Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde 5. ve 8. sınıflarda toplamda 52 kazanım bulundurmaktadır. Öğretim programında ikinci beceri alanı konuşma becerisidir. Konuşma becerisi içerisinde 5. ve 8. sınıflarda toplamda 28 kazanım bulunmaktadır. Okuma becerisi içerisinde 5. ve 8. sınıflarda toplamda 142 kazanım bulunmaktadır. Yazma becerisi içerisinde 5. ve 8. sınıf düzeyinde toplamda 67 kazanım bulunmaktadır.

Öğrenme alanlarının her birinin kendine özgü kazanım ve konuları vardır. Bu nedenle her beceri kendi öğrenme ve konu alanına uygun ölçme ve değerlendirme ölçekleri ile Türkçe öğretmenleri tarafından ölçülerek değerlendirilmelidir. Tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi Türkçe dersi programının hedeflerine uygun ilerlediğinden emin olmak için ölçme ve değerlendirme aşaması denetim işlevini yerine getirir (Karatay & Dilekçi, 2019). Ölçme bir betimleme işidir. Bilginin bireyde var olup olmadığını, varsa ne kadar var olduğunu niceliksel olarak sunar. Eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynayan değerlendirme sisteminin doğru bir şekilde işleyip işlemediğini belirlemek ve bu bilgi üzerinden

sistemdeki eksikliklerin tamamlanması, hataların düzeltilmesi ve genel olarak sistemin iyileştirilmesini sağlama amacı taşır (MEB, 2006).

Türkçe öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme işlemini eğitim öğretim yılı içerisinde uyguladıkları sınavlarla gerçekleştirmektedirler. Ölçme ve değerlendirme sürecinde test tipi sınavlar; objektif puanlamaya sahip olması, değerlendirme sürecinin hızlı olması, kısa uygulama süresinin olması vb. nedenlerden dolayı yaygın bir şekilde tercih edilmektedir (Aydın & Uçgun, 2020). Buna karşın test türü sınavlar öğrencinin zihinsel becerilerini kullanabilmesi yönünden zayıf kalmaktadır. Çoktan seçmeli testler; öğrencilerin çözümlenme, tartışma, yorumlama, karşılaştırma, problemlere çözüm üretme, araştırma, değerlendirme, birleştirme gibi etkinlikleri gerçekleştirme yeteneklerini zayıflatma eğilimindedir (Üstüner & Şengül, 2004). Zihinsel becerilerin yanında temel dil becerilerin tümünün ölçülmesinde de eksiklik yaşanmaktadır. Dinleme ve konuşma becerisinin ölçülmediği test türü sınavlarda ağırlıklı olarak okuma becerisinin ölçüldüğü görülmektedir. Bu da Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirme amacına hizmet etmemektedir. Türkçe dersinde başarı elde edilmek isteniyorsa her bir becerinin eşit ölçüde geliştirilmesine özen gösterilmelidir (Melanlıoğlu & Özbay, 2012). Bu kapsamda 2023 yılında Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sisteminde yapılan değişiklik ile her beceri alanının kendi konu ve kazanımına uygun ölçme araçlarının kullanılması yönünde olduğu görülmektedir. Böylece öğrencinin ana dili eğitiminin temel amacı olan bireyin dilin hem yazılı hem de sözlü olarak etkin bir şekilde kullanması sağlanacaktır (Arslan, 2017). Bu bağlamda değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemine karşı tutumları ve görüşlerinin incelendiği bu araştırma önem arz etmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında genel görüşleri nelerdir?
2. Güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sisteminin sınırlılıkları nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaparken kullandığı ölçme araçları amacına uygun mudur?

1.2. Araştırmanın Amacı

Ana dili öğretiminde temel dil becerileri önem taşımaktadır. Birey ana dilinde dinlediklerini / izlediklerini, okuduklarını anlamlandırarak konuşma ve yazma yoluyla aktarabilmelidir. Türkçe dersi bu temel becerilerin öğretimi üzerine oluşturulmuş bir temel disiplindir. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ölçme ve değerlendirme sistemine karşı görüşlerinin, ölçme ve değerlendirme sisteminin sınırlılıklarının ve Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarında bulunan soruların amaca uygunluğunun araştırılmasıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreci hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemine ve kullanılan ölçme araçlarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinin içerisinde olan olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim desenli çalışmalarda derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır. Böylece odaklanılan bu olguyu ifade edebilecek bireylerin olguya ilişkin bireysel algıları ve bunlara yükledikleri anlamlar tespit edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada Artvin ili Merkez ilçesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan on beş Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcılara ilişkin bilgiler*

Cinsiyet	N
Kadın	11
Erkek	4
Mesleki Deneyim	
0-5 yıl	3
6-10 yıl	2
11-15 yıl	4
16-20 yıl	3
21 yıl ve üzeri	3
Yaş	
21 – 30	3
31 – 40	7
41 - 50	5
Eğitim Durumu	
Lisans (Eğitim Fakültesi)	15
Lisans Üstü	0

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılım sağlayan Türkçe öğretmenlerinin 11'nin kadın, 4'ünün erkek olduğu ve farklı mesleki deneyimlerinin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü 0-5 yıl, ikisi 6-10 yıl, dördü 11-15 yıl, üçü 16-20 yıl, üçü ise 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Öğretmenlerinin üçünün 21-30, yedisinin 31-40, beşinin ise 41-50 yaşları arasında olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin tamamı lisans düzeyinde eğitime sahip olup Eğitim Fakültesi'nden mezun olmuşlardır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın tüm hazırlanma sürecinde etik kurallara uyulmuş; çalışmanın verilerini toplayabilmek için Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulmuştur. Araştırma Etik Kurul'un 25.01.2024 tarihli ve E-122371 sayılı kararı ile bilim ve araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur. İlgili Milli Eğitim Müdürlüklerinden de gerekli izinler alındıktan sonra araştırmancının verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bunun yanı sıra çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek için de bir anket formu uygulanmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile beş öğretmene ön uygulama yapılmış, alınan dönütlerle sorulara son şekli verilmiş; soru sayısında bir değişiklik yapılmamıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Artvin ili Merkez ilçesinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlere sorulara cevap verebilmeleri için yeterli süre tanınmıştır. Görüşme öğretmen ve araştırmacılarla birebir yapılmış ve ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında öğretmenlere görüşme formu verilmiş ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlere dört sorudan oluşan görüşme formu ile şu sorular sorulmuştur:

1. Güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Sizce güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sisteminin sınırlılıkları var mıdır? Varsa nelerdir?
3. Temel dil becerilerinin ölçümünde kullanılan ölçek maddeleri becerilerin ölçüsünde yeterli midir?
4. Güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sisteminde uygulama sırasında ölçümünde zorlandığınız bir beceri alanı var mıdır?

Geçerlilik ve güvenilirliği sağlama aşamasında araştırma verilerini, araştırmacı ve iki alan uzmanı birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirmiştir. Daha sonra bu değerlendirmeler karşılaştırılarak bulguların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles & Huberman'ın (1994) "Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı" formülünden yararlanılmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanları görüş birliğine ulaştıklarında güvenilirlik süreci tamamlanmış ve araştırmancının güvenilirliği %92 olarak belirlenmiştir. Saban (2008) nitel araştırmalarda çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacı ile uzman arasındaki uyumun %90 üzerinde olması gerekmekte olduğunu vurgular. Böylece elde edilen bu sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmancının verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. "İçerik analizi tümevarımcı bir analiz türü olması sebebi ile araştırılan olgu veya olayın kökenlerine odaklanır." (Baltacı, 2019). Araştırma sorularına katılımcıların verdikleri cevaplardan sık sık alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma süresince elde edilen bulgular incelenmiş ve bulgulardan hareketle yorum yapılmıştır. Bulguların oluşturulmasında öğretmen görüşlerine yer verilmiş ve bulgular tablo aracılığı ile sunulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında genel görüşlerine yönelik görüşme formundan elde edilen bulgular Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. *Türkçe öğretmenlerinin güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında genel görüşleri*

Öğretmen Görüşleri	N	%
Olumlu görüş bildirenler	2	13
Olumsuz görüş bildirenler	7	47
Olumlu görüş bildiren ancak eksikliklerin olduğunu belirtenler	5	33
Görüş bildirmeyenler	1	7
Toplam	15	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi temel dil becerilerinin her birinin ayrı şekilde değerlendirilmesi şeklinde yapılan değişiklik için olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin olumlu görüş bildiren öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bağlamda olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin sayısı 7; olumlu görüş bildirse de eksikliklerin olduğunu dile getirenlerin sayısı 5; olumlu görüş bildirenlerin sayısı ise 2'dir. 1 öğretmen görüş bildirmemiştir. Türkçe öğretmenlerinin güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumsuz görüşleri yaş ve mesleki deneyimleri dikkate alınarak Tablo 3'te sınıflandırılmıştır.

Tablo 3. *Güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumsuz görüş bildiren katılımcıların yaş ve mesleki deneyimleri*

Mesleki Deneyim	Yaş	N	%
6-10	32	1	7
11-15	36	1	7
16-20	43; 45; 46	3	20

21 yıl ve üzeri	47; 48	2	13
Toplam		7	100

Tablo 3'e bakıldığında olumsuz görüş bildiren Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kıdemli öğretmenlerin alışlagelen ölçme ve değerlendirme sisteminin değişmesine daha fazla tepkili olduklarını düşündürmektedir. Bu kapsamda olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin cevaplarından alıntılar aşağıda verilmiştir:

"Sistem, temeli sağlam atılmamış bir yapı görünümündedir. Müfredatı yetiştirme kaygısıyla çalışan biz öğretmenlerin derslerimizde tam anlamıyla uygulayamadığımız kazanımlardan öğrencileri sınava tabi tutmak durumunda kalınması çelişki yaratıyor." (ÖğrK5)

"Güncellenen ölçme ve değerlendirme sisteminin özellikle konuşma yeterliliğini ölçme konusunda sınıfların çok kalabalık olması, öğrencilerin sınıf karşısında konuşma konusundaki ön yargıları gibi sorunlardan ötürü derste sınav şeklinde uygulanmasının ve sınavların yanı sıra müfredatın devam etme zorunluluğu olmasından kaynaklı öğretmene zaman kısıtlaması getirmektedir." (ÖğrK2)

Örneklerden de görüldüğü üzere güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler dil becerilerinin ayrı bir sınavla değerlendirmenin ve aynı zamanda müfredatı yetiştirme sorumluluğunun olmasının öğretmenlerin iş yükünü artırarak zamanı verimli kullanmanın önüne geçtiği kanaatinde dirler.

Türkçe öğretmenlerinin güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumlu görüşleri yaş ve mesleki deneyimleri dikkate alınarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumlu görüş bildiren katılımcıların yaş ve mesleki deneyimleri

Mesleki Deneyim	Yaş	N	%
1-5 Yıl	25	1	7
11-15 Yıl	39	1	7
Toplam		2	100

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinden 2'sinin olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Bu öğretmenlerden 1'i 1-5 yıl, diğeri ise 11-15 yıl mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin olumlu görüşlerine ilişkin örnekler şu şekildedir:

"Dört temel dil becerisinin ayrı ayrı ölçülmesi öğrencilerin bu dersin bir bilgi değil beceri dersi olduğunu anlamalarını sağladı. Bu nedenle sistem değişikliği becerilerin kazandırılmasında uygundur." (ÖğrK1)"

"Olması gereken bir ölçme biçimi olarak görüyorum."(ÖğrK8)

Cevaplardan anlaşılacağına göre güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumlu görüş bildiren öğretmenler Türkçenin öğretiminde temel faktör olan dil becerilerinden her birinin ayrı değerlendirilmesinin bu becerilerin öğretiminde daha başarılı olunacağı kanaatindedirler.

Türkçe öğretmenlerinin güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumlu fakat eksik yönlerinin bulunduğuna dair görüşleri yaş ve mesleki deneyimleri dikkate alınarak Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumlu fakat eksik olduğuna dair görüş bildiren katılımcıların yaş ve mesleki deneyimleri*

Mesleki Deneyim	Yaş	N	%
1-5 Yıl	25; 26	2	7
6-10	33	1	7
11-15	36	1	7
21 yıl ve üzeri	52	1	7
Toplam		5	100

Tablo 5'e bakıldığında güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumlu fakat eksik olduğuna dair görüş bildiren katılımcıların sayısının 5 olduğu anlaşılmaktadır. Bu katılımcılardan 2'si 1-5 yıl; 1'i 6-10 yıl; 1'i 11-15 yıl; 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin bu kapsamda görüşlerine ilişkin örnekler şu şekildedir:

"Ölçme ve değerlendirme sistemine konuşma ve dinleme becerilerinin eklenmesini faydalı olarak görüyorum. Yalnızca zaman konusunda bazı sıkıntılar yaşıyoruz."(ÖğrK3)

"Yeni ölçme ve değerlendirme sistemini öğrenciler açısından olumlu buluyorum. Öğrencilerin tek yazılı kâğıda bağlı kalmadan konuşma ve dinleme gibi becerileri de ölçmesi açısından başarılı bir uygulamadır. Fakat öğretmen yönünden bakıldığında kalabalık sınıflarda uygulanması ve değerlendirilmesi açısından eksikleri bulunmaktadır."(ÖğrK9)

"Uzun vadede uygulanırsa olumlu sonuçları olacağını düşünüyorum. Uygulama kademeli olarak yapılırsa ve aniden getirilmeseydi öğrencilerin hazırbulunuşluğu daha iyi olurdu."(ÖğrK7)

Bu bulgulara göre güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumlu görüşlerinin yanında eksik noktalarına da değinen öğretmenler, sistemin zaman sıkıntısı oluşturduğu ve öğrencilerin yeni sisteme dair hazırbulunuşluklarının eksik olduğu kanaatindedirler.

Türkçe öğretmenlerinin güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sisteminin sınırlılıklarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. *Güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sisteminin sınırlılıkları var mıdır?*

Öğretmen Görüşleri	N	%
Evet	12	80
Hayır	3	20
Toplam	15	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere görüşmeye katılan öğretmenlerden 12'si güncellenen ölçme ve değerlendirme sisteminde sınırlılık bulunduğu kanısındadır. Öğretmenlerden 3'ü ise sistemde bir sınırlılık görmediğini belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerinin güncellenen sisteme yönelik sıklıkla belirttiği sınırlılıklar şu şekildedir:

- Sınıf mevcudunun çok olması.
- Zamanın sınırlı olması.
- Ölçeklerin standart olmaması.

Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerin ölçümü için kullanılan ölçek maddelerinin ölçümünde yeterli olup olmadığı konusundaki görüşlerine yönelik görüşme formundan elde edilen bulgular Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7. *Temel dil becerilerinin ölçümünde kullanılan ölçek maddeleri becerilerin ölçümünde yeterli midir?*

Öğretmen Görüşleri	N	%
Evet	8	53
Hayır	7	47
Toplam	15	100

Tablo 7 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin 8'inin ölçek maddelerinin dil becerilerin ölçümünde yeterli olduğunu belirttiği görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 7'si ölçek maddelerinin dil becerilerin ölçümünde yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Ölçek maddeleri yeterli değildir. Konuşma sınavında öğrencinin o anki durumuna göre değerlendirdiğimizde sağlıklı sonuç alamayabiliriz.”(ÖğrE2)

“Ölçek maddeleri genel geçer becerileri ölçmektedir. Daha kapsamlı bir ölçüm yapılmalıdır.”(ÖğrK11)

“Net ve kesin bir ölçek olmadığı için yeterli bulmuyorum. Dinleme ve konuşma becerisiyle ilgili birden çok ölçek kullanılmaktadır. Her birinin eksiklikleri bulunmaktadır.”(ÖğrK10)

Temel dil becerilerinin ölçümünde kullanılan ölçek ve ölçek maddelerinin yeterli olmadığı belirten öğretmenlerin görüşlerinden hareketle standart ve dil becerilerini ayrıntılı olarak ölçen bir ölçeğin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sisteminde uygulama sırasında ölçümünde zorlandıkları becerilerin var olup olmadığına yönelik görüşme formundan elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Türkçe öğretmenlerinin güncellenen Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sisteminde uygulama sırasında zorlanılan beceriler*

Öğretmen Görüşleri	N	%
Dinleme	5	25
Konuşma	10	50
Okuma	0	0
Yazma	1	5
Zorluk yaşamadığını belirtenler	4	20
Toplam	20*	100

*Bazı katılımcılar birden fazla cevap vermiştir.

Türkçe öğretmenleri güncellenen ölçme ve değerlendirme sisteminde her beceri alanı için ayrı bir sınav uygulamaktadırlar. Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin bu becerileri ölçerken en çok zorlandıkları becerinin konuşma becerisi (%50) olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kalabalık önünde konuşma yaparken heyecanlandıklarını ve performanslarını gösteremediklerini dile getirmiş; kısa sürede konuşma yapmanın öğrencilerin kendilerini doğru ifade etmelerini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Bulgular sonucunda öğretmenlerin ölçerken zorlandıkları diğer becerinin dinleme becerisi (%25) olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, dinleme metinlerinin birden fazla kez dinletilmesinin zaman açısından öğretim sürecine engel olduğunu öne sürmüşlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Amacı Türkçe öğretmenlerinin güncellenmiş ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında görüşlerini almak, bu sistemi değerlendirmelerini sağlamak olan bu çalışma, Türkçe dersinde kullanılan temel dil becerileri üzerine yapılandırılmıştır. Bilindiği üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan kazanımlar dil becerilerine göre gruplandırılarak verilmiştir. Öğretim programındaki bu durum, her beceri alanının ayrı ayrı değerlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada öğretmenlerin güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında genel görüşlerinin olumsuz yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılar, mevcut ölçme ve değerlendirme sisteminin sağlam bir zemin üzerine kurulmadan uygulama aşamasına geçildiğini vurgulamışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre dil becerileri bir ders saatinde ölçülebilecek nitelikte değildir ve dil becerilerin ölçümünün sürece yayılarak yapılması gerekmektedir. Karadağ'ın (2018) da belirttiği gibi yazma becerisini ölçmeye yönelik sorular öğrenciye önceden verilmeli öğrencilerin düşüncelerini yazmaları için gerekli süre verilmelidir. Yeterli süre verildiğinde öğrenciler kendilerini daha rahat hissedeceklerdir. Bu durum diğer dil becerileri için de geçerlidir. Çarkıt (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin becerilerin ölçümünde süreç değerlendirme anlayışı ile ilerlemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Çarkıt'ın (2018) bulguları bu çalışmanın bulgularıyla bu kapsamda örtüşmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin araştırma sorularına ölçme ve değerlendirme sisteminin sınırlıkları bağlamında verdikleri cevaplar incelendiğinde zaman, sınıf mevcudunun çok olması ve ölçek maddelerinin standart olmaması gibi durumlardan şikâyetçi oldukları görülmüştür. Kırmımlı ve Yiğit (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları problemlerin başında ders saatlerinin yetersiz olduğu, becerilerin ölçümünde kullanılan ölçeklerin karmaşık olduğu ve sınıf mevcutlarının fazla olduğu şeklinde sıralanmıştır. Demir ve Gül Özdi (2019) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf mevcutlarının fazla olması öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik bireysel farklılıklarının tespitini zorlaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Tosun ve Aydın (2013) tarafından konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmada konuşma becerisinin ölçümünde kalabalık sınıfların becerinin öğrenciye kazandırılmasında sorun teşkil ettiği sonucuna varılmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle ulaşılmış sonuç bu çalışma ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara temel dil becerilerinin ölçümünde kullanılan ölçek maddelerinin yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların %53'ü ölçek maddelerinin becerilerin ölçümünde yeterli olduğunu belirtmiş, %47'si ise yeterli olmadığını, daha kapsamlı standart bir ölçeğin öğretmenlere verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda temel dil becerilerinin ölçümünün ayrıntılı ölçeklerle yapılması gerektiği söylenebilir. Böylece öğrenciye kazandırılacak her kazanım amacına daha kolay ulaşacaktır.

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin ölçümünde en çok sorun yaşadıklarını belirttikleri beceri konuşma becerisi olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin konuşmalarının dakikalarla sınırlandırılmasının değerlendirmeyi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda konuşma becerisinin ölçümünde analitik değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması ve öğretmenlere sunulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara dayalı öneriler şu şekildedir:

Türkçe dersi dil bilgisini de kapsayan bir disiplin içermektedir. Türkçe öğretmenleri dil becerilerini geliştirmenin yanında öğrencilerin dil bilgisel yapılarını da geliştirmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin

çalışmada öğretmenlerin becerilerin ölçümünde süreç değerlendirme anlayışı ile ilerlemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Çarkıt'ın (2018) bulguları bu çalışmanın bulgularıyla bu kapsamda örtüşmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin araştırma sorularına ölçme ve değerlendirme sisteminin sınırlıkları bağlamında verdikleri cevaplar incelendiğinde zaman, sınıf mevcudunun çok olması ve ölçek maddelerinin standart olmaması gibi durumlardan şikâyetçi oldukları görülmüştür. Kırımlı & Yiğit (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları problemlerin başında ders saatlerinin yetersiz olduğu, becerilerin ölçümünde kullanılan ölçeklerin karmaşık olduğu ve sınıf mevcutlarının fazla olduğu şeklinde sıralanmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle ulaşılmış sonuç bu çalışma ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara temel dil becerilerinin ölçümünde kullanılan ölçek maddelerinin yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların %53'ü ölçek maddelerinin becerilerin ölçümünde yeterli olduğunu belirtmiş, %47'si ise yeterli olmadığını, daha kapsamlı standart bir ölçeğin öğretmenlere verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda temel dil becerilerinin ölçümünün ayrıntılı ölçeklerle yapılması gerektiği söylenebilir. Böylece öğrenciye iş yükünü arttırarak verimini azalttığı düşünülmektedir. Temel dil becerilerinin her biri ayrı bir disiplin alanı olarak planlanır ve ders saatleri bu şekilde düzenlenirse becerilerin öğretiminde daha başarılı sonuçlar elde edilebilir. Dersliklerde bulunan öğrenci sayısının azaltılması öğretmenlerin temel dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yükünü azaltarak başarılı sonuçlar elde etmesini sağlayabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

- 1. Vafa SAVAŞKAN:** Kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık ve denetim (öğretim materyali, ölçme aracı, veri analizi), inceleme-yazma ve düzenleme
- 2. Nurşah ÖZER:** Kavramsallaştırma, öğretim materyali geliştirme, deneysel uygulama, ölçme aracı geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. Pan.
- Akyasani M., & Morali, G. (2023). Türkçe öğretmenlerine göre konuşma etkinlikleri konuşma becerisini nasıl etkilemektedir?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 308-323.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 63-77. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12256>
- Aydın, M., & Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(2), 343-356. <https://doi.org/10.16916/aded.678478>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(27), 2782-2793. <https://doi.org/10.26450/jshsr.691>
- Demir, S., & Özgül, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881.

- Garip, S., & Göçer, A. (2022). Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında dinleme becerisinin gelişimi ve değerlendirilmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(4), 112-132.
- Göçer, A., & Çaylı, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476. Doi: 10.24315/tred.456694
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi.
- Karadağ, B. F. (2018). Yazma becerisini ölçmek için ayrılan sınav süresinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitim Dergisi*, 1(1), 20-38.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 48(1), 685-716.
- Kırımlı, B., & Yiğit, F. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6501>
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- MEB. (2006). Türkçe dersi öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D., & Tayşi Karakuş, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme ve değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (Second Edition)*. SAGE.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2941>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi* (55), 459-496.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternative ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272. Doi: 10.14686/BUEFAD.201428181
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS178>
- Tosun, D., & Aydın, S. (2013). Konuşma eğitime yönelik hazırlanan kitaplarda yer alan ses özellikleri konularının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 15-32
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

DÜZELTME / ERRATUM

Türk İşaret Dili İncelemesi: İletişim ve Dil Bilgisi*

Mehmet Fatih KARACA¹ , Şafak BAYIR² 

¹(Sorumlu yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, mehmetfatih.karaca@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7612-1437.

²Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, safakbayir@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4719-8088.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 03.07.2024	Bu düzeltme metni, Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi 'nin 2018 yılı 2. cilt 2. sayısında 10.32960/uead.455509 DOI numarasıyla yayımlanan “ Türk İşaret Dili İncelemesi: İletişim ve Dil Bilgisi ” başlıklı makaleye, çalışmanın Mehmet Fatih KARACA tarafından hazırlanan “ Üç Boyutlu Sanal Model ile Türk İşaret Dili Simülasyonu ” başlıklı doktora tezinden üretildiğine dair dipnotun yazar tarafından sehven eklenmemiş olması nedeniyle yazılmıştır.
Kabul Tarihi: 22.10.2024	

© UEAD 2024
Tüm hakları saklıdır.

Turkish Sign Language Analysis: Communication and Grammar

Article Information	ABSTRACT
Received: 3 July 2024	This correction was written because a footnote was inadvertently not added to the article by the author titled “ Turkish Sign Language Analysis: Communication and Grammar ” published in the 2nd volume, 2nd issue of the Journal of the National Journal of Education Academy in 2018 with the DOI number 10.32960/uead.455509 , stating that the study was produced from the doctoral thesis titled “ Turkish Sign Language Simulation with Three-Dimensional Virtual Model ” prepared by Mehmet Fatih KARACA.
Accepted: 22 October 2024	

© UEAD 2024
All rights reserved.

YAPILAN DÜZELTME

Düzeltilme olarak dipnota şu ifade eklenmiştir:

Bu makale, 1. yazarın “Üç Boyutlu Sanal Model ile Türk İşaret Dili Simülasyonu” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

Karaca, M. F., & Bayır, Ş. (2018). Türk İşaret Dili İncelemesi: İletişim ve Dil Bilgisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 35-58. <https://doi.org/10.32960/uead.455509>

* Bu makale, 1. yazarın “Üç Boyutlu Sanal Model ile Türk İşaret Dili Simülasyonu” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.