

ISSN 1302-7905

Volume 13 Issue 26
Cilt 13 Sayı 26

Since 2012

EJEDUS

ELECTRONIC JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

JOURNAL MANAGER / DERGİ YÖNETİCİSİ:
PROF. DR. BEHÇET ORAL

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

Kasım 2024 November 2024

EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: KASIM 2024 CİLT:13 SAYI:26

EJEDUS EDİTÖR KURULU

Baş Editör

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Editörler

Tuncay ARDIÇ, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE

Ahmet SAYLIK, Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE

EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: KASIM 2024 CİLT:13 SAYI:26

Bu sayıdaki hakemlerimiz,

Prof. Dr. Erhan Akın

Doç. Dr. Bünyamin Ağalday

Doç. Dr. Fatih Balaman

Doç. Dr. Fatih Bozbayındır

Doç. Dr. Feyza Uçar Çabuk

Doç. Dr. Kasım Karataş

Doç. Dr. Kudret Aykırı

Doç. Dr. Ramazan Sak

Doç. Dr. Yusuf Yıldırım

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Serhat Uçar

Dr. Öğr. Üyesi Kerim Tuzcu

Dr. Öğr. Üyesi Meral Öner Sunkur

Dr. Öğr. Üyesi Mesut Yıldırım

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Şakiroğlu

Siirt Üniversitesi

Mardin Artuklu Üniversitesi

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Gaziantep Üniversitesi

Mersin Üniversitesi

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi

Pamukkale Üniversitesi

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

Mersin Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Harran Üniversitesi

Muş Alpaslan Üniversitesi

Dergimizin tarandığı Indexler:

Google Scholar

ASOS INDEX

SOBIAD

WORLDCAT BASE

Google Scholar ASOS indeks SOBIAD

WorldCat® BASE
Dizine Akademik Search Engine

İÇİNDEKİLER

Yıldıray AYDIN	<i>Araştırma Makalesi</i>	
Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Bağlamında Yapılan Araştırmalara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması <i>A Meta-Synthesis Study on Research Conducted in the Context of Values Education in Life Sciences Course</i>		96
Demet GÜLEÇ ÇİFTÇİ - Cihad ŞENTÜRK	<i>Araştırma Makalesi</i>	
Okul Yöneticilerinin STEM Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <i>The Views of School Administrators About STEM Education</i>		121
Ayşenur KULOĞLU - Nida Nur GÜRBÜZ - Fatma TUTUŞ - Merve ÖZER	<i>Araştırma Makalesi</i>	
Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Examination of Pre-Service Teachers' Competence in Using Web 2.0 Tools from Various Variables Perspectives</i>		156
Hakan ÖNGÖREN	<i>Araştırma Makalesi</i>	
Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması <i>Comparison of social studies curricula in terms of values</i>		172
Bünyamin SARIKAYA - Nihat KAVAN	<i>Araştırma Makalesi</i>	
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi <i>An Investigation of Turkish Teacher Candidates' Attitudes Towards Artificial Intelligence</i>		191
Yusuf YILDIRIM - Alperen ÇALIŞKAN	<i>Derleme Makalesi</i>	
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi <i>Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st Century Human Profile</i>		204
Murat TUNCER - Ömer YILMAZ	<i>Araştırma Makalesi</i>	
Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları <i>Educational Beliefs of Prospective Teachers'</i>		221
Cemal AKÜZÜM - Selin YONTÜRK - Erkan MİZRAK	<i>Araştırma Makalesi</i>	
Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlilik Algıları <i>Self-Efficacy Perceptions of Teacher Candidates for Safe Internet Use</i>		240
Fatih YILMAZ – Dilan AKAR	<i>Araştırma Makalesi</i>	
Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi <i>Evaluation of the Problems Encountered by Inclusion Students with Intellectual Disabilities in Primary Reading and Writing Teaching According to Teachers' Views</i>		267



A Meta-Synthesis Study on Research Conducted in the Context of Values Education in Life Sciences Course

Yıldırım AYDIN¹

To cite this article:

Aydın, Y. (2024). A Meta-Synthesis Study on Research Conducted in the Context of Values Education in Life Sciences Course [Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Bağlamında Yapılan Araştırmalara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması]. *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 96-120 DOI: 10.55605/ejedus.1521330

Research article


Received: 2024-07-23

Accepted: 2024-09-23

Abstract

The aim of this study is to determine how the researches on value education in life science course have been conducted. Therefore, meta-synthesis method was used in this study. In the context of the method, four different research questions and six different inclusion/exclusion criteria were determined. According to these criteria, 28 different studies on the values education dimension of life science course were accessed through "Dergi Park Academic", "Council of Higher Education Thesis Center" and "Google Scholar" databases and 24 of them were included in the meta-synthesis. In the context of the research questions, thematic or content analysis was conducted. The synthesis process of the research was carried out between January 14, 2024 and June 25, 2024. As a result of the meta-synthesis, it was determined that 18 of the 24 different studies on value education in the life science course conducted between 2018 and 2023 were directly related to case identification and six were practice-based. In practice-based research, it has been proven that Mantle of the Expert Approach, Service Learning, Activity-Based Learning, Visual Culture Studies can be used in value education in life science course. It was concluded that for value education, first of all, values should be placed in the life science curriculum and textbooks in a balanced and systematic structure, and especially in primary school textbooks, values should be reflected implicitly or explicitly through visuals, stories and questions. In addition, it was determined that classroom teachers need materials such as manuals, activity examples, visuals, videos, etc. on value education along with practical training on value education.

Keywords: Life science, values education, primary school, meta synthesis.

¹  Ministry of Education, yildirayaydin48@gmail.com



Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Bağlamında Yapılan Araştırmalara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması

Yıldıray AYDIN²

Atf:

Aydın, Y. (2024). A Meta-Synthesis Study on Research Conducted in the Context of Values Education in Life Sciences Course [Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi Bağlamında Yapılan Araştırmalara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması]. *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 96-120 DOI: 10.55605/ejedus.1521330

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2024-07-23

Kabul Tarihi: 2024-09-23

Öz

Bu araştırmanın amacı hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi ile ilgili yapılmış olan araştırmaların nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Bu nedenle araştırma meta-sentez yöntemi ile yürütülmüştür. Yöntem bağlamında dört farklı araştırma sorusu ve sekiz farklı dahil etme/ dışarıda tutma ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre “Dergi Park Akademik”, “YÖK Ulusal Tez Merkezi” ve “Google Scholar” veri tabanları üzerinden hayat bilgisi dersinin değerler eğitimi boyutuna yönelik yapılmış olan 28 farklı araştırmaya ulaşılmış ve 24’ü meta-senteze dahil edilmiştir. Araştırma soruları bağlamında tematik veya içerik çözümleme yapılmıştır. Araştırmanın sentezleme süreci 14 Ocak 2024 -25 Haziran 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Meta-sentez sonucunda 2018-2023 yılları arasında yapılmış olan hayat bilgisi dersi değer eğitimi konulu 24 farklı araştırmanın 18’inin doğrudan durum tespitine yönelik, altısının ise uygulama temelli olduğu belirlenmiştir. Uygulama temelli olan araştırmalarda hayat bilgisi dersi değer eğitiminde Uzman Mantosu, Hizmet Ederek Öğrenme, Etkinlik Temelli Öğrenme, Görsel Kültür Çalışmalarının, kullanılabilceği kanıtlanmıştır. Değer eğitimi için öncelikle değerlerin hayat bilgisi dersi öğretim programına, ders kitaplarına dengeli, sistematik bir yapı içerisinde yerleştirilmesi, özellikle ilkokul ders kitaplarında görsellerle, hikayelerle, sorularla değerlerin örtük veya açık bir şekilde yansıtılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi konusunda uygulamalı eğitimle beraber değer eğitimi konulu kılavuz, etkinlik örneği, görsel, video vb. materyale ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hayat bilgisi, değerler eğitimi, ilkokul, meta sentez.

² Milli Eğitim Bakanlığı, yildirayaydin48@gmail.com

Giriş

Bireyin ilkökul eğitiminde kendini, çevresini ve ülkesini tanımasını sağlayan, içinde bulunduğu toplumla uyumunu kolaylaştıran ve yaşamla bütünleşmesini sağlayan derslerden biri hayat bilgisidir. Bu dersin asıl amacı temel yaşam becerilerini edinmiş, kendini bilen ve tanıyan, ülkesini seven ve ülkesi için çalışmanın önemini fark eden, güvenli ve sağlıklı bir yaşam süren, yaşadığı toplumun kültürünü, milli ve manevi değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı olan, araştıran, üreten bireyler yetiştirmektir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu dersin öğretim programı güncel ihtiyaçlar, bilimsel araştırmaların verileri ve dünyadaki değişimler gerekçesiyle 2024 yılında Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli başlığı altında güncellenmiştir. Yeni program temelde disiplinlerarası öğrenme yaklaşımı üzerinde modellenmiştir. Bu dersin içeriği sosyal bilgiler, Türkçe, fen bilimleri, trafik güvenliği, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi, müzik, beden eğitimi ve oyun gibi disiplinlerden faydalanılarak oluşturulmuştur (MEB, 2024). 2024 yılında yayımlanan Hayat bilgisi dersi öğretim programının içeriğinin ana bileşenlerini ise beceriler, eğilimler, kavramlar ve değerler oluşturmaktadır. Değerler bu dersin içeriği gereği geçmişten günümüze hayat bilgisi dersi öğretiminin önemli boyutlarından biri olmuştur (Aktepe ve Gündüz, 2021; Girmen, 2017; Gürdoğan Bayır, 2017; Ulusoy, 2017; Ünlü ve Kaşkaya, 2018; Kaşkaya, 2018; Altıntaş ve Yorulmaz, 2018; Uzunkol, 2021). Değerler, davranışlarımıza ve kararlarımıza rehberlik eden ve neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırt etmemize yardımcı olan ideallerdir (Koutsoukis, 2009). Bu tanımla ilişkili olarak doğrudan bireye neyin doğru, neyin iyi, neyin güzel olduğunu fark ettiren, Türk toplumunun sosyal dokusunu, yaşam biçimini, görgü kurallarını, dilini, inancını, kültürünü gösteren ilkökul derslerinin başında Hayat bilgisi olması, bu derste değerler eğitime yoğunluk verilmesini gerekli kılmıştır. Çünkü değerler bireyim yaşamını kolaylaştıran, bireyi kendisi ile barışık hale getiren, içinde bulunduğu toplumla uyumunu destekleyen düşünce, duygu, davranış ve inançlar bütünüdür. Genel itibariyle bireyim temelde içinde yaşadığı toplumun yaşam biçimidir; kültürüdür. Hayat bilgisi dersi de yaşamın kendisidir. Bu ortak özellikler itibariyle hayat bilgisi dersi değerler eğitimi alanı önemli bir boyut kazanmaktadır. 2024 yılı öncesi yayımlanan hayat bilgisi dersi öğretim programlarından farklı olarak yeni programda değerler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde yer alan Erdem Değer Eylem Çerçevesi bağlamında her bir öğrenme çıktısı ile ilişkilendirilmiş ve öğrenme yaşantılarına yansıtılmıştır (MEB, 2024). Bu nedenle hayat bilgisi dersi değerler eğitimi konusunun uzun süre güncelliğini koruyacağı düşünülmektedir. Alanın güncelliğini koruyacak olması bu alanda yapılmış olan araştırmaların genel bir çerçevesini çizmek, odak noktasını belirlemek, problemleri ve çözüm önerilerini görmek, gelecek araştırmaların projeksiyonunu belirlemek mevcut araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu konu alanı ile ilişkili olarak yapılan araştırmalar incelediğinde ise sınıf öğretmenliği anabilim dalında değerler eğitimi konusuna yönelik yapılmış olan araştırmaların bütünsel bir yapı içinde değerlendirildiği (Demirkol ve Kurnaz, 2024), hayat bilgisi dersi değerler eğitime yönelik yapılmış olan lisansüstü tezler doküman incelemesi ile araştırma yılı, tez türü, seçilen örneklem, üniversitelere göre dağılım, kullanılan araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri değişkenlerine göre incelendiği (Arslan ve Sungur, 2024) görülmektedir. Mevcut araştırma ise sadece hayat bilgisi dersi özelinde yapılan nitel araştırmaların çözümlenmesine yönelik ve yönteminin meta-sentez olması yönüyle bu araştırmalardan farklılaşmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarının ilkökulda görev yapan sınıf öğretmenlerine hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi çalışmalarında fikir verici ve rehberlik edici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı hayat bilgisi dersi özelinde

değerler eğitimi alanında yapılan nitel araştırmaların nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıda yer alan alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Hayat bilgisi öğretiminin değerler eğitimi boyutuna yönelik yapılmış araştırmalar nasıldır?
2. Hayat bilgisi dersi değerler eğitiminde herhangi bir yaklaşım/yöntem kullanılarak hangi değerlerin öğretimi nasıl yapılmaktadır?
3. Yapılan bu araştırmaların hayat bilgisi dersi özelinde değer eğitimi alanına etkisi nasıldır?
4. Yapılan araştırmaların önerileri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı hayat bilgisi dersi özelinde değerler eğitimine yönelik yapılmış olan araştırmaların eğilimini, kapsamını belirlemek olduğu için yöntemi de meta-sentez olarak belirlenmiştir. Meta-sentez, belirli bir konu alanında yapılan araştırmaların nitel bulgularının; incelenmesi, yorumlanması, değerlendirilmesi, farklı ve benzer yönlerinin ortaya konulması ve bu bağlamda çıkarımlar yapılmasıdır (Polat ve Ay, 2016). Meta-sentez çalışması için yeterli olan araştırma sayısı 8-12 arasında değişmektedir (Bondas ve Hall, 2007). Bu çalışmada ise dahil edilme ve dışarıda tutma ölçütleri kapsamında dört adet doktora tezi, 16 adet yüksek lisans tezi ve dört adet araştırma makalesi olmak üzere 24 farklı araştırma incelenmiştir. Meta-sentez çalışmasının altı farklı aşaması bulunmaktadır. Meta-sentez çalışmasının aşamaları aşağıda sunulmuştur (Aspfors ve Fransson, 2015):

1. Araştırma konusunun ve sorularının belirlenmesi.
2. İncelenecek olan çalışmaların anahtar kavramlar bağlamında dahil edilme ve dışarıda tutma ölçütlerinin belirlenmesi.
3. Araştırmaların dahil edilme ve dışarıda tutma ölçütlerine göre belirlenmesi ve araştırmalara ait kısa bilgilerin tablollaştırılması.
4. İlgili çalışmalara ulaşılması, ulaşılan çalışmaların araştırma soruları kapsamında okunması ve gerekli notların alınması.
5. Verilerin çözümlenmesi/temaların oluşturulması.
6. Temalar bağlamında elde edilen bulguların sentezlenerek yeni çıkarımlar yapılması.

Bu çalışma yukarıda belirtilen aşamalar bağlamında yürütülmüştür.

Araştırma Soruları

1. Hayat bilgisi öğretiminin değerler eğitimi boyutuna yönelik yapılmış araştırmalar nasıldır?
2. Hayat bilgisi dersi değerler eğitiminde herhangi bir yaklaşım/yöntem kullanılarak hangi değerlerin öğretimi nasıl yapılmaktadır?
3. Yapılan bu araştırmaların hayat bilgisi dersi özelinde değerler eğitimi alanına etkisi nasıldır?
4. Yapılan araştırmaların önerileri nasıldır?

Ulaşılan Çalışmaların Meta-Senteze Dahil Edilme ve Dışında Tutma Ölçütleri

1. Çalışma hayat bilgisi eğitimi alanında ve değerler eğitimi ile ilişkili yapılmış olmalıdır.
2. Çalışmanın başlığında hayat bilgisi ve değer, değerler eğitimi kavramlarının geçmesi önceliktir.
3. Çalışmanın başlığı ile anahtar kelimelerde “Hayat bilgisi, ilkökul, değer, değerler eğitimi, değer öğretimi vb.” yer almalıdır.
4. Çalışma nitel yöntem ile yürütülmüş olmalıdır.
5. Dahil edilen çalışma karma yöntemle yürütülmüş olsa bile nitel bulguları analize alınacaktır.
6. Çalışmaların başlığında hayat bilgisi ve değerler eğitimi kavramları yer almasa bile içerikte hayat bilgisi ve değerler eğitimi ile ilişkili yürütülmüş olması yeterlidir.
7. Araştırma hayat bilgisi dersi ve değerler eğitimi alanında yapılmış olsa bile nicel yöntem ile yürütülmüş ise araştırma dışında bırakılmıştır.
8. Mevut araştırmanın yapıldığı tarihten önceki beş yıllık dilim dikkate alındığı için incelenen araştırmaların 2018-2023 yılları arasında yayımlanmış olması ölçütü göz önünde bulundurulmuştur.

Yukarıda yer alan ölçütler dahilinde araştırmaya dahil edilen çalışmalar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. Araştırma Kapsamına Giren Çalışmalar

Araştırmanın kodu	Yazarı ve Yılı	Türü	Yöntemi	Çalışma Grubu
A1	Demir, (2018)	Doktora tezi	Karma yöntem	İlkökul 2. Sınıfa devam eden 106 öğrenci
A2	Bölük, (2018)	Yüksek lisans tezi	Betimsel araştırma yöntemi	Canım Kardeşim ve Pepee çizgi filmlerinden beşer bölüm
A3	Gözel, (2018)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma	15 farklı ilkökulda görev yapan 45 sınıf öğretmeni
A4	Kurt, (2019)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma	6-10 yaş grubuna uygun 104 farklı çocuk kitabı
A5	Hatay Uçar, (2019)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma	İlkökul 1. 2. ve 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitapları ile ilkökul 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları
A6	Bal, (2019)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma	İlkökul ikinci sınıf öğrencileri
A7	Çanak, (2019)	Yüksek lisans tezi	Karma yöntem	534 sınıf öğretmeni
A8	Özleşmiş, (2019)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma, eylem araştırması	34 sınıf öğretmeni

A9	Ulusoy ve Topcubaşı, (2019)	Araştırma Makalesi	Nitel araştırma, eylem araştırması	İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci
A10	Erbaş, (2020)	Doktora tezi	Nitel araştırma	2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulan dört hayat bilgisi ders kitabı ve 30 sınıf öğretmeni
A11	Karabulut, (2020)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma	İlkokul ikinci sınıfta öğrenim gören 32 öğrenci
A12	Esemen (2020)	Araştırma Makalesi	Nitel araştırma	2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı
A13	Gündoğan (2020)	Araştırma Makalesi	Nitel araştırma	60 sınıf öğretmeni adayı
A14	Özdemir (2021)	Doktora tezi	Karma Yöntem, Yakınsayan paralel desen	İlkokul üçüncü sınıfa devam eden 68 öğrenci
A15	Gökçe (2021)	Yüksek lisans tezi	Nitel yöntem	Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve hayat bilgisi ders kitapları
A16	Satı (2021)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma, durum çalışması	118 sınıf öğretmeni
A17	Gözel, Dinçer (2021)	Araştırma makalesi	Nitel araştırma	Birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabı
A18	Türkmenoğlu, Akyol, Çağınlar (2021)	Araştırma makalesi	Nitel Araştırma	İkinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ve Türkçe ders kitapları
A19	Özınar (2022)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma	Birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabı
A20	Topaloğlu (2022)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma	Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders ve çalışma kitapları, 30 sınıf öğretmeni
A21	Özel (2022)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma	Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitapları
A22	Aşkan (2022)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma	Hayat bilgisi dersi öğretim programı
A23	Yar Sevmiş (2023)	Doktora tezi	Nitel araştırma	İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 13 öğrenci
A24	Gürman (2023)	Yüksek lisans tezi	Nitel araştırma	Hayat bilgisi dersi öğretim programı

İlgili Çalışmalara Ulaşılması ve Okunması

Araştırmanın amacı ve soruları kapsamında “Dergi Park Akademik”, “YÖK Ulusal Tez Merkezi” ve “Google Scholar” veri tabanlarından toplamda 28 farklı ilgili araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu 28 farklı araştırmanın dördü sekizinci dahil etme ölçütünü taşımadığı için meta-sentez çalışması dışında bırakılmıştır. Dahil etme ve dışarıda tutuma ölçütlerinin tamamını sağlayan 24 araştırma meta senteze dahil edilmiştir. Meta senteze dahil edilen her bir araştırma baştan sona kadar “Hayat bilgisi dersi değerler eğitimi konulu yapılmış araştırmaların niteliği nasıldır? Bu alanda yapılmış olan araştırmaların içeriği nasıldır? Bu alanda yaşanan problemler nelerdir? Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi nasıl yapılmaktadır? Uygulayıcı rolünde olan öğretmenlere yönelik yapılan öneriler nasıldır? Bu araştırmaların hayat bilgisi dersi değer eğitimine etkisi nasıldır?” soruları kapsamında okunmuş, incelenmiş, gerekli notlar alınmıştır. Bu inceleme tamamlandıktan sonra ikinci aşama olarak meta sentezin adımları arasında bulunan araştırma soruları kapsamında her bir araştırma çözümlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi/Temaların Oluşturulması

Meta sentezin beşinci aşaması olan bu bölümde veriler, araştırma soruları bağlamında çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda birinci araştırma sorusuna ait veriler; kullanılan yöntem/varsayımlar uygulama süresi araştırmanın hayat bilgisi özelinde değerler eğitimi alanına katkı durumu (yeni bir yöntem denemesi, mevcut yöntem testi, durum tespiti, problem çözme), varsa değer eğitiminde kullanılan yaklaşım/yöntem/teknik, araştırmanın amacı, araştırmanın özgünlük durumu, araştırmanın sınıf eğitimi alanında olup olmama durumu kriterleri üzerinden tablolandırılmış, bulgular yorumlarla desteklenmiştir. Kriterler alan yazın ve araştırmanın genel amacı bağlamında oluşturulmuş, bir değerler eğitimi alan uzmanının desteği alınarak son şekli verilmiştir. Böylece hayat bilgisi dersi değerler eğitimi alanında yapılmış olan nitel araştırmaların genel durumu bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. İkinci araştırma sorusuna ait veriler doğrudan özetlenerek betimlenmiştir. Bu aşamada da öğretimi amaçlanan değerlerin hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alması ve öğretiminde herhangi bir yöntemin kullanılması kriterleri dikkate alınmıştır. Üçüncü araştırma sorusuna ait veriler yapılan araştırmaların eğitim ortamına yansımaları durumu kriteri üzerinden çözümlenmeye çalışılmıştır. Dördüncü araştırma sorusuna ait veriler ise Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri, öğretmen, araştırmacılara, aile/ebeveyn, eğitim fakültesi, okul müdürü, yayınevleri ve yazarlara yönelik öneriler şeklinde temalaştırılarak analiz edilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak için Aspors ve Fransson’ın (2015) önerdiği hususlar dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı ve soruları net bir şekilde açıklanmıştır. Bulguların geçerliği için verilerin toplanması süreci ve dahil etme/dışarıda tutma ölçütleri detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmaların ulaşıldığı veri tabanı bilgileri paylaşılmıştır. Araştırmalara dair detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Verilerin analizi tamamlandıktan sonra değerler eğitimi alan uzmanı olan bir araştırmacıdan akran okuyucu desteği alınmıştır. Bu sayede verilere ve analize dair yorum ve çıkarımların kontrolü sağlanmıştır. Araştırmanın sentezleme süreci 14 Ocak 2024 -25 Haziran 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının Rolü ve Etik Durum

Araştırmacının meta sentez yöntemiyle yapılmış bir yayını bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacı alan yazında yer alan meta sentez konulu ve meta sentez yöntemiyle yapılmış

araştırmaları incelemiştir (Aspfors ve Fransson, 2015; Bondas ve Hall, 2007; Kaya, 2023). Bu iki durum üzerinden araştırmacının bu yöntemle ilgili bilgi ve deneyiminin olduğu yorumu yapılabilir. Bu gerekçelerle araştırmacı verilerin analizi bölümü hariç çalışmanın tüm aşamalarında kendisi yer almıştır. Araştırma kullanılan yöntem ve veri toplama türü gereği bilimsel etik kurul onayı gerektirmemektedir. Buna rağmen meta sentez çalışmasının tüm aşamalarında bilimsel etik dikkate alınmış, etik ihlal oluşturacak her durumdan uzak durulmuştur. Araştırmacı aynı zamanda temel eğitimde değerler eğitimi konulu teorik ve uygulamalı çalışmalar yürütmektedir. Araştırmacının bu alanda yayımlanmış iki akademik kitap, bir bölüm yazarlığı, üç araştırma makalesi ve beş ulusal-uluslararası bildiri metni bulunmaktadır.

Etik Kurul İzni

Araştırma kullanılan yöntem ve veri toplama türü gereği bilimsel etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmaların Genel Durumu

Araştırmada hayat bilgisi öğretiminin değerler eğitimi boyutuna yönelik yapılmış araştırmaların nasıl olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruların cevabına ait veriler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Hayat Bilgisi Öğretiminin Değerler Eğitimi Boyutuna Yönelik Yapılmış Araştırmaların Genel Durumu

Araştırma	Kullanılan Yöntem/Varsa Uygulama Süresi	Araştırmanın hayat bilgisi özelinde değer eğitimi alanına katkı durumu (Yeni bir yöntem denemesi, mevcut yöntem testi, durum tespiti, problem çözme)	Varsa değer eğitiminde kullanılan yaklaşım/yöntem/teknik	Araştırmanın özgünlük durumu	Araştırmanın sınıf eğitimi alanında olup olmama durumu
A1	Karma Yöntem-Yakınsayan Paralel Desen	Mevcut değer eğitimi yaklaşımı uygulaması	Değer açıklama, Değer aktarma, eylem öğrenme ve değer analizi yaklaşımları	Hayır	Sınıf eğitimi
A2	Betimsel Yöntem-Tarama Modeli	Durum tespiti	Çizgi Filmlerin Değer eğitiminde kullanılması	Evet	İlköğretim
A3	Nitel Araştırma Durum Çalışması	Durum tespiti	Hayır	Eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretim
A4	Nitel Araştırma Durum Çalışması	Durum tespiti	Çocuk edebiyatından değer eğitiminde faydalanma	Evet	İlköğretim-sınıf öğretmenliği

A5	Nitel Araştırma Durum Çalışması	Durum tespiti	...	Hayır	Temel eğitim
A6	Nitel Araştırma Eylem Araştırması	Mevcut bir yöntem denemesi	Örnek Olay	Hayır	Temel eğitim
A7	Karma Yöntem	Durum tespiti	...	Hayır	Temel eğitim
A8	Nitel Araştırma	Durum tespiti	...	Hayır	Eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretim
A9	Nitel Araştırma Eylem Araştırması	Yeni bir yaklaşım denemesi	Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı	Evet	Sosyal bilgiler öğretmenliği
A10	Nitel Araştırma Durum Çalışması	Durum tespiti	...	Hayır	Temel eğitim, sınıf öğretmenliği
A11	Nitel Araştırma/Altı hafta	Mevcut bir yöntem denemesi	Etkinlik Temelli Öğrenme Yaklaşımı	Evet	Temel eğitim, sınıf öğretmenliği
A12	Nitel Araştırma/	Durum tespiti	...	Hayır	Sınıf öğretmenliği
A13	Nitel Araştırma	Durum tespiti	...	Hayır	Sınıf öğretmenliği
A14	Karma Yöntem Yakınsayan Paralel Desen	Yeni bir yaklaşım denemesi	Uzman Mantosu Yaklaşımı	Evet	İlköğretim, sınıf öğretmenliği
A15	Nitel Araştırma	Durum tespiti	...	Hayır	İlköğretim, sınıf öğretmenliği
A16	Nitel Araştırma	Durum tespiti	...	Hayır	Temel eğitim, sınıf öğretmenliği
A17	Nitel Araştırma	Durum tespiti	...	Hayır	Eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretim
A18	Nitel Araştırma	Durum tespiti	...	Hayır	Sınıf öğretmenliği
A19	Nitel Araştırma	Durum tespiti	...	Hayır	Temel eğitim, sınıf öğretmenliği
A20	Nitel Araştırma	Durum tespiti	...	Hayır	Temel eğitim, sınıf öğretmenliği
A21	Nitel Araştırma	Durum tespiti	Hayır	Temel eğitim, sınıf öğretmenliği
A22	Nitel Araştırma	Durum tespiti	...	Hayır	Temel eğitim, sınıf öğretmenliği
A23	Nitel Araştırma Eylem Araştırması	Yeni bir yöntem denemesi	Görsel kültür çalışmaları	Evet	Temel eğitim, sınıf öğretmenliği
A24	Nitel Araştırma	Durum tespiti	...	Hayır	Temel eğitim, sınıf öğretmenliği

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde 24 farklı araştırmanın ikisinin karma yöntemle (A1, A14), geri kalan araştırmaların tamamının ise nitel yöntem ile yürütüldüğü görülmüştür. Nitel yöntem ile yürütülen 22 farklı araştırmanın üçü (A6, A9, A23) eylem

araştırması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Meta senteze dahil edilen araştırmaların hayat bilgisi özelinde değer eğitimi alanına katkı durumu yeni bir yöntem denemesi, mevcut yöntem testi, durum tespiti, problem çözme ölçütleri bağlamında değerlendirildiğinde 24 farklı araştırmanın üçünde (A1, A6, A11) mevcut değerler eğitimi yaklaşım/yöntem denemesi, geri kalan 21 farklı araştırmanın üçünde (A9, A14, A23) yeni bir yaklaşım/yöntem denemesi ve 18 farklı araştırmada ise durum tespiti yapıldığı anlaşılmıştır. Hayat bilgisi dersi özelinde değer eğitiminde yeni bir uygulama örneği olarak görsel kültür çalışmaları, Uzman Mantosu Yaklaşımı ve Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı kullanılmıştır. Mevcut bilinen değer eğitimi yaklaşım/yöntemlerinden ise değer açıklama, değer aktarma, eylem öğrenme, değer analizi, örnek olay, etkinlik temelli öğrenme hayat bilgisi dersi değer eğitiminde kullanılmıştır.

Tablo 2’de yer alan verilere göre yapılan araştırmaların amaçları incelenmiş, 18 farklı araştırmada doküman incelemesi veya öğretmen görüşü alındığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalar arasından A5, A10, A15, A17, A18, A19, A20, A21 kodlu araştırmalar konu ve veri kaynağı olarak büyük oranda benzerlik göstermektedir çünkü bu araştırmalarda hayat bilgisi ders kitapları araştırmanın odak noktası olmuştur. Bu araştırmalarda aynı yöntem ve aynı konu bağlamının incelenmiş olması bu alanda araştırma yapan araştırmacıların yeterinde literatür taraması yapmadığı düşüncesini ortaya çıkarabilir.

Tablo 2’de yer alan verilere göre yapılan araştırmaların özgünlük durumu değerlendirildiğinde ise bu bağlamda A2, A4 ve A11 kodlu araştırmaların kısmen özgün olduğu, A9, A14 ve A23 kodlu araştırmaların ise özgün olduğu değerlendirilmiştir. Özgünlük ölçütü olarak araştırmada yeni bir bakış açısı sunulmakla beraber deneysellik aranmaktadır. Kısmen özgün olan araştırmalarda hayat bilgisi dersi değer eğitiminde çizgi filmlerden, çocuk edebiyatından ve etkinlik temelli öğrenme yaklaşımından faydalanılabileceği bakış açısı ortaya konulmuş fakat bu bakış açılarına yönelik deneysel çalışmalar yapılmamıştır. Bu üç araştırmada yorumlayıcı bakış açısı hâkim olmuştur. Özgün olarak nitelenen A9, A14 ve A23 kodlu araştırmalarda ise görsel kültür çalışmaları, Uzman Mantosu Yaklaşımı ve Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı hem yeni bir bakış açısı sunmuş hem deneysel olarak hayat bilgisi dersi değerler eğitiminde kullanılmış ve etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bulgu hayat bilgisi dersi özelinde değerler eğitiminde yeni bir yöntem denemesinin yapıldığını göstermiştir. Fakat 2018-2023 yılları arasında bu bağlamda yapılan 24 farklı nitel araştırmanın sadece üçünde yeni yöntem denemesinin yapılmış olması, hayat bilgisi eğitimi alanı değerler eğitimi boyutunun zayıf kaldığı düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Yine yapılan tüm araştırmaların yürütücülerinin hayat bilgisi alan eğitime ile ilişkisine bakıldığında A3, A8 ve A17 kodlu araştırmaların eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretim alanında yapıldığı ve durum tespitine yönelik olduğu görülmüştür. A9 kodlu araştırmanın ise sosyal bilgiler öğretmenliği alanında çalışan araştırmacılar tarafından yapılmasına rağmen özgün bir çalışma olması da hayat bilgisi alan eğitimcileri tarafınca dikkate değer bir bulgu olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Yapılan Araştırmalarda Hayat Bilgisi Dersinde Değerlerin Öğretileme Durumu

Bu bölümde “Hayat bilgisi dersi değerler eğitiminde herhangi bir yaklaşım/yöntem kullanılarak hangi değerlerin öğretimi nasıl (Dersin kazanımlarından bağımsız mı? Dersin kazanımlarına ait planların içinde mi?) yapılmaktadır?” sorusunun cevabı verilmeye çalışılmıştır. Meta senteze dahil edilen araştırmalar bu soru bağlamında incelendiğinde A1 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersi kazanımlarıyla ilişkili olarak belirlenen sorumlulukların değer öğretimi yaklaşımları kullanılarak ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine beş haftalık bir uygulama içinde sorumluluk değeri kapsamında kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. A6 kodlu araştırmada ise hayat bilgisi dersi kazanımlarıyla ilişkili bir şekilde örnek olay yöntemi

kullanılarak ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine yedi haftalık uygulama içinde 10 kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) öğretimi yapılmıştır. A9 kodlu araştırmada ise hayat bilgisi dersi kazanımlarıyla ilişkili olarak hizmet ederek öğrenme yaklaşımı yoluyla 12 haftalık uygulama süresi içinde öğrencilerin kişisel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlandığı belirlenmiştir. Her ne kadar araştırmanın genelinde değer eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımından faydalandığından bahsedilse de literatürde geçen değerler veya hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerden herhangi birinin öğretiminin yapıldığına dair herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. A11 kodlu araştırmada da etkinlik temelli öğrenme yaklaşımı yoluyla altı haftalık bir uygulama süresi içinde vatanseverlik değerinin öğretimi yapılmıştır. Bu araştırmada uygulanan dokuz farklı etkinliğin hayat bilgisi dersi kazanımlarından bağımsız olduğu görülmüştür. A14 kodlu araştırmada üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” üniteleri kazanımlarıyla ilişkili olarak Uzman Mantosu Yaklaşımı temelinde tasarlanan drama etkinlikleriyle 10 haftalık bir uygulama süresi içinde sorumluluk değerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. A23 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersi kazanımlarından bağımsız fakat hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kök değerlerle ilgili görsel kültür çalışmaları bağlamında eylem planları hazırlanmış, bu planlar dört haftalık bir süre içinde uygulanmıştır.

Yapılan Araştırmaların Hayat Bilgisi Dersi Değerler Eğitimi Alanına Katkı Verip Vermem Durumu

Bu bölümde “Yapılan bu araştırmaların hayat bilgisi dersi değerler eğitimine, sınıf öğretmenlerine ve öğrencilere katkı verip vermem durumu nasıldır? Bu araştırmaların eğitim ortamına yansıma durumu nasıldır?” sorularının cevabı verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ilgili araştırma öncelikle kendi içinde ele alınmış sonrasında konu alanı ile ilgili olarak sonuç bölümünde karşılaştırmalı biçimde bütünsel bir bakış açısı içinde sunulmaya çalışılmıştır.

A1 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersinde kazanımlarla ilişkili olarak örnek olaylar yoluyla doğrudan değerler eğitimi yaklaşımları kullanılmış, bu yaklaşımların öğrencilerin sorumluluk değerinin kazanma sürecinde katkı sağladığı belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan değer açıklama, değer aktarma, değer analizi ve eylem öğrenme yaklaşımlarından en çok faydası görülenin değer analizi olduğu tespit edilmiştir.

A2 kodlu araştırmada en çok izlenen Türk kanalında yer alan iki farklı çizgi filmin beşer bölümünde hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerden öz güven, öz saygı, toplumsallık, saygı, hoşgörü, sabır, sevgi, barış, doğruluk, adalet, yardımseverlik, dürüstlük, yeniliğe açıklığa ait senaryo cümleleri ve örnek davranışlara çok sık yer verildiği tespit edilmiştir. Fakat, kültürel değerleri koruma ve geliştirme, vatanseverlik değerlerine ait çok az örnek durum bulunmuştur.

A3 kodlu araştırmada 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin programda yer almasını olumlu bulunmuştur. Katılımcıların tamamı değer eğitiminin önemli olduğunu, değerlerin öğrencilere olumlu davranışları kazandırmada ve toplumla bütünleştirmede yardımcı bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler değerler eğitiminin okullarda belirli derslerle sınırlı kalmayıp, eğitimin tüm paydaşlarını da kapsayacak şekilde tüm derslerde verilmesini istemektedirler.

A4 kodlu araştırmada ise 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 10 kök değerden 6-10 yaş 104 çocuk kitabından 26’sında hiçbirine yer verilmediği tespit edilmiştir. 78 çocuk kitabında ise en çok yer verilenden en az yer verilene doğru değerlerin “yardımseverlik,

sevgi, dostluk, sorumluluk, dürüstlük, saygı, özdenetim, sabır, adalet ve vatanseverlik” olduğu görülmüştür.

A5 kodlu araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren okutulan 1. 2. 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında kök değerlerden sorumluluk (%25,3), dostluk (%16), saygı (%14,1) ve özdenetim (%12,5) değerlerine ders kitaplarında en çok yer verildiği, dürüstlük (%0,6), sabır (%2), adalet (%2,5) ve yardımseverlik (%5,4) değerlerine ise en az yer verildiği belirlenmiştir. İncelenen ders kitaplarında değerlerin en çok metinler yoluyla, en az ise sorular aracılığıyla verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca değerlerin ders kitaplarında daha çok örtük bir şekilde yer aldığı da belirlenmiştir. Kitap yazarlarından veya MEB yetkililerinden yeni yazılacak ders kitaplarında adalet, dürüstlük, sabır ve yardımseverlik değerlerine daha çok yer vermeleri, değerlerin ilkokulda tüm sınıf seviyelerinde ve derslerin tüm ünitelerinde dengeli dağılım gösterecek şekilde yer alması istenilmiştir.

A6 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan on kök değerlerin örnek olay yöntemi kullanılarak öğrencilere öğretimi amaçlanmıştır. Değer eğitiminde örnek olay yönteminin olumlu etkisi olarak öğrencilerin değerleri günlük yaşama aktardıkları, karar ve davranışlarına yansıdıkları; bu durumun da sınıf iklimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

A7 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan demokratik değerlerin öğretimi üzerine 534 sınıf öğretmenin görüşü bağlamında elde edilen sonuçlara göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun demokratik değerlerin öğretiminde ders kitaplarının yeterli olduğu görüşüne sahip oldukları, öğretmenlerin demokratik değerlerin sınıf içi öğretiminde en çok drama ve örnek olay yöntemi, filmler yoluyla değer eğitiminden faydalandıkları belirlenmiştir.

A8 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin eğitime ilişkin 34 sınıf öğretmenin görüşü kapsamında katılımcı öğretmenlerin değerler eğitiminin iyi insan yetiştirme, sosyal ve ruhsal yönden sağlıklı toplum oluşturma bağlamında gerekli olduğu düşüncesine sahip oldukları ve değer eğitiminin aile, çevre vb. paydaşları kadar öğretmenlerin de önemli rolünün olduğu belirlenmiştir. Değerlerin insan yaşamında ortaya çıkan iletişim sorunlarının çözümüne katkı vereceği, aile yapısındaki bozulmaları iyileştireceği, teknoloji kullanımının olumsuz etkilerini azaltacağı görüşü ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmen görüşlerine göre değer eğitimi için ilkokulda en uygun dersin hayat bilgisi olduğu fakat hayat bilgisi kazanımlarının değerleri kazandırmada yeterli olmadığı belirlenmiştir. Hayat bilgisi dersinde yapılan değerler eğitimi çalışmalarının amacına ulaşmasında öğrencinin ailesi içindeki yaşantısı, öğretmenin değer eğitimi konusundaki hassasiyeti, motivasyonu ve eğilim durumu, öğrencinin eğitim durumu, somutlaştırmanın ve etkinlik temelli uygulama çalışmalarının belirleyici olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin değer eğitiminde en çok sırayla drama yöntemini, soru cevap tekniğini, örnek olay yöntemini ve düz anlatımı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Programda yer alan değerlerden öğrencilere kazandırılması zor olanların saygı ve alçakgönüllülük olduğu, mutlaka kazandırılması gereken değerlerin başında da saygı, sevgi ve vatanseverlik geldiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin değer eğitimini önemsemesine rağmen planlı, sistemli bir süreç takip etmedikleri de ortaya çıkmıştır. Bu durumun da değer eğitimi sürecini olumsuz etkileyeceği yorumu yapılmıştır.

A9 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersinde Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı 12 haftalık bir uygulama sürecinde test edilmiştir. Bu yaklaşımın uygulanması, bu süreçte yaşanan sorunların tespiti ve bu yaklaşımın öğrencilerin değer kazanma sürecine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda bu yaklaşımın ilkokul üçüncü sınıf 40 öğrencinin

duyarlılık, saygı, sorumluluk değerlerinin kazanımına katkı vererek ahlaki gelişimlerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bu yaklaşımın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar olarak ise proje grup üyeleriyle bir araya gelememe, zamanı verimli ve etkili kullanamama, bazı grup üyelerinin görevlerini aksatması ve proje konusu bulmanın zorluğu olarak belirlenmiştir.

A10 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansıtılma durumu ve sınıf öğretmeni görüşlerine, araştırmacı gözlemlerine göre bu değerlerin hayat bilgisi derslerinde öğretilme durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda incelenen dört farklı hayat bilgisi ders kitabında en çok sorumluluk, öz denetim, toplumsallık, yardımseverlik, tasarruf değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin tamamının, büyük oranda ders kitaplarına yansıtılmadığı ortaya çıkmıştır. 30 farklı sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde ise katılımcılar değer eğitiminde en çok değer belirginleştirme yaklaşımını kullandıklarını belirtmişler fakat araştırmacının yaptığı gözlemlerde öğretmenlerin değer eğitiminde en çok telkin yaklaşımını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların bazılarının değerlerle ilişkili olduğu belirtilmiş fakat bu ilişki gücünün yeterli olmadığı, ayrıca programda değerlerin eğitime ilişkin gerekli yönergelerin yer almadığı belirlenmiştir. Yine katılımcı görüşlerinden değer eğitiminde aile, öğretmen, okul ve çevrenin birlikte hareket etmesi gerektiği, değer eğitiminde başarılı olabilmek için tek başına öğretim programının yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmenler hayat bilgisi dersi değerler eğitimi görevinin sınıf öğretmenlerine bırakılmasını uygun bulmakla birlikte öğretmenlerin değer eğitimine yönelik motivasyon, tutum ve bakış açıları farklılığından dolayı her öğretmenin değer eğitimine aynı hassasiyeti ve özeni göstermeyeceğini düşünmektedirler. Bu düşüncelerinin altında yatan neden ise değer eğitimini önemseyen bu alanda uygulamalı çalışmalar yapan öğretmenlerin meslektaşları tarafından dışlanması, ötekileştirilmesi, tutuculukla, çağ dışılıkla ve siyaset yapmakla suçlanması yatmaktadır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değer eğitimi alanı ile standartların, kapsamın ve yönergelerin belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu bu araştırmada dikkat çeken sonuçlardan biri olmuştur. Katılımcı öğretmenler olumsuz sosyal medya içeriklerinin öğrencilerin değer algısını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda ilkökul hayat bilgisi dersinde medya okuryazarlığı becerisine yönelik içeriğin olmasını istemişlerdir. İlkokul değer eğitimi sürecini kolaylaştırmak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu alanda yardımcı materyal hazırlanıp paylaşılması istenilmiştir. Katılımcı öğretmenler değerler eğitimi alanına yönelik ayrı bir dersin olmasını, bu dersin ölçme değerlendirme boyutundan ziyade uygulama boyutunun olmasına dikkat çekmişlerdir.

A11 kodlu araştırmada, hayat bilgisi dersinde etkinlik temelli öğrenme yaklaşımı kullanılarak vatanseverlik değerinin öğretimi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda etkinlikler yoluyla soyut bir kavram olan vatanseverlik değeri somutlaştırılmış, öğrenciler etkin bir şekilde öğrenerek öğrenmiş ve öğrencilerin vatanseverlik değerini kazanma süreci olumlu etkilenmiştir.

A12 kodlu araştırmada, hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının kök değerlerle ilişkisi tema ve sınıf düzeyi dağılımı bakımından incelenmiştir. Bu inceleme sonucuna göre, hayat bilgisi dersi öğretim programı ünitelerinde kök değerlerin dengeli bir şekilde yer almadığı belirlenmiştir. Kazanımlarla en fazla ilişkili olan değerlerin vatanseverlik ve sorumluluk olduğu, en az ilişkili olan değerlerin ise dürüstlük, dostluk ve adalet olduğu ortaya çıkmıştır.

A13 kodlu araştırmada, 60 sınıf öğretmeni adayının görüşüne ve hazırladıkları değer eğitimi planlarına göre değerler eğitiminin gereklilik ve işlevsellik durumunu belirlenmeye

çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adayları okullarda değerler eğitimini öğrencilerin ahlaki gelişimini destelediği, empati, iş birliği gibi prososyal davranışların kazandırılmasına katkı verdiği, öğrencilerde milli kimlik oluşturduğu, toplumsal düzen ve huzurun oluşumuna katkı verdiği, toplumsal yozlaşmayı engellediği için gerekli görmüşlerdir. Bu sonuca ek olarak öğretmen adayları hayat bilgisi dersinde ağırlıklı olarak öğretilmesi gereken değerlerin saygı, sevgi, vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmen adaylarının hazırladıkları günlük planlarda yer verilen değerlerle de örtüşmektedir. Hayat bilgisi dersi doğası gereği değerler eğitimi için en uygun ders olarak görülmektedir. Değerler soyut bir nitelik taşıdığı için hayat bilgisi dersinde somutlaştırma sürecinde sorun yaşanabilmektedir. Kültürel farklılıklar ve ailenin olumsuz tutumu, sınıf öğretmenin değer eğitimine yönelik olumsuz bakış açısı, değer eğitimi alanında yetersiz olması, söylemleriyle eylemlerinde tutarsız olması, medya araçlarının kontrolsüz kullanımı ve olumsuz içerik yayımlanması gibi değişkenlerden dolayı da değer eğitiminde sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Değer eğitiminde kullanılan yöntem tekniklerin en çok sırayla sunuş yoluyla öğretim, soru-cevap yöntemi, buluş yoluyla öğretim ve dramatizasyon olduğu; en az ise araştırma-inceleme, iş birlikli öğrenme, panel olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları görüş olarak değer eğitiminde etkili olan yöntem ve teknikleri, materyalleri palanlarına yansıtamamışlardır. Değer eğitiminin gerekli ve önemli olduğunu düşünmelerine rağmen bu konuda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

A14 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersinde sorumluluk değerinin öğretiminde Uzman Mantosu Yaklaşımı temelli drama etkinliklerinin rolü incelenmiştir. Bu bağlamda Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın sorumluluk değerinin öğretiminde olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

A15 kodlu araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan Millî Eğitim Bakanlığı yayınları olan hayat bilgisi 1. 2. ve 3. sınıf ders kitapları değerler eğitimi yaklaşımları bağlamında incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında en çok sorumluluk değerine ve doğrudan değer öğretimi yaklaşımına yer verildiği belirlenmiştir.

A16 kodlu araştırmada 118 sınıf öğretmenin hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kök değerlerin öğretiminde kullandıkları değer eğitimi yaklaşım/yöntem/teknikleri gerekçeleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi alanında eğitim almamalarına rağmen değer öğretimi yaklaşımları konusunda bilgi sahibi oldukları, değer eğitiminde ağırlıklı olarak doğrudan öğretim ve değer analizi yaklaşımını, yöntem teknik olarak da drama, örnek olay ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi kullandıkları belirlenmiştir.

A17 kodlu araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabının Ülkemizde Hayat ünitesindeki metin ve görseller değerler eğitimi bağlamında incelenmesi sonucunda metin ve görsellerde en sık yer alan değerlerin sevgi, saygı ve sorumluluk olduğu; en az sıklıkla vurgulanan değerlerin ise dostluk, sabır, adalet ve çalışkanlık değerlerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 10 kök değerün ünite içerisinde sistematik ve bütünsel bir şekilde yer almadığı ve metinlerin içerisinde dengeli dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır.

A18 kodlu araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan özel bir yayınevine ait olan 2. sınıf ve MEB yayınlarına ait 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında en çok sıklıkla yer alan değerler sırayla sorumluluk, sevgi, saygı, özdenetim, yardımseverlik, adalet, vatanseverlik ve sabırdır. En az sıklıkla yer verilen değerlerin ise dostluk ve dürüstlük olduğu belirlenmiştir. Genel anlamda incelenen kitaplarda değerlere büyük oranda yer verilmekte fakat değerler sistemli ve bütünsel bir bakış açısıyla sunulmamıştır.

A19 kodlu araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan özel bir yayınevine ait olan 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabı değerler ve alan uzmanlarının görüşleri bağlamında incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda hayat bilgisi dersinde en çok sıklıkla yer alan değerlerin sırayla sevgi, saygı olduğu, en az sıklıkla yer alan değerlerin ise sırayla adalet, sabır, özdenetim, yardımseverlik, vatanseverlik, dostluk, sorumluluk olduğu belirlenmiştir.

A20 kodlu araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulan 1. 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders ve çalışma kitapları değerler bağlamında incelenmiş, kitap içeriklerinde yer alan değerlerin uygulamasının COVID 19 pandemisi öncesi ve sonrası öğretmen görüşlerine göre farklılık gösterip göstermeme durumu incelenmiştir. İncelenen kitaplarda yer alan değerlerin yoğunluğu 1. ve 2. sınıfa göre 3. sınıf düzeyindedir. Ders ve çalışma kitaplarında değerler en çok sıklıkla sırasıyla metin içinde, etkinliklerde, görsellerde, ölçme değerlendirme bölümünde ve konuşma balonlarında verilmiştir. Değerlerin bu şekilde verilmesi yeterli görülmüş fakat görsellerle ve konuşma balonlarıyla verilmesi yönüyle yetersiz görülmüştür. 1. sınıf hayat bilgisi ders ve çalışma kitaplarında sıklıkla en çoktan en aza doğru yer alan değerlerin saygı, dostluk, yardımseverlik, sevgi, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, öz denetim, adalet, sabır olduğu, 2. sınıf ders ve çalışma kitaplarında yardımseverlik, vatanseverlik, sorumluluk, saygı, sevgi, dostluk, adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır olduğu, 3. sınıf ders ve çalışma kitaplarında ise vatanseverlik, yardımseverlik, sorumluluk, dostluk, saygı, sevgi, dürüstlük, adalet, sabır, öz denetim olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre pandemi döneminde uzaktan eğitim metodunun değerlerin eğitimi için gerekli olan eğitim ortamını sınırlandırdığı anlaşılmıştır.

A21 kodlu araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulan 1. 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında sıklıkla en çok yer alan değerleri özdenetim ve sorumluluk olduğu, en az sıklıkla yer alan değerlerin ise adalet, sabır ve dürüstlük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 10 kök değerlerin sınıf düzeyi ve ünitelere dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmüştür.

A22 kodlu araştırmada 1926, 1936, 1948, 1968, 1995, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programları değerler bağlamında incelenmiştir. İncelenen bu programların tamamında değerlere yer verildiği belirlenmiştir. Değerlerin hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alma sıklığına bakıldığında ise 1926 (5 değer) programından 2018 (18 değer) programına kadar değerlerin programlarda artarak yer aldığı görülmüştür. Tüm programlarda ortak olarak yardımseverlik, vatanseverlik ve sorumluluk değerlerinin yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca öz güven, hoşgörü, paylaşma, barış, doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık ve estetik değerlerinin 1998 yılından sonraki hayat bilgisi dersi öğretim programlarında yer aldığı fakat önceki programlarda yer almadığı belirlenmiştir.

A23 kodlu araştırmada 3. sınıf hayat bilgisi dersi değer eğitiminde görsel kültür çalışması temelli etkinliklerin değer eğitimine olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu etki öğrencilerin görsellerdeki değerleri sorgulama, görsellerde yer alan anlamı çözümlenme, eleştirel düşünme, görsellerde yer alan değerlere ilişkin fikirlerini belirtme ve değerleri günlük yaşamla ilişkilendirme şeklinde belirlenmiştir.

A24 kodlu araştırmada 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programına kök değerlerin yansıtılma durumu incelenmiş bu bağlamda programda sıklıkla en çok yer verilen değerlerin sırayla saygı sorumluluk, vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik olduğu, sıklıkla en az yer verilen değerlerin ise adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim ve sabır olduğu belirlenmiştir. Ayrıca değerlerin ünitelere dengeli bir dağılım göstermediği sonucu da ortaya çıkmıştır.

Araştırmalara Ait Önerilerin Genel Durumu

Bu bölümde “Yapılan araştırmaların önerileri nasıldır?” araştırma sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu soruların cevabı aranırken yapılan önerilerin bulgularla ilişkili olması ve uygulanabilme potansiyelinin varlığı kriterleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda meta senteze dahil edilen araştırmalarda yapılan öneriler tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öneriler

Kişi/ Kurum	S.N	Öneriler
Millî Eğitim Bakanlığı Yetkilileri	1	Değerlerin öğretim hedefleri ile ilişkili olarak hayat bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan ünitelere ve öğrenme-öğretme yaşantılarına dengeli, eşit, sistematik ve bütünlük içerecek bir şekilde yansıtılması (A1, A3, A5, A8, A10, A12, A14, A17, A18, A24)
	2	Hayat bilgisi ders kitaplarını hazırlama sürecinde yardımseverlik, vatanseverlik, saygı, merhamet, dürüstlük, adalet ve sabır değerleriyle ilişkili etkinliklere, metinlere ve görsellere daha çok yer verilmesi (A5, A7, A10, A19, A20)
	3	Ders kitaplarında değerlerin örtük veya somutlaştırılarak verilmesi, ayrıca ahlaki ikilemlere, hikâye türü metinlere ve görsellere de yer verilmesi (A5, A15, A20)
	4	Hayat bilgisi dersi öğretim programında hizmet ederek öğrenme yaklaşımına yer verilmesi (A9)
	5	Değerlerin hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan görseller yoluyla öğretimi için alanında uzman grafiker veya çocuk kitabı çizerlerinden de kitap yazım komisyonlarında bulunması (A19)
	6	Genel olarak değer eğitimi konusunda veya değer eğitiminde çizgi filmlerin kullanımına, hizmet ederek öğrenme yaklaşımına, drama yöntemine, görsel kültür çalışmalarına, çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik sınıf öğretmenlerine uygulama temelli hizmet içi eğitimlerin verilmesi (A2, A3, A4, A7, A8, A9, A10, A11)
	7	Hayat bilgisi dersi öğretim programında değerler eğitimi etkinlik örneğinin yer alması ve değerler eğitimi kılavuz kitabının hazırlanıp öğretmenlerin faydasına sunulması (A8, A24)
	8	Sınıf içi değer eğitimi çalışmalarında öğretmenlerin işini kolaylaştıracak ek materyallerin (etkinlik, video, görsel vb.) hazırlanıp öğretmenlerle paylaşılması (A8, A10, A16)
	9	Okul temelli değer eğitimi çalışmalarında çocuklar için doğru rol model oluşturabilecek kahramanların olduğu çizgi filmlerin kullanılması (A2)
	10	Sosyal medya ve iletişim araçlarının olumsuz içeriklerinden öğrencileri korumaya yönelik önlem alınması (A10)
Öğretmen	11	Değer eğitimi çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi yaklaşımlarından, güncel örnek olaylardan, dramadan, yaptıklarıyla ülkemize katkı vermiş kişilerin biyografilerinden, nitelikli çocuk kitaplarından, hikâyeler yoluyla değer eğitiminden, sosyal etkinlik temelli değer eğitiminden, sportif ve kültürel faaliyetlerden, müzikle değer eğitiminden, belirli gün ve haftalar yoluyla değer eğitiminden, Web 2 araçlarından ve tartışma etkinliklerinden, müze ve ören yerlerine düzenlenecek gezilerden, yerel şehrin kurtuluş günlerinden, tarihimizde yer almış veya güncel kahramanlarımızdan

		görsel kültür çalışmalarından, çizgi filmlerden faydalanmaları (A1, A2, A3, A7, A8, A15, A20, A23)
	12	Değer eğitiminde kullanılacak olan çocuk kitaplarının nitelikli olması ve değerlerin dengeli bir şekilde dağılımı kriterlerinin dikkate alınması(A4)
	13	Değer eğitimi alanına yönelik boylamsal türde veya deneysel araştırmalar yapılması (A2, A3, A6, A7, A15, A16)
	14	Aile ve okul yöneticileri başta olmak üzere toplumun tüm paydaşlarını içine alan değer eğitimi araştırmalarının yapılması (A8)
	16	Değer eğitiminde çizgi filmlerden faydalanma, Hizmet ederek öğrenme yaklaşımı, Uzman mantosu yaklaşımını, görsel kültür çalışmalarını, etkinlik temelli öğretim yaklaşımını konu edinen araştırmalarının farklı değer, farklı ders, farklı yaş grubunda yapılması (A2, A9, A11, A14, A23)
	17	Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansıma durumunun araştırılması (A12, A16, A22)
	18	Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin ve görsellerin değer eğitimine etkisine yönelik araştırmalar yapılması (A18, A19)
	19	Anne babaların çocuklarına değerler bağlamında doğru rol model olması ve rol model olabilecek kişiler noktasında rehberlik yapması (A2, A6)
Aile/Ebeveyn	20	Değer eğitiminde aile ve çevre katılımının sağlanması (A3, A6, A7, A8, A10, A18)
	21	Öğretmen adaylarına hikayelerin değer eğitiminde kullanımı, değerlerin mevcut öğretim yöntem teknikleri yoluyla öğretimi üzerinde uygulamalı ders verilmesi (A4, A8, A13)
Eğitim fakültesi	22	Değer eğitimine yönelik farklı ülkelerde yapılan teorik ve uygulamalı çalışmalardan sınıf öğretmeni adaylarını haberdar etmek ve bu konuda sınıf öğretmeni adaylarının evrensel bir bakış açısı kazanmasını sağlamak (A13)

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde meta senteze dahil edilen 24 farklı araştırmada bulgularla ilişkili olarak ve sahada uygulama potansiyeli olan 23 farklı öneri tespit edilmiştir. Bu öneriler Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerine, araştırmacılara, öğretmenlere, aile/ebeveyne, eğitim fakültelerine ve okul yönetimine olacak şekilde temalaştırılmıştır. 23 farklı önerinin 10'unun Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerine yönelik olduğu görülmüştür. Bu bulgudan ilkökulda değerler eğitimi çalışmalarının sağlıklı işleyebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı'na çok fazla görev düştüğü anlamı ortaya çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına yapılan önerilerin değerlerin müfredat ve kitaplar yoluyla öğretimi, değer eğitiminde öğretmen eğitimi, öğretmene materyal desteği başlıkları altında toplandığı, bir önerinin ise doğrudan Millî Eğitim Bakanlığı yetkisiyle hayata geçirilebileceği görülmüştür. Günümüzün en önemli sorunlarından biri haline gelen olumsuz sosyal medya içerikleriyle öğrencilerin karşı karşıya kalmaması için bakanlıktan tedbir alınması istenilmiştir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı tedbir alsa da ailelerin de bu konuda bilinçli olması gerekir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul hayat bilgisi dersi değerler eğitimi için en uygun olan derslerden biridir. Bu nedenle hayat bilgisi dersi özeli değerler eğitiminde 2018-2023 yılları arasında yapılmış 24 farklı araştırmanın bulguları meta sentez yönteminde yer alan araştırma soruları bağlamında incelenmiştir. İncelenen araştırmaların nasıl olduğuna bakıldığında ortaya çıkan sonuca göre 24 araştırmadan sadece üçünde hayat bilgisi dersi özeli değer eğitiminde görsel kültür çalışmaları, Uzman Mantosu Yaklaşımı ve Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı yeni yaklaşım/yöntem olarak denenmiştir. Bu nedenle bu üç araştırmanın (A9, A14, A23) özgün olduğu çıkarımı yapılmıştır. Geriye kalan 21 araştırmanın üçünde (A1, A6, A11) mevcut değer eğitiminde kullanılan değer analizi, değer açıklama, değer telkini, örnek olay, etkinlik temelli öğrenme yaklaşım/yöntem denemesi yapılmıştır. 18 araştırmada ise doküman incelemesi veya katılımcı

görüşü alındığı, bu nedenle bu araştırmalarla durum tespiti yapıldığı belirlenmiştir. İncelenen 24 farklı araştırmanın 18'inin betimsel temelli durum tespitine dönük olması, yine bu 18 araştırma arasından A5, A10, A15, A17, A18, A19, A20, A21 kodlu araştırmaların veri kaynağı ve konu olarak, odak noktası olarak da farklı yıllarda hayat bilgisi ders kitaplarının incelenmesi hayat bilgisi dersi değer eğitimi alanı için bir eksiklik olarak görülebilir. Hayat bilgisi dersi doğası gereği değer eğitimine en uygun derslerden biri olduğu için bu alana yönelik daha çok özgün ve deneysel çalışma yapılması verimlilik ve olumlu etki bakımından alana daha çok katkı verebilir.

Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde uygulanan yaklaşım/yöntemlerin bu dersin kazanımlarıyla ilişki durumuna bakıldığında ise A1, A6, A9 ve A14 kodlu araştırmada kazanımlarla ilişkili değerler eğitimi yapıldığı, A11 ve A23 kodlu araştırmalarda ise değerler eğitiminde tercih edilen yaklaşım/yöntemin dersin kazanımlarından bağımsız bir şekilde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Hayat bilgisi dersi değerler eğitiminde uygulanan yöntemlerin ders kazanımlarından bağımsız olarak sürece dahil edilmesi sınıf öğretmenin iş yükünü arttıracak aynı zamanda müfredatın aksamasına neden olacaktır. Bu yüzden uygulanan yöntemlerin hayat bilgisi dersi kazanımları içinde verilmiş olması, sınıf öğretmenleri için ayrıca bir yük oluşturmayacaktır. Hem dersin konusu işlenmiş olacak hem değer eğitimi yapılmış olacaktır. Nitekim alanyazın ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni incelendiğinde, metinde yer alan Erdem Değer Eylem Çerçevesinde de değerlerin her bir öğrenme hedefiyle ilişkili olarak öğrenme yaşantıları içinde derslerde örtük veya açık bir şekilde verilmesi amaçlanmıştır. Bu durum aynı zaman da hayat bilgisi dersi öğretim programına da yansıtılmıştır (MEB, 2024).

İncelenen araştırmaların Hayat bilgisi dersi değer eğitimi alanına yönelik etkisine bakıldığında bu kapsamda A1, A6, A9, A11, A14 ve A23 kodlu araştırmaların alana katkılarında dönük sonuçlara göre A1 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersi değer eğitiminde öğrenme çıktılarıyla ilişkili olarak tasarlanan örnek olayların değer açıklama, değer aktarma, değer analizi ve eylem öğrenme yaklaşımları aracılığıyla öğrencilerle buluşturulduğu ve değer öğretmede başarı sağladığı ortaya çıkmıştır. A6 kodlu araştırmada da örnek olay yöntemi kullanılarak on kök değerlerin öğretimi yapılmış, bu yöntemin değer eğitimine olumlu etkisi belirlenmiştir. Ayrıca A6 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin planlı, programlı ve sistematik bir yapı içinde sunulmasının faydalı olacağı öngörülmüştür. Her iki araştırmanın sonucu bağlamında ilkökul hayat bilgisi dersi değer öğretiminde öğrenme hedefleriyle bütünleşik bir şekilde örnek olay yönteminin kullanılmasının değer eğitimine olumlu etki edeceği görülmüştür. Ayrıca A1 ve A6 kodlu araştırmalarda ek olarak ders planı örnekleri sunulmuştur. Bu durum öğretmenlerin değer eğitiminde işini kolaylaştırabilir. Öğretmenler bu örnek planlar yardımıyla değerler eğitimi bağlamında yeni planlar tasarlayıp hayat bilgisi derslerinde uygulayabilirler. Yine mevcut araştırmanın sonuçlarından biri olarak öğretmenler için eksik olarak görülen durumlardan biri değer eğitiminde hayat bilgisi dersine yönelik ders planı örneklerinin sınırlı sayıda olmasıdır.

A9 kodlu araştırmada Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı hayat bilgisi dersi değer eğitiminde kullanılmış, başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Başarılı olunmasına rağmen uygulamada proje grup üyeleriyle bir araya gelememe, zamanı verimli ve etkili kullanamama, bazı grup üyelerinin görevlerini aksatması ve proje konusu bulmanın zorluğu gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir. A11 kodlu araştırmada etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının değerler eğitiminde olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. A14 kodlu araştırmada Uzman Mantosu Yaklaşımı temelli drama etkinliklerinin değer eğitiminde başarılı olduğu belirlenmiştir. A23 kodlu araştırmada ise görsel kültür çalışması temelli etkinliklerin değer

eğitiminde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu incelenen altı farklı araştırmanın ortak yönlerinden biri hangi yaklaşım/yöntem kullanılırsa kullanılsın, temelde etkinlik olgusunun varlığı dikkat çekmektedir. Öğrencilerin etkin katılımı esastır. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi değer eğitimi çalışmalarında da etkinlik temelli uygulamalara ağırlık verilmesi, bu konuda öğretmen akademilerinde öğretmenlerin uygulamalı eğitimlerle eksikliklerinin giderilmesi önerilir.

Yapılan araştırmaların hayat bilgisi dersi değer eğitimin etkisine yönelik inceleme kapsamında veri toplama türü olarak A3, A7, A8, A10, A13 ve A16 kodlu araştırmalarda sınıf öğretmeni veya sınıf öğretmeni adaylarıyla görüşme yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmaların verileri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

1. Değerlere hayat bilgisi dersi öğretim programında yer verilmesi doğru bir yaklaşımdır. Okullarda değerler eğitimi gereklidir.
2. Değerler eğitimi yoluyla öğrencilere içinde yaşadığı toplumun iyi, doğru ve güzel davranışları kazandırılır. Amaç bireyin ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı olmasını sağlayıp huzurlu toplumun oluşmasına katkı vermektir.
3. Değerler tüm derslerde, eğitimin tüm paydaşlarını kapsayacak şekilde işlenmelidir.
4. Sınıf öğretmenleri sınıf içi değerler eğitiminde en çok drama, soru cevap, düz anlatım ve örnek olay yöntemini kullanmaktadırlar.
5. Değer eğitiminde öğretmenin rolü çok büyüktür.
6. 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımları değerleri kazandırmada yeterli değildir. Programda değer eğitimine yönelik rehberlik amaçlı yönerge bulunmamaktadır.
7. Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde başarılı olmak için öğrencinin ailesi içindeki yaşantısı, öğretmenin değer eğitimi konusundaki hassasiyeti, motivasyonu ve eğilim durumu, öğrencinin eğitim durumu, somutlaştırma ve etkinlik temelli uygulama çalışmaları belirleyici olmaktadır. Öğretmenler değer eğitimi istese de bu süreç için planlı ve sistemli bir yapı kuramadıkları belirlenmiştir. Ayrıca değer eğitimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin bu konudaki bakış açıları farklılaşmaktadır. Değer eğitimi önemseyen ve bu konuda uygulamalı çalışmalar yapan öğretmenler politik ve ideolojik nedenlerden dolayı dışlanmakta veya ötekileştirilmektedir. Bu nedenle okullarda yapılmak istenilen değer eğitiminin uygulama esaslarını, içeriğini, kapsamını ve yönergesinin belirlenerek yasal bir zemine bağlanmasına ihtiyaç vardır.
8. Öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin başında saygı, sevgi ve vatanseverlik yer almaktadır.
9. Olumsuz sosyal medya içerikleri öğrencilerin değer algısını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle hayat bilgisi dersi içeriğinde medya okuryazarlığı becerisine yönelik içerik eklenebilir.
10. Öğretmenler değer eğitiminde en çok değer belirginleştirme yaklaşımını kullandıklarını belirtmelerine rağmen yapılan gözlemlerde en çok değer telkini yaklaşımını kullandıkları belirlenmiştir.
11. İlkokul değer eğitimi sürecini kolaylaştırmak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu alanda yardımcı materyal hazırlanıp paylaşılmalıdır.

12. Sınıf öğretmeni adayları değer eğitimi konusunda gerekli olan bilgi, beceri ve deneyime sahip değillerdir.

Yapılan araştırmaların hayat bilgisi dersi değerler eğitimi alanına etkisine yönelik yapılan inceleme kapsamında veri toplama türü olarak A2, A4, A5, A12, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A22 ve A24 kodlu araştırmalarda doküman analizi yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmaların bulguları bağlamında ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir. A2 kodlu araştırmada değer eğitiminde çizgi filmlerden faydalanılabileceği görüşü ortaya konulmaya çalışılmıştır fakat bu araştırmada çizgi filmlerin değer eğitimine etkisi deneysel bir desenle incelenmediği için bu bakış açısının zayıf kaldığı çıkarımı yapılmıştır. Ayrıca incelenen çizgi filmlerin içerik olarak hayat bilgisi dersini kapsayıp kapsamadığı belirtilmemiştir. Burada sadece değer eğitimi bazlı bir görüş ortaya konulmaya çalışılmıştır. Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde kullanılması önerilen filmlerin aynı zamanda bu dersin içeriğini de yansıtmaması değer eğitimi olumlu etkileyebilir. A4 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersi öğretim programında bulunan on kök değerlerin çocuk kitaplarında yer alma durumu incelenmiş, bu kapsamda en çok yer verileden en aza yer verilene doğru değerlerin “yardımseverlik, sevgi, dostluk, sorumluluk, dürüstlük, saygı, özdenetim, sabır, adalet ve vatanseverlik” olduğu görülmüştür. Bu bağlamda değer eğitiminde çocuk edebiyatından da faydalanılabileceği değerlendirilmektedir (Aydın, 2024; MEB, 2024). A2 ve A4 kodlu araştırmaların sonuçlarında ortak olarak vatanseverlik değerine çizgi filmlerde ve çocuk kitaplarında daha az yer verildiği tespit edilmiştir. 2024 Maarif Modeli'nin bileşenlerinden biri olan Erdem Değer Eylem Çerçevesi'nin temel çıkış noktasının milli ve manevi değerler olmasının gerekçelerinden biri alan yazında yer alan araştırmaların yansımaları olarak değerlendirilebilir (MEB, 2024). A5, A12, A17, A18, A19, A20, A21 ve A22 kodlu araştırmalarda ise hayat bilgisi dersi öğretim programı veya hayat bilgisi ders kitapları değerler bağlamında incelenmiş, sonuç olarak değerlerin hayat bilgisi dersi öğretim programlarında ve ders kitaplarında sınıf, ünite düzeyinde dengeli dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun da 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içinde yer alan Erdem Değer Eylem Çerçevesi'nin oluşumuna etki ettiği çıkarımı yapılabilir. Çünkü bu çerçeveye göre 20 değer okul öncesi ortadan ortaöğretime kadar tüm derslerde dengeli bir şekilde tüm öğrenme hedeflerinde yer verilmesi sağlanmıştır (MEB, 2024).

24 farklı araştırmanın önerilerinin nasıl olduğu incelenmiş bu bağlamda yapılan tespitler şu şekildedir: 24 araştırmanın 10'unda değerlerin kazanımlarla ilişkili olarak hayat bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan ünitelere ve ünitelerle ilişkili öğrenme hedeflerinin gerçekleştiği öğrenme-öğretme yaşantılarına dengeli, eşit, sistematik ve bütünlük içerecek bir şekilde metinlere, görsellere, etkinliklere yansıtılması istenilmektedir. Bu önerinin Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerince dikkate alındığı düşünülmektedir. Çünkü Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda 20 değer ünitelere, ünitelerde yer alan her bir öğrenme hedefiyle ilişkilendirilmiş şekilde dengeli ve sistematik bir yapı içinde sunulmaya çalışılmıştır (MEB, 2024). Nitekim bu durum hayat bilgisi ders kitaplarına yansiyacaktır. Ayrıca üç farklı araştırmanın önerilerinde ortak olarak hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin ders kitaplarına açık veya örtük bir şekilde somutlaştırılarak hikayelerle, ahlaki ikilemlerle ve görsellerle verilmesi tavsiye edilmektedir. 8 farklı araştırmanın önerilerinde ise ortak olarak sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi konusunda uygulamalı hizmet içi eğitimlere alınması istenilmektedir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi konusunda yeterince uzmanlaşmadıklarını göstermektedir. Oysaki Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2018'de eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği ders müfredatları güncellenmiş, Değer ve Karakter Eğitimi isimli bir ders eklenmiştir (YÖK, 2018). Beş farklı araştırmanın önerilerinde ortak olarak değer eğitimi yapmak isteyen sınıf öğretmenleri için

Millî Eğitim Bakanlığı'nın ek materyal desteği sağlaması istenilmektedir. Bu iki bulgunun hayata geçirilmesine yönelik Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan Erdem Değer Eylem Çerçevesi ile ilgili yeni müfredat eğitiminin içeriğine değer eğitime yönelik de uygulamalı eğitim konulmuştur. Ayrıca bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik değer eğitimi kılavuz hazırlanacağı düşünülmektedir. Sekiz farklı araştırmanın önerilerinde sınıf öğretmenlerine yönelik ise değer eğitiminde değer eğitimi yaklaşımlarından, özellikle de ahlaki analizden, güncel örnek olaylardan, çocuk kitaplarından, drama yönteminden, oyunlaştırmadan, biyografilerden, sosyal etkinlik temelli değer eğitiminden, müzikle değer eğitiminden, belirli gün ve haftalar yoluyla değer eğitiminden, web 2.0 araçlarından, müze ve ören yerlerine düzenlenecek gezilerden, yerel şehrin kurtuluş günlerinden, tarihimizde yer almış veya güncel kahramanlarımızın rol model olarak öğrencilere sunulması, görsel kültür çalışmalarından, çizgi filmlerden, hizmet ederek öğrenme yaklaşımından, uzman mantosu yaklaşımından, etkinlik temelli öğrenme yaklaşımından faydalanmaları istenilmektedir. Araştırmacılara yönelik önerilerde ise 10 farklı çalışmada değer eğitimi konulu eylem araştırması veya deneysel desen çalışması istenilmesinde rağmen 24 araştırma içinde toplamda altı farklı uygulamalı çalışma olması meta sentezin dikkat çeken noktalarından biri olmuştur. Bu bulguya bağlı olarak araştırmacıların uygulama temelli araştırmalara eğiliminin neden az olduğunun araştırılması yine gelecek araştırmalar için uygun bir konu olabilir. Altı farklı araştırmanın önerisinde ise ortak olarak değer eğitiminde aile katılımının sağlanması istenilmekte fakat aile katılımının nasıl sağlanacağı belirtilmemiştir. Üç farklı çalışmada ise öğretmenlerin meslek öncesi eğitimde değer eğitimi konusunda eğitim fakülteleri tarafından yeterince eğitilmesi istenilmiştir.

Mevcut araştırmanın tüm sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, hayat bilgisi dersi değer eğitiminde önemli olan iki boyutun olduğu görülmektedir. Birincisi müfredat, ikincisi öğretmen. Müfredat bağlamında hayat bilgisi dersi öğretim programı ünitelerine, ünitelerde yer alan her bir öğrenme hedefine değerlerin entegre edilmesi, bu durumun ders kitaplarına dengeli ve sistematik bir yapı içinde yansıtılması sınıf öğretmenin değer eğitimi sürecindeki işinin kolaylaşmasına katkı vereceği düşünülmektedir. Böylece öğretmen hem konusunu işlemiş hem değer eğitimi yapmış olacaktır. Bununla birlikte değerlerin ders kitaplarına görseller, metinler, örnek olaylar, sorular ve değer eğitimi yaklaşımları yoluyla yansıtılmış olması, bu konuda öğretmene ek materyal desteğinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmış olması da değer eğitimi sürecinin kolaylaşmasına katkı vereceği değerlendirilmektedir. Tüm bu koşullar yerine gelse de değer eğitiminde öğretmenin bakış açısı, motivasyonu ve bu konudaki bilgi ve tecrübesi de etkili olmaktadır. Değer eğitimi konusunda eğilimi olan sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersinde görsel kültür çalışmalarını, Uzman Mantosu Yaklaşımını, Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımını, değer açıklama, değer aktarma, eylem öğrenme, değer analizi, örnek olay, etkinlik temelli öğrenme yaklaşımlarını kullanabilirler.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Kaynakça

- Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2021). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss.219-242). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aküzüm, C., ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri: bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (56), 97-120.
- Aktay, S. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss.27-45). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Atalay, N. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde yavaş geçişli animasyon kullanımı. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss.121-138). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Altıntaş, S. ve Yorulmaz, A. (2018). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi. S. Sidekli (Editör), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss.189-239). Ankara: Eğiten Kitap.
- Arslan, A. & Sungur, Ş. (2024). Türkiye'de sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin doküman incelemesi, *International Social Mentality and Research Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 10(1): 137- 145. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10620631>.
- Aspfors, J., ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Aydın, Y. (2024). Hayat bilgisi ve çocuk edebiyatı bağlamında yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 686-701. DOI: 10.29000/rumelide.1454561.
- Bal, Ö. (2019). *Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde örnek olay yöntemi: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balbağ, N. L. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde yaratıcı drama. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss.221-241). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Bondas, T., ve Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.

- Bekiroğlu, D. ve Ütkür Güllühan, N. (2022). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yaşam becerilerinin eğilimleri: Bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1- 35. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1059300>
- Bölük, E. (2018). *Çizgi Filmlerde Yer Alan Değerlerin İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Çerçevesinde İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çanak, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Demir F. (2018). *Değer Öğretimi Yaklaşımlarına Göre Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*. Doktora Tezi, T.C İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirkol, S. & Kurnaz, E. (2024). Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılmış çalışmalara sistematik bakış. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1): 43-54. doi: 10.55008/te-ad.1470563
- Elçiçek, M. (2022). Uzaktan eğitim engelleri: Bir meta-sentez çalışması. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 35-45.
- Erbaş, A. A. (2020). Hayat bilgisi dersi kapsamında değerler eğitimi üzerine bir araştırma: Beklentiler, uygulamalar ve öneriler. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Esemen, A. (2020). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1),16-29. doi: 10.46762/mamulebd.741720
- Girmen, P. (2017). Hayat bilgisi dersi ve kavram öğretimi. B. Tay (Editör), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.257-280). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gözel, Ü. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Gültekin, M. ve Özenç İra, G. (2021). Hayat bilgisi öğretiminin geleceği. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.1-23). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Gündoğan, A. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.245-268). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Güneş, D. ve Erdem, R. (2022). Nitel araştırmaların analizi: Meta-sentez. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 81-98.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. B. Tay (Editör), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.283-319). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hatay Uçar, F. (2019). İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Herdem, K., ve İbrahim, Ü. N. A. L. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48).

- Karabulut, B. (2020). İlkokul hayat bilgisi dersinde vatanseverlik değerinin etkinliklerle öğretimi. (Unpublished master's thesis), Yıldız Teknik University.
- Karaçoban, F. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.163-191). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Kaşakaya, A. (2018). Hayat bilgisi öğretimi sürecinde temel yaşam becerileri. S. Sidekli (Editör), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.121-185). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaya, S. (2023). Türkiye'deki eğitim programları ve öğretim alanı'nın kapsamı ve araştırma alanları üzerine bir meta-sentez (1974-2021), *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 246-263. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1292721>
- Kaya, M. F. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde tersyüz sınıf modeli. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.195-216). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Kılıç, Z. (2018). Hayat bilgisi dersinde farkındalık oluşturmak: belirli gün ve haftalar. S. Sidekli (Editör), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.77-99). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kılıç, Z. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde storyline uygulamaları. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.271-295). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Kodan, H. ve Kara, K. (2021). Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalara genel bakış: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4539-4567. DOI: 10.26466/opus.888446
- Koutsoukis, D. (2009). Teaching values toolkit (Book B), Prim-Ed Publishing.
- Kurt, Ö. (2019). *6-10 Yaş çocuk öykü kitaplarının MEB 2018 hayat bilgisi öğretim programında bulunan değerler yönünden incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı*. Erişim adresi: Ekim 25, 2023 <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Türkiye yüzyılı maarif modeli hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2, ve 3. sınıflar)*. Erişim adresi: Mayıs 25, 2024 <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Özleşmiş, N. (2019). *İlkokul hayat bilgisi dersi kapsamındaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 4(1), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Tekindal, M. ve Tonbalak, K. (2021). Nitel araştırmalarda meta-sentezin kapsamı ve yaşlılık alanında meta-sentez örnekleri. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21 (2), 235-268.
- Toker, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: Meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 313-340.

- Uçuş, Ş., Demirbaş, İ., Gafa, İ., Yıldız, Z. ve Sönmez, K. (2017). Review Of The Eligibility Of Children's Books To The Congurity Of The Social Studies Curricula (K1-K3), *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8, (27), pp. (408-441).
- Ulusoy, K. (2017). Hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi. B. Tay (Editör), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.323-350). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ulusoy, K. ve Topcubaşı, T. (2019). Değerler eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımı: Hayat bilgisi dersinde örnek bir uygulama. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1509-1544.
- Uzunkol, E. (2021). Hayat bilgisi dersinde temel beceri öğretimi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.103-147). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2018). Değer eğitimi. S. Sidekli (Editör), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.101-119). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 2115-2127.



The Views of School Administrators About STEM Education*

Demet GÜLEÇ ÇİFTÇİ ¹ Cihad ŞENTÜRK ²

To cite this article:

Güleç Çiftçi, D.; Şentürk, C. (2024). The Views of School Administrators About STEM Education [Okul Yöneticilerinin STEM Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 121-155. DOI: 10.55605/ejedus.1496474

Research article

Received: 2024-06-05


Accepted: 2024-11-07

Abstract

The aim of this study is to examine the awareness of school administrators towards STEM education, which is one of the contemporary approaches that has gained prominence in recent years. In line with this aim, face-to-face interviews were conducted with school administrators using qualitative research method and interview technique. The study group of the research consists of 15 school administrators working in public primary, secondary and high schools in Sincan district of Ankara province in the 2022-2023 academic year. In the research, a semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool. The case study design, which is one of the qualitative research designs, was preferred in the research. The data obtained from the research were examined, it was concluded that most of the school administrators had partial awareness about STEM education, but this awareness was not sufficient. It was also found that school administrators lacked sufficient knowledge and skills regarding STEM education. In addition, it was observed that school administrators had positive attitudes towards this educational approach. School administrators have stated that STEM education provides significant gains and contributions to students. School administrators stated that they faced various difficulties in STEM studies and that the institutional capacity level of schools was not sufficient for this education. In this regard, school administrators have stated that there is a lack of technical infrastructure, equipment, and trained teachers in schools. Based on these findings, it has been concluded that school principals need to take the lead in implementing STEM education in schools and demonstrate effective instructional leadership. Moreover, it is necessary to exert more effort to enhance the effectiveness of STEM education.

Keywords: STEM education, school administrators, instructional leadership, 21st-century skills, effective school

¹  Ministry of Education, Melikşah Secondary School, gulecdemet@gmail.com

²  Assoc. Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey University, cihadsenturk@gmail.com

* This article is produced from a master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.



Okul Yöneticilerinin STEM Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

Demet GÜLEÇ ÇİFTÇİ³ Cihad ŞENTÜRK⁴

Atıf:

Güleç Çiftçi, D.; Şentürk, C. (2024). The Views of School Administrators About STEM Education [Okul Yöneticilerinin STEM Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 121-155. DOI: 10.55605/ejedus.1496474

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2024-06-05

Kabul Tarihi: 2024-11-07

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin son yıllarda öne çıkan çağdaş yaklaşımlardan biri olan STEM eğitimine yönelik farkındalıklarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi ve görüşme tekniği kullanılarak okul yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında görev yapan 15 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin çoğunun STEM eğitimi hakkında kısmen farkındalık sahibi oldukları, ancak bu farkındalığın yeterli olmadığı, okul yöneticilerinin STEM eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin bu eğitim yaklaşımına karşı olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Okul yöneticileri, STEM eğitiminin öğrencilere önemli kazanımlar ve katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri STEM çalışmalarında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ve okulların kurumsal kapasite düzeyinin bu eğitim için çok yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda okul yöneticileri, okullarda teknik altyapı, araç-gereç ve eğitilmiş öğretmen eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle okullarda STEM eğitimi uygulamak için okul müdürlerinin çalışmalara öncülük ederek etkili öğretimsel liderlik davranışları sergilemeleri ve STEM eğitimlerinin etkililiğini arttırmak için daha fazla çaba harcamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: STEM eğitimi, okul yöneticileri, öğretimsel liderlik, 21. yüzyıl becerileri, etkili okul

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Melikşah Ortaokulu, gulecdemet@gmail.com

⁴ Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, cihadsenturk@gmail.com

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Küreselleşen dünyada, teknolojik ilerlemeler ve toplumsal değişimlerle birlikte ülkeler, endüstri ve ekonomi alanlarında rekabet etmektedir. Sanayi devriminden bu yana devam eden teknolojik gelişmeler, günümüzde yapay zekâ teknolojileriyle sürmektedir. Toplum 5.0, toplumun insansız teknolojilere uyum sağlamasını hedeflemektedir. Teknolojik dönüşümler, iş dünyasında yeni becerileri gerektirmektedir. 21. yüzyılda, belirli konular veya öğrenilmiş bilgiler yerine beceriler daha önemli hale gelmiştir. Eleştirel düşünme ve problem çözme yetenekleri, bilgiye ulaşmanın ötesinde bilgiyi sorgulamayı, etkin kullanmayı ve üretmeyi vurgulamaktadır. Eğitim kurumlarında yaşam becerileri, kariyer becerileri, yenilikçi ve proje odaklı akademik çalışmalar önem kazanmaktadır. Ayrıca, öğrenenlerin teknoloji kullanımı, işbirlikçi çalışma, etkili iletişim, dijital okuryazarlık, problem çözme, eleştirel düşünme ve üretkenlik gibi becerilerde yetkin olmaları gerekmektedir (Gore, 2013; Voogt ve Roblin, 2012). Bu beceriler, endüstriyel üretim tarzının egemen olduğu geçmiş yüzyıla kıyasla, günümüzdeki sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda değişim ve dönüşüm anlayışına sahip bilgi toplumunun ihtiyaçlarını daha iyi karşılamaktadır. 21. yüzyılda bilgiyi araştıran, sorgulayan, var olan bilgiyi yeni öğrenilenlerle birleştirip dönüştüren ve doğru şekilde kullanan donanımlı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Çevik ve Şentürk, 2019). Toplumdaki ve ekonomideki gelişmeler, eğitim sistemlerinin gençleri, ortaya çıkan yeni sosyalleşme biçimlerinden yararlanmalarına ve temel varlığın bilgi ve beceri olduğu bir sistem altında ekonomik kalkınmaya aktif olarak katkıda bulunmalarına olanak tanıyan yeni beceri ve yetkinlikler ile donatmasını gerektirmektedir. Bu kapsamda bu yüzyılda önem kazanan beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmektedir. Eğitim, bu becerilerin kazanılmasında kritik rol oynamaktadır.

Günümüzde, her alanda hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmakta ve bu değişimler toplumları derinden etkilemektedir (Lim, 2016; Stebbing ve Tischner, 2015). Değişim yaşamın kaçınılmaz bir gerçeğidir; insan doğumdan ölüme kadar sürekli değişim içindedir ve bir ömür boyunca bu değişimi deneyimlemektedir. Aynı şekilde, ülkeler, kültürler, düşünme ve üretim biçimleri, ilişkiler ve doğa sürekli olarak değişmektedir (Erdoğan, 2015). Bu kapsamda toplumlar sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve diğer alanlarda çeşitli gelişmelerle karşı karşıyadır. Bu değişim ve dönüşümlerden en çok etkilenen alanlardan biri elbette ki eğitimidir (Aydoğmuş ve İbrahim, 2022; Genç, 2017; Genç ve Eryaman, 2007). Değişim ve dönüşümler, eğitim felsefelerini, eğitim sistemlerini, öğrenme-öğretme yöntemlerini ve öğretim yaklaşımlarını etkilemekte; eğitim, okul, öğrenme, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır (Council of Europe, 2015; MEB, 2019; Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2007). Bu doğrultuda yaşanan değişimler, eğitim sistemlerinin de yeniden şekillendirilmesini gerektirmektedir. Dünya genelinde yaşanan gelişmeler, eğitim sistemlerini, eğitim anlayışlarını, öğrenme-öğretme yaklaşımlarını ve eğitime ilişkin paradigmaları etkileyerek eğitimde yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Şentürk ve Baş, 2020). Günümüzde ortaya çıkan gelişmeler kapsamında toplumların, endüstrileşme yarışında bilim ve teknoloji ihtiyacını karşılayacak bir eğitim modeline ihtiyacı vardır. Bu noktada STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bir araya getiren ve okul öncesi eğitiminden yükseköğretime kadar tüm süreci kapsayan disiplinlerarası bir eğitim yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır (Bybee, 2013; Felder ve Brent, 2016). STEM eğitimi, fen, matematik, teknoloji ve mühendislik derslerinin ayrı disiplinler olarak ele alınması yerine bu disiplinlerin bütünleştirilerek çok disiplinli, disiplinlerarası yaklaşımla yürütülmesine yönelik bir değişimdir (Riechert ve Post, 2010). STEM eğitimi, zihinsel gelişimini, girişimcilik, üretkenlik ve ürün

geliştirme becerileri ile destekleyen önemli bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir ve 21. yüzyılın önemli eğitim yaklaşımlarından biri sayılmaktadır (Berlin ve Lee, 2005; Kuenzi, 2008; Sanders, 2009) Bu yaklaşım, öğrencilere problemleri disiplinler arası bir bakış açısıyla çözmeyi öğretmek ve bütüncül bir eğitim anlayışıyla bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyerek (Şahin vd., 2014), problem çözebilen, teknoloji okuryazarı, özgüvenli, iletişim becerisi yüksek, girişimci, üretken ve analitik düşünebilen bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Morrison, 2006; Bybee, 2010). STEM eğitimi ayrıca bilimsel bilginin nasıl edinileceği, edinilen bilgilerin nerede ve nasıl kullanılacağı konularında bireylere önemli katkılar sağlamaktadır (Baran vd., 2015; Dugger, 2010; MEB, 2016; Yıldırım ve Altun, 2014). Bu bağlamda STEM eğitimi, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini ve teknoloji kullanımını destekleyerek, günümüzün karmaşık problemlerine çözüm üretebilecekleri bir potansiyel kazandırmayı amaçlamaktadır.

Uluslararası sınavlar olan PISA, TIMSS ve PIRLS, öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlığı, okuma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini ölçerek eğitim sistemlerinin etkililiğini değerlendirmektedir. Türkiye, bu sınavlarda genellikle gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin ekonomik ve teknolojik açıdan gelişmiş rekabet edebilmesi için sunulan eğitimin niteliğinin artırılması gerektiğini göstermektedir. Bu noktada STEM eğitimi bireylere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında ve ülkelerin teknoloji üreten nesiller yetiştirilmesinde önemli bir yerdedir (Adıgüzel vd., 2014) Bu hedeflere ulaşmada okul yöneticilerinin rolü büyük önem taşımaktadır. Çünkü okul yöneticileri, eğitim politikalarını ve programlarını uygulayan öğretmenler ile öğrenciler arasında köprü görevi görmektedir. Eğitimle ilgili alınan kararların, oluşturulan politikaların, hedeflenen amaçların yerine getirilmesinde okul yöneticilerinin rolü büyüktür (Çoban vd., 2023). Bu doğrultuda STEM eğitiminin başarılı olabilmesi için okullara, öğretmenlere ve özellikle okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticilerinin STEM eğitiminin farkında olmaları, bu eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu eğitimin yaygınlaştırılması için etkin bir rol oynamaları gerekmektedir (TUSİAD, 2017). STEM eğitiminin yaygınlaştırılmasında, öncelikle okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve STEM eğitimi konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olmaları gerekmektedir. Okul yöneticileri sahip oldukları bilgi ve tecrübeler ile okulun öğretimsel lideri olarak, kaynakların etkili kullanımını teşvik etmeli, STEM eğitimi gibi yeni ve etkili uygulamalara destek vermeli, okulun bütünsel gelişimine katkıda bulunmalı ve eğitimde değişime öncülük etmelidir. Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin genellikle orta veya çoğunlukla düzeyinde olduğunu göstermektedir (Bağır, Sadioğlu, Altun, vd., 2023). Bu nedenle okul yöneticilerinin STEM eğitimi ve 21. yüzyıl becerilerine ve STEM eğitiminin okullarda etkili bir şekilde uygulanmasındaki rollerine odaklanılmalıdır.

Araştırmanın Amacı

STEM eğitiminin yaygınlaştırılması sürecinde, okul yöneticileri öğretimsel liderlik rolleri önem kazanmaktadır. Bu kapsamda okullarda STEM eğitimi ile ilgili mevcut durumu anlamak ve bu konuda yapılacak iyileştirmeler için bir yol haritası oluşturmak gerekmektedir. Yapılan bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin STEM eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda okul yöneticilerinin görüşleri incelenmiş ve şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin STEM eğitimine yönelik farkındalıklarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin STEM eğitimine ilişkin tutumları nasıldır?
3. Okul yöneticilerinin okullarında STEM eğitimine yönelik çalışmalara ve bu çalışmaların sağladığı kazanımlara ilişkin görüşleri nedir?

4. Okul yöneticilerinin STEM eğitimine ilişkin okullarının kurumsal kapasite yeterliliğine yönelik görüşleri nedir?
5. Okul yöneticilerinin STEM eğitiminin öğrencilere katkılarına yönelik görüşleri nedir?
6. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin STEM eğitiminden yararlanmalarının önemine yönelik görüşleri nedir?
7. Okul yöneticilerinin STEM eğitimine ilişkin karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri nedir?
8. Okul yöneticilerinin STEM eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin çözümüne yönelik katkılarına ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin duygu, düşünce ve algılarını, olay ve olguları doğal ortamı içerisinde açıklamaya çalışan araştırmalardır (Saruhan, 2013). Okul yöneticilerinin STEM eğitimine yönelik düşüncelerini ve farkındalıklarını derinlemesine belirlemeye çalışmak amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları birçok alanda kullanılmakla birlikte, özellikle değerlendirme süreçleri gibi alanlarda, araştırmayı yapanın durumu, genellikle de bir programı, olayı ya da eylemi veya birden fazla kişiyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2017). Durumlar zaman ve eylemle sınırlı olup, araştırmacılar uzun bir zaman süresince çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanarak detaylı bilgi toplarlar (Stake, 1995; Yin, 2009, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 15 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun homojen olması açısından her bir okul türünden (ilkokul, ortaokul ve lise) eşit sayıda (%33,3, $f=5$) okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik bilgileri aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin demografik bilgileri

Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	3	20 %
	Erkek	12	80%
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	1	6,7%
	11-15 Yıl	4	26,7%
	16 Yıl ve Üzeri	10	66,7%
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	5	33,3%
	Ortaokul	5	33,3%
	Lise	5	33,3%
Branş	Din Kültürü	3	20%
	Sınıf Öğretmeni	3	20%
	Okul Öncesi	1	6,7%
	Sosyal Bilgiler	2	13,3%
	Fen bilimleri	1	6,7%
	İngilizce	1	6,7%
	Felsefe	1	6,7%
	Müzik	1	6,7%
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1	6,7%

Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışmada kapsamlı veri toplamak amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, bir olay ve olgunun anlamı hakkındaki yorumlarla ilgili çalışma grubunun gerçek yaşamına dair düşüncelerin tespit edildiği çalışmalarıdır (Kvale, 1983). Görüşmede veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasının amacı görüşülen kişilerden derinlemesine bilgi elde etmeyi amaçlamaktır (Büyüköztürk, vd., 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda veri toplama aracına son hali verilerek görüşme formunun son hali çalışma grubuna uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunda öncelikle yer alan kişisel bilgi formu ile okul yöneticilerinin cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve çalıştığı okul türü hakkında bilgi edinilmiştir. Kişisel bilgi formunun ardından okul yöneticilerinin STEM eğitime yönelik farkındalıklarını ve görüşlerini, ayrıca okullardaki STEM eğitime ilişkin mevcut durumu anlamaya yönelik “yarı yapılandırılmış görüşme formu” uygulanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği $Güvenirlik = \left(\frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı} \right) \times 100$ güvenilirlik formülü kullanılmış ve yapılan hesaplama sonucunda veri toplama aracının güvenilirliğinin %91 olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında Ankara ili Sincan İlçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan devlet okullarında görev yapan 15 okul müdürüne ulaşılmış, her bir okul yöneticisi ile birebir yüz yüze görüşme yapılmıştır. Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. Katılımcılara, görüşmenin gönüllülük esasına dayalı olduğu, dilerlerse görüşmeye katılmayabilecekleri ve görüşme esnasında görüşmeyi istedikleri an sonlandırabilecekleri belirtilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için etik kurul izni ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmış, araştırma etiğine ve etik kurallara uyularak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık kırk dakika sürmüştür. Görüşme sırasında ses kaydına izin veren okul yöneticilerinin ses kaydı alınmış, daha sonra bu ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Ses kaydına izin vermeyen okul yöneticilerinin görüşleri ise araştırmacı tarafından not edilerek kayda alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar, temalar ve alt temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda içerik analizi için öncelikle kategoriler oluşturulmuş, tema, alt tema ve kodlar oluşturabilmek için oluşturulan bu kategorilerden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilen verilerin; katılımcı, öğretmen ve uzman teyitleri ile geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda tema, alt tema ve kodlar ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Okul yöneticilerinin kişisel bilgilerinin gizliliği açısından “okul yöneticisi” “OY” kod adı ve numara ile kodlanmış, cevaplar kodlara göre aktarılmıştır. Cevapların kişi sayısından fazla olması soruların açık uçlu olması sebebi ile her bir yöneticinin birden fazla yanıtı verdiğini göstermektedir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nicel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenirlik”; “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenilirlik” yerine “doğrulanabilirlik” kavramlarıyla ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine yönelik yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

İnandırıcılık ve Aktarılabirlik

Araştırmanın geçerliği, nitel araştırmalarda gerçekleştirilen süreçler aracılığıyla bulguların doğrulanması için araştırmacı kontrolünü ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise birbirinden farklı araştırmalar ve araştırmacılar açısından araştırmacı yaklaşımının tutarlılığını belirtmektedir (Creswell, 2017). Nitel araştırmalarda önemli kıstaslardan birinin inandırıcılık (iç geçerlilik) olduğu kabul edilmektedir (Başkale, 2016). Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için görüşme soruları hazırlanırken alanyazın taraması yapılmış ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bununla birlikte hazırlanan görüşme soruları uzman görüşlerine sunulmuş, konu ile ilgili yeterliğe sahip, bu alanda bilimsel araştırmaları ve yayınları olan 3 uzman tarafından detaylı bir şekilde incelenmiş, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler ve düzeltmeler yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnanırıcılığı arttırmak için yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, görüşmelerden elde edilen bilgiler yazıya geçirilerek katılımcılara gösterilmiştir. Katılımcılardan alınan onay doğrultusunda verilerin teyidi sağlanmış ve çalışmanın temeline kaynaklık etmiştir. Çalışmada doğrudan alıntılara yer verilerek, verilerin güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırmada konu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri hakkında uzman kişilerin araştırmayı çeşitli boyutlarda incelemesi inandırıcılığı arttıran önlemlerdendir (Creswell, 2017). Veriler temalara göre sınıflandırılmış, bu aşamada da uzman desteğine başvurularak kod ve kategoriler oluşturulmuştur.

Nicel araştırmalardaki genelleme ifadesinin karşılığı olarak aktarılabirlik (dış geçerlilik) kullanılmaktadır. Çalışmanın sonuçları, benzer katılımcılar ve benzer ortamlardaki durumlara aktarılabirmelidir (Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011). Bununla birlikte nitel çalışmaların genelleme gibi bir amacı bulunmamaktadır. Aktarılabirliğin artmasını sağlamak için alıntılardan faydalanmış, ayrıca alan ile ilgili taramalar yapılmış ve dokümanlar incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırma sonuçları benzer araştırmalarla ilişkilendirilerek genel geçerliği arttırmak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinin her aşamasını ayrıntılı olarak verilmiş, araştırma yöntemi, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri gibi detaylar, çalışmanın aktarılabirliğini arttırmak için açık ve net bir şekilde belirtilmiştir.

Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik

Tutarlılık (iç güvenilirlik), nicel araştırmalardaki nesnellik ölçütü anlamına gelen nitel güvenilirlik ölçütlerinden biridir (Lincoln ve Guba, 1986). Tutarlılık farklı yöntemlerle elde edilen verilerin sonuçlarının uyumlu olmasını ifade etmektedir. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak için alan taraması yapılmış, benzer çalışmalar ile araştırmanın sonuçlarının uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını arttırmak adına elde edilen bulgular yoruma yer verilmeden, genellenmeden doğrudan doğruya verilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler detaylıca incelenerek kodlar oluşturulmuş ve kodlar arasında uyum olması için düzenlemeler yapılmıştır. İçerik analiz edilirken araştırmaya uygun bir şekilde tema, ana tema ve kategoriler oluşturulmuş yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın doğrulanabilirliği (dış güvenilirlik) için yapılan çalışmanın, yöntemin ve araştırma sürecinin detaylı bir biçimde ifade edilmesi gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Yapılan bu çalışmanın doğrulanabilirliği adına, okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen

bulgular uzmanlar tarafından incelenmiştir. Nitel araştırmanın amacı sonuçlara sayılarla ulaşmak yerine araştırılan konunun betimsel resmini oluşturmaktır. Betimsel resmin ortaya çıkması için araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin görüşlerinin aynı şekilde sunulması araştırmanın doğrulanabilirliği açısından önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda okul yöneticilerinin görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin dökümleri tekrar okul yöneticilerine gösterilerek katılımcı onayı alınmıştır. Bu kapsamda görüşmeye katılan okul yöneticilerinin düşüncelerini doğru temsil etmesini sağlanarak araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amaçlanmıştır (Merriam, 2013).

Etik kurul izni

Bu araştırma, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca 17/05/2022 tarih ve 04-2022/84 sayılı değerlendirme sonucunda çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliğiyle karar vermiştir.

Bulgular

Bu bölümde, okul yöneticilerinin STEM eğitime yönelik farkındalıklarını incelemek ve mevcut durumu ortaya koymak amacıyla okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin STEM eğitime yönelik farkındalıklarını ortaya koyabilmek amacıyla katılımcılara “*STEM eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların STEM eğitime yönelik farkındalıkları, görüşmelerden elde edilen veriler ışığında incelenmiştir. Okul yöneticilerinin STEM eğitimi farkındalıklarına yönelik elde edilen bulgular tema, alt tema ve kodlar halinde kategorize edilerek Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin STEM eğitime ilişkin farkındalıkları

Tema	Alt tema	Kodlar	f	%
STEM Eğitimi Farkındalığı	Bilgi Durumu	Daha önce hiç duymadım	2	13,3%
		İsim olarak duydum tam bilemiyorum	3	20%
		Duydum içeriğini biliyorum	10	66,7%
STEM Eğitimi Farkındalık Kaynakları	İş ortamından	Millî eğitim toplantıları	2	13,3%
		Okula gelen yazılar	6	40%
		Çevre okullardan	2	13,3%
	Sosyal ortamdan	Sosyal medya ve internet kaynaklarından	3	20%
		Öğretmen ve arkadaş gruplarından	2	13,3%
Kişisel çaba ile	Kendi araştırmalarımından	3	20%	
	Eğitime katıldım	1	6,7%	
STEM Eğitimi Farkındalık Eksikliği	Bilgi eksikliği	Çocuğumdan	1	6,7%
		Konu ile ilgili eğitim alınmaması	2	13,3%
	İlgi eksikliği	Sosyal medya ve haberlerde yeterince tanıtılmamış olması	1	6,7%
		Yoğunluktan dolayı Alanım olmadığı için	2	13,3%

Okul yöneticilerinin bazıları, STEM eğitime ilişkin farkındalıklarının olduğunu ve bu eğitimi hakkında bilgi sahibi olduklarını, STEM eğitime ilişkin iş ortamından, sosyal ortamlardan ve kişisel çaba ile çeşitli kaynaklardan bilgiler edindiklerini ifade etmişlerdir. Bazı okul yöneticileri de STEM eğitime dair farkındalıklarının olmadığını, bunun nedenlerinin ise konuya ilişkin bilgi ve ilgi eksikliği olduğunu dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerinin bir kısmı

STEM disiplinlerinden olan fen, matematik ve teknoloji gibi branşlardan olmadığı için STEM'in ilgi alanlarının dışında kaldığını belirtmişlerdir. Alınan cevaplar doğrultusunda “STEM eğitimi farkındalığı”, “STEM eğitimi farkındalık kaynakları” ve “STEM eğitimi farkındalık eksikliği” temaları oluşturulmuştur. STEM eğitimi farkındalığı ana temasında “bilgi durumu” alt teması belirlenmiştir. Elde edilen yanıtlara göre katılımcıların %13,3’ü (f=2) STEM eğitimini daha önce hiç duymadıklarını, %20’si (f=2) ise sadece isim olarak duyduklarını ve içeriği hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık katılımcıların %66,7’si (f=10) STEM eğitimini daha önce duyduklarını ve içeriği hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. STEM eğitime yönelik farkındalık sahibi olan okul yöneticilerinin bu eğitime ilişkin farkındalıkları nereden edindikleri sorulduğunda; “iş ortamından”, “sosyal medyadan” ya da “kişisel çaba” ile edindiklerini belirtmişlerdir. İş ortamından farkındalık edindiğini belirten okul yöneticilerinin %40’ı (f=6) okula gelen yazılar vasıtasıyla bilgi edindiğini, %13,3’ü (f=2) de yakın çevrede bulunan okulların uygulamaları sayesinde bilgi edindiğini ifade etmişler, kendi çabaları ile farkındalık edindiklerini belirten okul yöneticilerinin ise %20’si (f=3) kendi çabaları ile bilgi sahibi olduklarını, %6,7’si (f=1) bu konuya ilişkin eğitime katıldıklarını, %6,7’si (f=1) ise kendi çocuklarından edindiklerini belirtmiştir.

STEM eğitime ilişkin farkındalık sahibi olmadığını belirten OY12 “...Daha önce duymadım. Eğitim ile ilgili çalışmalarını takip ediyorum...” cevabını, STEM eğitimi ile ilgili yüzeysel bir bilgiye sahip olduğunu belirten okul yöneticilerinden OY11 ise “...İsim olarak duyduk daha çok sayısal dersler olarak biliyorum...” cevabını vererek bu eğitim hakkında farkındalığının yeterli olmadığını açıklamışlardır. Katılımcılardan OY10, STEM eğitime ilişkin farkındalık ve bilgi sahibi olduğunu ortaya koyarak STEM’in açıklamasını şu şekilde yapmıştır: “...Özgül adı STEM “science, technology, engineering, mathematics” ve Türkçe kısaltması (FeTeMM) olan fen bilimleri, teknoloji, mühendislik, matematik alanlarının etkileşimi içinde okulda ve okul dışında öğretiminin amaçlandığı eğitim uygulamasıdır...” STEM eğitimi hakkında farkındalık sahibi olan okul yöneticilerinin bu farkındalığı nasıl/nereden/hangi kaynaklardan edindiği sorusuna verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“...STEM eğitiminin içeriğini biliyorum eski Millî Eğitim Bakanı döneminde gelen yazılardan gördüm...” (OY6)

“...Oğlumdan dolayı biliyorum. Kendisi BİLSEM öğrencisi STEM’in bazı branşların baş harflerinin olduğunu biliyorum...” (OY2)

“...İnternette edindim. Proje yazıyorum onun için gerekli oldu. Kendi araştırmalarım sonucu öğrendim. Sebepi ise proje yazmam; AB projeleri ve Erasmus projeleri olmak üzere toplamda 3 adet proje yapıyorum...” (OY14)

STEM eğitimi ile ilgili farkındalıkları olmayan okul yöneticilerine bunun nedeni sorulmuştur. Verilen yanıtlarda ise farkındalığın olmamasının nedenleri “bilgi eksikliği” ve “ilgi eksikliği” alt temalarında gruplandırılmıştır. Katılımcıların %40’ı (f=6) STEM eğitime yönelik farkındalığının olmadığını, %60’ı (f=9) ise bu eğitime ilişkin farkındalığa sahip olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticilerinin %20’si (f=3) STEM eğitimi hakkında farkındalığa sahip olmamalarının nedenini konuya ilişkin “bilgi eksikliği”, %20’si de (f=3) “ilgi eksikliği” olarak dile getirmişlerdir. Bilgi eksikliği kapsamında görüş bildiren okul yöneticilerinin %13,3’ü (f=2), konu ile ilgili eğitim almadıklarını, %6,7’si (f=1) ise sosyal medya ve haberlerde konuya ilişkin yeterli tanıtımların yapılmadığını belirtmişlerdir. İlgi eksikliği kapsamında görüş bildiren öğretmenlerin %6,7’ü (f=1), yoğunlukları sebebi ile %13,3’ü (f=2) ise kendi alanları (branşları) olmadığı için STEM eğitime ilgi gösteremediklerini ifade etmişlerdir. STEM eğitime yönelik farkındalığının olmadığını belirten OY6 bunun sebebinin “...Sosyal medya ve

haberlerde bilgi geçmemesi, seminer çalışmalarında bu eğitime ağırlık verilmemesi...” şeklinde ifade etmiştir.

Okul Yöneticilerinin STEM Eğitime Yönelik Tutumlara İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin STEM eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Elde edilen verilere göre STEM eğitimi hakkında tüm okul yöneticilerinin (f=15) olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Henüz konu hakkında fikri olmayan okul yöneticileri ise kendilerine STEM eğitimi hakkında yeterince bilgi verildiğinde STEM eğitime yönelik olumlu bakış sergilemişlerdir. Okul yöneticilerinin STEM eğitime yönelik tutumlara yönelik elde edilen bulgular tema, alt tema ve kodlar halinde kategorize edilerek Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin STEM eğitime yönelik tutumlara ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	%	
STEM Eğitime Yönelik Tutumları		Olumlu	15	100%	
		Olumsuz	0	0%	
STEM Eğitime Yönelik Olumlu Tutum Geliştirmeyi Sağlayan Faktörler	Öğrenci açısından	Öğrencide farklı bakış açısı oluşturduğu için	1	6,7%	
		Öğrenciler mutlu oldukları için	2	13,3%	
		Öğrenilen bilgiler kullanıldığı için	1	6,7%	
		Öğrencide yaratıcılığı geliştirdiği için	1	6,7%	
		Öğrenciye katkılarından dolayı	4	26,6%	
		Öğrenilenlerin beceri olarak kullanılmasını sağladığı için	1	6,7%	
	Yönetici açısından	Teknolojiye açık olmayı sağladığı için	1	6,7%	
		Çağı yakalamak için gerekli olduğundan	1	6,7%	
	Okul açısından	Birçok disiplini bir arada kullandığı için	3	20%	
		Proje okulu olduğu için	2	13,3%	
		Sonuç odaklı çalışma proje mantığına uygun olduğu için	1	6,7%	
		Toplumsal açıdan	Üretime dayalı olduğu için	1	6,7%
			Teknolojinin hayatımızda önemli yeri olduğu için	1	6,7%
			Gelişme ve kalkınmanın temel öğelerine sahip olduğu için	1	6,7%
			Ürün ve bilgi elde etmeyi sağladığı için	3	20%
Uygulama eksiklikleri açısından	Uygulamada eksiklikler olduğu için	2	13,3%		
	İlgili öğrenci bulmak zor olduğu için	1	6,7%		
	Okullarda uygulanması zor olduğu için	1	6,7%		
	Öğretmen yeterliliği olmadığı için	1	6,7%		
Fiziki durum kaynaklı	Ekonomik şartlardan dolayı	2	13,3%		
	Yeterli altyapı olmadığı için	3	20%		
	Yeterli donanım olmadığı için	1	6,7%		
	İçerik ve zaman kaynaklı	Müfredat yoğun olduğu için	1	6,7%	
Ayrıca zaman gerektiği için		1	6,7%		

Katılımcı okul yöneticilerinin tamamının STEM eğitime karşı olumlu bakış açısı ve tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul yöneticileri, uygulamada yaşanan bazı zorluklardan ve engellerden dolayı STEM eğitime karşı olumsuz tutumların da oluşabildiğini ifade etmişlerdir. Kendileri olumlu tutuma sahip olan bu yöneticiler, bazı sebeplerden dolayı yöneticilerin veya öğretmenlerin STEM eğitime yönelik olumsuz tutumlar sergileyebildiklerini belirtmişler ve bunların nedenlerini de açıklamışlardır. Katılımcıların

görüşleri incelendiğinde, STEM eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmeyi sağlayan faktörler; “*öğrenci, yönetici, okul açısından ve toplumsal açıdan*” alt temaları ile gruplara ayrılmıştır. Okul yöneticilerinin %66,7’si (f=10) öğrencilere katkılarında dolayı, %13,3’ü (f=2) yöneticilere sağladığı katkılardan dolayı, %40’ı (f=6) okula sağladığı katkılardan ve topluma sağladığı katkılardan dolayı eğitimcilerin STEM eğitime yönelik olumlu tutum geliştirebilecekleri düşüncesini dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar oluşan bu tutumun nedenlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“...Olumlu tutum geliştirmemin nedeni ilerlemenin, gelişmenin ve kalkınmanın başat öğeleri olan dört temel alanın ele alınmış olması ve üzerinde durulması, bu alanlara ait eğitimin verilmek istenmesindedir...” (OY10)

“...Proje okulu olduğumuz için bu tür çalışmalara yer veriyoruz, destek oluyoruz okul olarak. Tutumumuz fazlasıyla olumlu olacaktır...” (OY12)

Okul yöneticilerinden OY14, öz eleştirisini yaparak, STEM eğitimini bilmenin veya olumlu tutum geliştirmenin yeterli olmadığını aynı zamanda bu eğitimin uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. STEM eğitime yönelik tutumunun olumlu olmasının sebebinin bu yaklaşımın disiplinlerarası bir yaklaşım oluşuna bağlayan OY1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...çünkü birkaç çeşit alanı kullanarak sonuca gitmektedir. Matematik ve fen dersinin çıktılarını kullanarak ürün ve bilgi etmeyi sağlar. Eğitimde öğrenilen bilgiler kullanılabilirse ancak o zaman anlamlı olur...” (OY1)

Daha önceki öğretmenlik görevinde bu eğitimi veren OY3 ise STEM eğitime yönelik deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır:

“...Öğrencilerde farklı bakış açısı üretkenlik ve alanları bir arada kullanıyorlar mesela hava basıncıyla giden araba yaptık. Keşfetmelerini ve yaparak yaşamalarını sağladı. Çocuklarda faydalı, ellerindeki malzemeyi değerlendirebiliyorlar. İlgili alanım STEM. Öğrencilerin mutlu olmalarından ve katkılarında dolayı olumlu tutuma sahibim...”

Veriler incelendiğinde uygulama sürecince aktif rol oynayan okul yöneticilerinin daha somut ve gerçekçi yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte STEM eğitimini yalnızca teknoloji disiplini ile ilişkilendiren okul yöneticilerinin STEM eğitimi hakkında kavramsal bilgi eksiklikleri de ortaya çıkmıştır. “...Çok ayrıntı bilmiyorum, robotik kodlamalar yapılıyor. Teknolojiye açık olmalı kurumlar, bizde olumlu yaklaşıyoruz. Öğretmenlerin farkındalığı ile duydum...” şeklinde görüşünü belirten OY7, bu eğitime karşı olumlu tutum geliştirmesinin nedenini kodlama ve teknoloji ile ilişkilendirmiştir.

Araştırmaya katılan tüm okul yöneticileri (f=15) STEM eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak araştırmaya katılan okul yöneticileri yaptıkları gözlemler doğrultusunda bazı sebeplerden dolayı STEM eğitime yönelik olumsuz tutumlar oluşabileceğini dile getirerek STEM eğitime yönelik olumsuz tutuma neden olan faktörler ifade etmişlerdir. Bu görüşler “STEM eğitime yönelik olumsuz tutumu etkileyen faktörler” ana teması altında “*uygulama eksiklikleri açısından*”, “*fiziki durum kaynaklı*” ve “*içerik ve zaman kaynaklı*” olmak üzere 3 alt temada ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin %33,3’ü (f=5) STEM eğitiminde karşılaşılan “uygulama eksiklikleri” sebebi ile %40’ı (f=6), “fiziki durum kaynaklı” sebepler ve %20’si (f=3) ise “içerik ve zaman kaynaklı” sebepler bakımından STEM eğitime yönelik olumsuz tutumlar oluşabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda okul yöneticilerinden OY4, STEM eğitimi sürecinde karşılaşılabilen ve bu eğitime yönelik olumsuz tutum oluşmasına neden olabilecek zorluklardan bahsetmektedir:

“...Altyapı, öğretmen eğitimi, veli izni ve maliyetler sebebiyle zorlukları olduğunu düşünüyorum. Bence ilkokullarda da yaygınlaştırılmalı BİLSEM’ler ile işbirliği yapılmalı...” (OY4)

Bununla birlikte bu eksikliklerin giderilmesi ya da gerekli çalışmaların yapılabilmesi için gerek fiziki gerekse öğretmen ihtiyacı bakımından BİLSEM’ler ile işbirliği fikrini öne sürmüştür. Benzer şekilde olumsuz tutuma neden olabilecek durumlardan bahseden OY8 ise STEM eğitiminin verilmesi için bazı eksiklikler olduğundan bahsetmiş ve bu durumun öğretmenlerde olumsuz tutum geliştirmeye neden olduğunu dile getirmiştir.

“...STEM eğitimi uygulanabilirse güzel bir eğitim ama bu kadar yoğun müfredat altında okullarda uygulanabilmesinin çok olduğunu düşünüyorum. Olumsuzluk olarak zaman, ayrı bir zaman ayrılması lazım buna. Öğretmenlerin müfredatları yoğun zaman sınırlaması var, bir de bu konuyla ilgilenebilecek öğrenci bulmak konusunda sıkıntı çekilebilir diye düşünüyorum. Bir de çevrenin ekonomik şartlarının da buna engel olabileceğini düşünüyorum. Bazı malzemeler almak gerektiğinde, ekonomik olarak veliler sıkıntı yaşayabilir. Altyapının olması gerekiyor, veli olarak, öğrenci olarak. Bizim okulumuzda bazı öğrencilerimizin evinde internet yok, bilgisayar yok. Çocuk ne kadar kendisi yeterli olsa bile altyapısı olmadığı, donanım olmadığından bunların olması zorlaşıyor...” (OY8)

OY8, yoğun müfredat altında konuları yetiştirme çabasında olan öğretmenlerin bu eğitimi uygulayabilmesinin güç olduğunu belirtmiştir. Maddi yetersizlikleri de STEM eğitiminin önündeki engellerden biri olarak görmektedir. Çünkü bu eğitim genellikle robotik setler veya hazır kitler ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri, STEM eğitiminin birçok yararını dile getirmelerine karşın, uygulamadaki eksiklikler ve yetersizlikler sebebi ile okul yöneticilerinde veya öğretmenlerde bu eğitime karşı olumsuz tutumlar oluşabildiğini ifade etmişlerdir.

Okul Yöneticilerinin Okullarda STEM Eğitimi Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine okulda STEM eğitimi ile ilgili çalışmalar yapıp yapılmadığı, yapılıyorsa ne gibi çalışmalar yapıldığı sorulmuştur. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin bir kısmı yapılan okullarında çalışma veya etkinlikler hakkında fikir sahibiyken %73,3 (f=11), bir kısmının okulda yapılan çalışmalarla ilgili bilgisi olmadığı %26,7 (f=4) ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin %33,3’ü (f=4) ise okullarında STEM eğitimi ile ilgili herhangi bir çalışmanın olmadığını belirtmiştir. Okul müdürlerinden 3’ü yapılan sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikleri STEM ile özdeşleştirirken, örneğin OY15 *“...Bilişim dersinde buna yönelik çalışmalar yapılıyor. Zaten yiyecek, kuaförlük gibi alanlarda buna yönelik çalışmalarımız var ancak STEM eğitimi adı altında değil...”* şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte OY14 *“...Aslında düşündüğümüzde meslek lisesi olduğu için yapılıyor ama adı STEM değil. Mesela mobilya bölümünde ürünler üretiliyor. Bu ürünler üretilirken açt, boyut, ölçek gibi terimler kullanılıyor. Baktığımızda hepsi STEM ama bakış açımızda eksik olan bir anlayış...”* ifadesiyle bakış açımızı değiştirdiğimizde bu eğitimin uygulanabileceğinden bahsetmektedir. OY12 ise *“...Proje koordinatörüyüm. Duymadığıma göre muhtemelen yok, gerçekleştirilmiyor...”* diyerek okulunda STEM eğitimi faaliyetlerine ilişkin bilgisinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin %13,3’ünün (f=2) STEM eğitime dair tecrübelerinin olduğunu belirtirken %86,6’sı (f=13) ise STEM eğitime dair tecrübelerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu veriler kapsamında okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun STEM eğitimi deneyimine sahip olmadıkları belirtilebilir. Yine Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin %40’ı (f=6) okullarında STEM eğitimi gerçekleştirildiğini belirtirken, %33,3’ü (f=5) ise okullarında STEM eğitimi verilmediğini dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerinin %26,7’si de (f=4) okullarında STEM eğitiminin uygulanıp uygulanmadığı hususunda bilgi

sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin okullarında STEM eğitimine yönelik çalışmalara ilişkin görüşleri tema, alt tema ve kodlar halinde kategorize edilerek Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin okullarında STEM eğitimine yönelik çalışmalara ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
STEM Eğitimine Yönelik Tecrübe	Oldu	2	13,3%
	Olmadı	13	86,6%
Okullarda STEM Eğitimi Faaliyetlerini Gerçekleştirme Durumu	Yapılıyor	3	20%
	Yapılıyor (STEM adı altında değil)	3	20%
	Yapılmıyor	5	33,3%
	Bilmiyorum	4	26,7%
Okullarda STEM Eğitimi Kapsamında Yapılan Faaliyetler	Sınıf öğretmenlerince yapılan etkinlikler	1	6,7%
	Robot ve tasarım	1	6,7%
	Projeler	2	13,3%
	Sergiler	1	6,7%
	Bilişim dersinde gerçekleştirilen etkinlikler	1	6,7%
	Yarışmalar	1	6,7%
	Duyuşsal, bilişsel ve sanatsal STEM etkinlikleri	1	6,7%

Elde edilen bulgular incelendiğinde okullarda STEM eğitimi hakkında yapılan faaliyetlerin başında projeler gelmektedir (% 13,3, f=2). Okul yöneticilerine göre STEM eğitimi ile ilgili sınıf öğretmenleri tarafından yapılan diğer faaliyetler, robotlar ve tasarımlar, sergiler, yarışmalar, bilişim dersi etkinlikleri ve duyuşsal bilişsel ve sanatsal STEM etkinlikleri eşit oranla ifade edilmiştir (%6,7). Bu kapsamda STEM eğitimini önceki yıl öğretmenlik görevinde uygulayan OY3 ve OY5 yaptıkları çalışmalardan bahsetmişlerdir. OY3, *“Geçtiğimiz yıl gerçekleştirdik; araba yaptık, robot yaptık, çocuklar tasarım yaptılar. Güneş fırını yapıldı, sene sonu E-twinning projesiyle sergiler yapıldı. Okulun adını duyurduk, öğrenciler, öğretmenler, İlçe Millî Eğitim Müdürü ve Belediye Başkanında farkındalık uyandırdık. Yeterli imkân yoktu, destek verildi. Düşün-bul-yap atölyesi vardı, çalışma imkânımız oldu. Mesela atık yağdan sabun ürettik.”* sözleri ile yaptığı çalışmaları anlatmıştır.

Burada dikkat çeken ortak nokta iki okul yöneticisinin de bir önceki yıl öğretmen olarak çalışmış olmasıdır. Dolayısıyla yaptıkları çalışmalardan somut örnekler verebilmişlerdir. OY3 sınıf öğretmenliğinden okul yöneticiliğine geçmiş, OY5 ise okul öncesi öğretmenliğinden okul yöneticiliğine araştırmanın yapıldığı dönem henüz geçmişlerdir. Bir başka görüşe göre ortaokullarda bulunan teknoloji tasarım dersinin aslında STEM amacıyla yapıldığını belirten OY6 ise okullarındaki FETEMM laboratuvarının bu ders için kullanıldığını bahsetmiştir. İlkokul okul yöneticisi olan OY1 ise sınıf öğretmenlerinin yaptığı etkinlikleri *“...Uzunluk, ağırlık ve sosyal bilimler gibi dersleri birlikte kullanarak bahçede çeşitli etkinlikler yapıldığını görüyorum...”* şeklinde ifade etmiştir. OY7, OY8 ve OY10 okullarda e-Twinning, Scientix, 4006 TÜBİTAK bilim fuarı gibi projelerde ya da yılsonu proje ödevleri sergilerinde STEM etkinlikleri yapıldığını belirtmişlerdir.

STEM eğitimi uygulamalarının okul açısından kazanımları sorulduğunda Tablo 6'da yer alan bilgiler elde edilmiştir. Kazanımlar, bu değerlendirmeye göre *“öğretmen açısından”*, *“okul açısından”* ve *“öğrenci açısından”* kazanımlar olmak üzere 3 alt temayı oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin STEM eğitimi kazanımlarına ve STEM eğitimini engelleyen sebeplere yönelik görüşlerine ilişkin oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin STEM eğitimi kazanımlarına ve STEM eğitimini engelleyen

sebeplere yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	%	
STEM Eğitiminin Kazanımları	Öğretmenler açısından	Öğretmenler arası işbirliği sağlaması	1	6,7%	
		Öğretmenlerin mutlu olmasını sağlaması	1	6,7%	
		Okulun adının duyurulmasını sağlaması	1	6,7%	
	Okul açısından	Üst mercilerde farkındalık uyandırmayı sağlaması	2	13,3%	
		Ürünlerin satılmasıyla öğrenciye ve okula maddi kazanç sağlaması	1	6,7%	
		Öğrencilerin dikkatini çekerek uyarıcı etki oluşturması	2	13,3%	
		Öğrencilerde STEM alanlarına karşı olumlu tutum gelişmesi	1	6,7%	
	Öğrenciler açısından	Kalıcı öğrenmeleri desteklemesi	2	13,3%	
		Bağlantı kurmalarını sağlaması (disiplinlerarası)	2	13,3%	
		STEM alanlarının yapılabilirliğinin öğrencilerde özgüven oluşturması	1	6,7%	
		Öğrencilerin üniversiteye yetkin bir şekilde gitmesini sağlaması	1	6,7%	
		Öğrencilerin mutlu olması	2	13,3%	
		Öğrenciler ürün ortaya çıkarma duygusuna sahip olması	1	6,7%	
		Üretim ve teknoloji ile üretme kabiliyeti artması	1	6,7%	
		Fiziksel eksiklikler kaynaklı	Atölyelerin (derslik) olmaması	2	13,3%
			Uygun materyaller bulunmaması	3	20%
			Depolama alanlarının olmaması	1	6,7%
	Altyapı olmaması		3	20%	
Ekonomik kaynaklı	Maddi yetersizlikler	3	20%		
	İşbirliği yapılacak okullara ulaşım imkânının olmaması	1	6,7%		
STEM Eğitimi Engellenen Sebepler	Kişi kaynaklı	Öğretmen eğitimlerinin/ bilgilerinin eksik olması	4	26,7%	
		Veli desteğinin olmaması	1	6,7%	
		Yeniliğe açık öğretmenlerin / istekli öğretmenlerin olmaması	3	20%	
	Angarya olarak görülmesi	1	6,7%		
	Zaman kaynaklı	STEM ile ilgili ayrıca ders olmaması	1	6,7%	
Zaman kaynaklı	Zaman yetersizliği	1	6,7%		

STEM eğitimi kazanımlarına öğretmenler açısından bakıldığında okul yöneticilerinin %6,7'si (f=1) genellikle öğretmenlerin birbirlerine örnek olduklarını ve %6,7'si de (f=1) çalışmalarda işbirliği içinde oldukları görüşünü dile getirmişlerdir. Aynı zamanda %6,7'si (f=1) bu çalışmalarda disiplinlerin bir arada kullanılmasıyla kalıcı öğrenmeleri sağlaması açısından öğretmenlerin ve öğrencilerin mutlu olduğu, %13,3'ü (f=2) olumlu okul ikliminin oluşmasını desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin de öğretme amacına ulaşmalarından dolayı mutlu olmalarına katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. STEM eğitimi kazanımlarını öğrenci açısından değerlendiren okul yöneticileri STEM eğitimi ile kalıcı öğrenmelerin desteklendiğini (%13,3, f=2), öğrencilerin disiplinlerarası ilişki kurmalarına yardımcı olduğunu (%13,3, f=2), öğrencilerde özgüvenin oluştuğunu (%6,7, f=1), öğrencilerin teknoloji üretme kabiliyetlerini artırdığını (%6,7, f=1), öğrencilerin üniversiteye yetkin bir şekilde gitmelerini sağladığını (%6,7, f=1) ve STEM eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirdiğini (%6,7, f=1) belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili bir meslek lisesinde görev yapan OY14; “...Ürün bazlı gamın gelişmesi gerekiyor. Baskı devre sistemlerinde kodlama yapılıyor. Fizik, kimyayı kullanarak devre kartları üretiliyor. Dünyada chip krizi var onunla ilgili çalışmalar yapıyoruz. Maddi ve manevi kazancı oluyor. Devre dizgilerini iç piyasaya sunup, satıyoruz. Öğrenciler de buradan para kazanıyor. Üretim ve teknoloji ile üretme kabiliyeti daha da artıyor. Farkındalıkları var, bilerek isteyerek geliyoruz, üretmek var olmak istiyoruz diyorlar...” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. STEM eğitiminin aynı zamanda bir ürün ortaya çıkarma süreci olduğu, bu sebeple öğrencilerin üniversiteye yetkin bireyler olarak gitmelerini sağlayacağı ifadelerde belirtilmiştir. Okul açısından belirtilen ifadelerle bakıldığında meslek lisesinde üretime dönüştürülen ürünler öğrencilere maddi kazanç sağlarken aynı zamanda okula da gelir olmaktadır. Bununla birlikte bu eğitim sonucunda bazı okulların projeler, sergiler, yarışmalar düzenlemesinin ve bu etkinliklere üst mercilerden yöneticilerin katılması okulun tanınırlığını arttırarak yönetici ve öğretmenlerin motivasyonun artmasını sağladığı belirtilmiştir. Okulda yapılan STEM çalışmalarına TÜBİTAK bilim fuarlarını da dahil eden OY7, “... Geçtiğimiz yıl TÜBİTAK Bilim Fuarı etkinliğinde 18 proje yaptık. Belediye başkanı çok beğendi. Sincan Organize Sanayisinde fabrikaları çocukların görmesi için bir gün boyunca araç gereç tesis etti. Çocuklar da fabrikayı gezdiler...” ifadesiyle çalışmalarının belediye başkanı gibi üst makamlarca fark edilmenin ve tanınmanın faydalarından bahsetmiştir.

Okul yöneticilerine okullarda gerçekleştirilen STEM eğitime yönelik engellerin olup olmadığı sorulmuş ve bununla ilgili 4 alt tema oluşturulmuştur. Bu temalar “fiziksel eksiklikler kaynaklı, ekonomik kaynaklı, kişi kaynaklı ve zaman kaynaklı” engeller şeklinde sıralanmaktadır. Bu engeller ile ilgili tema, alt tema ve kodlar Tablo 6’da verilmiştir. Okul yöneticilerinin STEM ile ilgili çalışmalar yapmalarını engelleyen fiziksel eksikliklerden en yüksek frekansa ve orana sahip olan engel, uygun materyal olmamasıdır (%20, f=3). Yöneticilere göre STEM eğitiminin uygulanabileceği atölyeler veya derslikler kimi okullarda bulunmazken, kimi okullarda da atölyeler farklı amaçla kullanılmaktadır. Okul yöneticilerinin %20’si (f=3) STEM eğitiminde bilişim alt yapısı ve bilgisayar olması gerektiğini düşünerek gerekli donanım ve alt yapının olmadığından bahsetmiştir.

Konuyla ilgili OY4, “...Fiziki olarak mümkün değil. Sınıflar kalabalık. Fen laboratuvarı düzenlenebilir. Maddi kaynaklar yetersiz. İlköğretimden kalan eski malzemeler var. Teraziler, miknatıs ve modeller gibi. Öğretmenler eğitimsiz...” şeklinde görüş belirtmiştir. OY13 ise bu eğitim için bakış açısını değiştirmenin daha önemli olduğunu “...Çok fazla terminolojik makinelere ihtiyaç yok. Çocuklar bunu fark edebilecek düzeyde STEM eğitimi uygulanabilirse anlarlar. Mesela; Alman, Macar kitaplarında kemanın açılarını gösterirler, yay basıncını gösterirler. Matematikle, fizikle ilişkisini anlatmaya çalışırlar. İdeal gaz ortamında kemanın sesini dinletirler, basınç düşünce keman sesi artar...” cümleleriyle ifade etmiştir. Yine OY3 ise okulda yapılacak STEM etkinliklerinde ortaya çıkacak ürünlerin konulacağı bir alanın olmadığını belirtmiştir. Bu etkinliklerin yapılabilmesi için bir sınıf ya da atölye ile birlikte depolama alanının gerekliliğinden bahsetmiştir. OY4, STEM etkinliklerinin yapılabilmesi için Bilim Sanat Merkezleri ile işbirliği yapılması gerektiğinden bahsetmiş ancak bu merkezlere gidebilmek için de ulaşım desteğinin olmadığını ifade etmiştir.

Okul Yöneticilerinin STEM Eğitimi Çalışmalarına Yönelik Okulun Kurumsal Kapasitesine İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine STEM eğitimi verilebilmesi için okulun kurumsal kapasite düzeyi hakkında bilgi edinmek için “Okulunuzda STEM eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için okulunuzun kurumsal kapasite düzeyi nasıldır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu noktada kurumsal kapasite kavramı hakkında okul yöneticilerine gerekli açıklamalar yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda bu konuya ilişkin temayı “STEM eğitimi için okulun kurumsal

kapasitesi” oluştururken alt temaları “teknik altyapı”, “araç gereç ve malzeme” ve “eğitilmiş/deneyimli öğretmenler” oluşturmuştur. Okulun kurumsal kapasitesine yönelik oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin STEM eğitimi için okulların kurumsal kapasite düzeylerine yönelik görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f	%
STEM Eğitimi İçin Okulun Kurumsal Kapasitesi	Teknik altyapı	Yeterli	10	66,7%
		Yetersiz	5	33,3%
	Araç -gereç malzeme	Yeterli	7	46,6%
		Yetersiz	8	53,3%
	Eğitilmiş/deneyimli öğretmen	Yeterli	3	20%
		Yetersiz	12	80%

Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin üçte ikisi (%66,7, f=10) STEM eğitimi için teknik alt yapının yeterli olduğunu belirtirken üçte biri (%33,3, f=5) ise okullarında teknik alt yapının yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Araç gereç ve malzeme bakımından, okul yöneticilerinin yarısından fazlası (%53,3, f=8) kurumlarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Katılımcılara göre, okullardaki STEM eğitimi ile ilgili en büyük eksikliğin ise deneyimli öğretmenin olmamasıdır (%80, f=12). Okul yöneticilerinin %80’i (f=12) öğretmenleri yetersiz görürken, %20’si (f=3) ise yeterli görmektedir. Okulunun kurumsal kapasite düzeyini yeterli görmeyen OY1 bu konuda şu ifadelerle yer vermiştir:

“...Laboratuvar ortamı yok ancak okul bahçesi var. Mesela öğretmenlerimiz bahçede koşu yaptırarak öğrencilerin mesafe, süre ve akciğer konusunu bağdaştırabiliyorlar. Okulumuz daha önceden ortaokul olduğundan o dönemden kalan bazı malzemelerimiz var. Yeterli araç gereç var. Ufak deneyler sınıflarda yapılabilir. Sertifikalı öğretmenlerimiz yok, ancak öğretmenlerimiz bilgilidir.” (OY1)

İlköğretimden dönüşen başka bir okulun yöneticisi olan OY4 ise “...Fiziki olarak mümkün değil. Sınıflar kalabalık. Fen laboratuvarı düzenlenebilir. Maddi kaynaklar yetersiz. İlköğretimden kalan eski malzemeler var. Teraziler, miknatıslar ve modeller gibi. Öğretmenler eğitimsiz...” diyerek STEM eğitimi için sınıflardaki öğrenci sayılarının çok kalabalık olmaması gerektiği vurgusunu yapmıştır. Okul yöneticilerinden OY2, STEM eğitiminin okullarda uygulanabilmesi için eğitime nasıl entegre edileceğinin bilinmesi gerektiğini belirtmiştir.

“...Eğitim eksikliği nedeniyle çıktı oluşturamıyoruz, öğretmenler ders planlarına nasıl entegre edebileceklerini bilmeliler. Bu ürün ortaya çıkarmaları için gerekli. Bence değil akıllı tahta var, internet var ama elektronik devrelerle alakalı teknolojik malzeme ile alakalı çok bir şey yok. İstense yapılabilir. Arz talep ilişkisi. Laboratuvar malzememiz var, akım ölçer, tartar, devre kurar, fen malzemelerimiz var ama aktif kullanabilecek eğitilmiş öğretmen yok...” (OY2)

STEM eğitimini daha önceki öğretmenlik görevinde uygulayan OY5 okulun bir vakıf tarafından desteklenen okul olduğunu, araç gereç bakımından herhangi bir eksiklikleri olmadığını ancak okulda eğitilmiş yeterli öğretmen olmadığını belirtmiştir. OY6 ise okulda sadece STEM sınıfının olduğunu ancak malzeme ve tecrübeli öğretmenin olmadığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinden OY7, OY8 ve OY11 gibi birçok okul müdürü de STEM eğitimini akıllı tahtalar, bilişim sınıfları ya da kod yazma ile bağdaştırarak okullarının bu noktada yetersiz olduğu yanıtlarını vermişlerdir. Konu ile ilgili farklı bir bakış açısı geliştiren OY13 ise şu görüşleri belirtmiştir:

“...Çok fazla terminolojik makinelere ihtiyaç yok. Çocuklar bunu fark edebilecek düzeyde STEM eğitimi uygulanabilse anlarlar. Mesela; Alman, Macar kitaplarında kemanın açılarını gösterirler, yay basıncını gösterirler. Matematikle, fizikle ilişkisini anlatmaya çalışırlar. İdeal gaz ortamında kemanın sesini dinletirler, basınç düşünce keman sesi artar...” (OY13)

OY14, “...Örtük bilgi ile uygulayan öğretmenlerimizin oranı %50’dir. Uygulama düzeyimiz eğitimle daha kolay olacaktır...” diyerek STEM eğitimi için öğretmen eğitiminin gerekliliğinden bahsetmiştir. OY8 ise teknik alt yapı ve öğretmen olarak yeterli olabileceklerini ancak öğrenci velilerinin ekonomik durumları ve toplumsal etkilerden dolayı yaşadıkları güçlüklerden bahsetmiştir. OY15 bu konuda öğretmenlerin STEM eğitimi uygulayıp uygulamadıklarından haberdar olmadığını, okula yeni gelen öğretmenlerin bu konuda deneyimli olup olmadığını bilmediğini belirtmiştir.

Okul Yöneticilerinin STEM Eğitiminin Öğrencilere Katkılarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada okul yöneticilerine STEM etkinliklerinin öğrencilere katkıları sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre tüm okul müdürleri tarafından STEM eğitimlerinin olumlu yönde etki ve katkı sağladığı görüşünü bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alınan yanıtların 21. yüzyıl becerileri ile ilişkili olduğu görülmüş ve yanıtlar bu bağlamda değerlendirilerek tema ve alt temalara ayrılmıştır. Her ne kadar alt kategorilere ayrılmaya çalışılsa da birçok becerinin birbirini kapsadığı ya da ortak noktaları olduğu ve ayrı düşünülemez beceriler olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte Tablo 8’e göre tema “STEM eğitiminin öğrenciye katkıları” olarak belirlenirken alt temalar “öğrenme ve yenilikçilik becerileri”, “yaşam ve kariyer becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” olarak 3 alt tema şeklinde oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinden elde edilen yanıtlara göre bu konuya ilişkin tema, alt tema ve kodlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

STEM eğitiminin öğrenciye katkılarını belirten okul müdürlerinden en yüksek oran ve frekansa sahip olan kod STEM’in öğrencilerin zihinsel ve bilişsel becerilerini geliştirmesidir (%33,3, f=5). Onu takip eden kod ise %26,4 (f=4) oranı ile STEM eğitiminin öğrencilere sosyal ve duyuşsal becerileri kazandırmasıdır. Bu konuya ilişkin kapsamlı bir yanıt veren OY10, “...STEM eğitiminin öğrencilere katkıları şunlardır; öğrencilerin fen-matematik-teknoloji okuryazarlık düzeylerini artırır, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırır. Öğrencilerin problem çözme becerileri artar, öğrencilerin üreten bireyler olmasını ve tüketen bireyler olmaktan uzak durmasını sağlar, öğrencilerde yaratıcılığın gelişimini sağlar, öğrencilerde işbirlikçi öğrenme ve çalışma becerisi ile iletişim becerisi gelişir, öğrencilerde değişime ve yeniliğe karşı olumlu tutum artar ve girişimcilik becerileri gelişir, böylece 21. yüzyıl becerilerine uygun bireyler yetişmiş olur...” şeklinde görüş bildirerek STEM eğitiminin öğrenciye katkılarını anlatmıştır.

Bununla birlikte STEM eğitimi uygulayan daha somut cevaplar veren okul yöneticisi OY5, “...Ağırlık olarak psikomotor olarak, bilişsel oldu, duyuşsal da olmuştur. Sosyal ve duyuşsal olarak da en beceriler olarak mutlaka faydasını görmüştür. Bunun dışında öz bakım becerilerinde de bence faydası olmuştur. ...Bizim mezun ettiğimiz çocuklar üzerinde yararı var dolayısıyla bizim mezun ettiğimiz çocuklar birinci sınıfa başladığında öğretmenlerin söylediği okul öncesinden gelen çocuklar artık çok belirgin olarak fark ediyor gelmeyenlere göre dediler, bence onların bilimsel düşüncelerine katkıda bulunduğunu söyleyebilirim...” sözleri ile okul öncesinde STEM eğitimin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmiştir.

Tablo 8. Okul yöneticilerinin STEM eğitiminin öğrencilere katkılarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f	%
STEM	Öğrenme ve	Özgün düşünme becerisini kazandırması	1	6,7%
Eğitiminin	yenilikçilik	Zihinsel (bilişsel) faaliyetleri geliştirmesi	5	33,3%

Öğrencilere Katkıları	becerilerine katkıları	Bilimsel düşünmeye katkı sağlaması	2	13,6%		
		Problem çözme becerileri artırması	1	6,7%		
		Farklı disiplinlerin birlikte kullanılmasını sağlayarak bağlantının fark edilmesi	2	13,6%		
		Grup çalışmasını desteklemesi	2	13,6%		
		Farkındalık kazandırması	1	6,7%		
		Etkin öğrenmeyi sağlaması	1	6,7%		
		Bakış açısı gelişmesi	2	13,6%		
		Yaparak, yaşayarak öğrenilmesi	2	13,6%		
		Araştırma merakı (becerisi) oluşturması	2	13,6%		
		Öğrenmeye açık hale getirmesi	1	6,7%		
		Eleştirel düşünmeyi geliştirmesi	2	13,6%		
		Psikomotor becerileri güçlendirmesi	3	20%		
		Yaşam ve kariyer becerilerine katkıları	katkıları	Öz bakım becerilerinin gelişmesi	1	6,7%
				İletişim becerisini geliştirmesi	2	13,6%
Yaşam becerilerinin kazanılması	1			6,7%		
Duyuşsal ve sosyal beceriler kazanılması	4			26,7%		
Ufuk açarak, yeni şeylere teşvik etmesi	1			6,7%		
Mühendislik alt yapısı oluşturması	1			6,7%		
Kıyaslama yeteneği kazandırması	1			6,7%		
Erken uyarım becerilerinin keşfedilmesini sağlaması	1			6,7%		
İlgi alanlarının erken belirlenmesinde faydalı olması	1			6,7%		
Üretkenliğin artması	2			13,6%		
El becerilerinin gelişmesi	2			13,6%		
Yaratıcılıklarının gelişmesi	2			13,6%		
21.Yüzyıl becerilerine sahip olmayı desteklemesi	1			6,7%		
İnisiyatif almaların gelişmesi	1			6,7%		
Mutlu olmalarını sağlaması	1	6,7%				
Öğrendiği bilgileri hayata bağlama yeteneği kazandırması	1	6,7%				
Becerilerin belgelendirilmesini sağlaması	1	6,7%				
Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerine katkıları	katkıları	Teknolojik gelişmelerin yakından takip edilmesini sağlaması	1	6,7%		
		Bilgi ve becerilerin artırılmasını sağlaması	1	6,7%		
		Fen, matematik ve teknolojik okuryazarlık düzeylerini artırması	1	6,7%		
		Sürdürülebilir beceriler kazandırması	1	6,7%		

OY13, “...Öğrenciler çok mutlu olur, keyif alır. Klasik şeyleri sevmiyorlar. Yeni eğitim yaklaşımlarına çok ihtiyaç var...” sözleri ile soruyu öğrenci açısından değerlendirmiştir. Günümüzde teknolojinin gerekliliğinden ve teknolojik okuryazarlık becerilerinden bahseden OY7, OY10 ve OY15 STEM eğitiminin teknolojik okuryazarlığa da faydası olacağından bahsetmiştir. STEM eğitiminin bilim ve düşünmeye katkılarını anlatan OY8 ise bu eğitim sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanacağını, karşılaştıkları sorunları ‘neden?’, ‘niçin?’ gibi sorular sorarak bilimsel düşüncenin temellerinin atılabileceğinden bahsetmiştir. Okul yöneticilerinin birçoğu (OY1, OY3, OY4, OY7, OY10, OY12, OY14) yaparak-yaşayarak öğrenme, üretim ve ürün konusuna odaklanarak bunların STEM eğitiminin nihai amacı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili OY7, “...Teknoloji çağındayız. Çocuklara ufuk açar, onları teşvik eder. Yeni şeyler üretme konusunda gelecekte mühendislik düşünenler için alt

yapı oluşturur...” ifadelerini kullanarak, STEM’in bileşenlerinden olan mühendislik kavramına da vurgu yapmıştır.

Okul yöneticilerinin yanıtlarına göre STEM eğitimi öğrenciye katkıları açısından birçok becerinin kazanılmasını sağlarken, aynı zamanda öğrencilerin bir ürün ortaya çıkardıkları için mutlu olmalarını sağladığını ve duyuşsal becerilere de katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Birden fazla disiplinin bir arada kullanılması disiplinler arası bağlantıları fark etmelerini sağladığını ifade eden OY6 “...Çok yönlü katkısı olur. Öğrenci ürün ortaya çıkarmış olur, keşfetmeye çalışır. Ekip çalışması ile öğrencilerin sosyalliği artar. Disiplinlerarası bağlantıyı fark eder...” şeklinde görüş ifade ederek ekip çalışmasına ve sosyalliğe katkılarına da değinmiştir. Psikomotor becerilere katkısına dair yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“...21. yüzyıl becerileri olur. Psikomotor, sosyal, bilişsel ve duyuşsal beceriler kazanır...” (OY11)

“...Bir şeyler yaptıkları için psikomotor becerileri, el becerileri gelişir. Bilişsel olarak da düşünmeyi öğrenme konusunda bir faydası olur diye düşünüyorum...” (OY8)

“...Ağırlık olarak psikomotor olarak, bilişsel oldu, duyuşsal da olmuştur. Sosyal ve duyuşsal olarak da en beceriler olarak mutlaka faydasını görmüşüzdür. Bunun dışında öz bakım becerilerinde de bence faydası olmuştur...” (OY5)

Okul Yöneticilerinin STEM Eğitiminden Yararlanmanın Öneme Yönelik Görüşleri

Okul yöneticilerinin STEM eğitiminden yararlanmanın önemi hakkında görüşleri alınmıştır. Verilen cevaplar öğrenci, öğretmen, okul ve eğitim açısından değerlendirilmiştir. Buna göre cevaplar analiz edildikten sonra “STEM eğitiminden yararlanmalarının önemi” ana teması “öğrenci becerileri açısından”, “okul iklimi açısından”, “eğitim açısından” ve “öğretmen açısından” olmak üzere 4 alt temaya göre Tablo 9’da gruplandırılmıştır. Tablo 9’a göre STEM eğitimi öğrenci becerileri açısından değerlendirildiğinde en yüksek frekansa sahip olan yanıtlardan birisi öğrencileri yeni şeyler öğrenmeye açık hale getirmek (%13,6, f=2) iken diğeri ise %13,6 (f=2) oranı ile öğrencinin ufkunun açık olmasını sağlamak şeklindedir. Öğrenci becerileri açısından verilen diğer yanıtlardan elde edilen kodlar eşit yüzde ve frekansa sahiptir (%6,7, f=1). Okul iklimi açısından değerlendirildiğinde yine en yüksek frekansa sahip olan kod, öğretmenlerin diğer öğretmenlere örnek olması ve öğretmenlerde farkındalık oluşmasını sağlamaktır (%40, f=6). Öğretmen ve eğitim açısından verilen cevaplara ait kodlar eşit yüzde ve frekansa sahip kodlardır (%6,7, f=1). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin okulda STEM eğitiminden yararlanmalarının öneme yönelik görüşlerine yönelik oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin okulda STEM eğitiminden yararlanmalarının öneme yönelik görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f	%
Öğretmenlerin STEM Eğitiminden Yararlanmalarının Önemi	Öğrenciye yönelik katkıları açısından	Öğrencinin konuları anlamlandırabilmesini sağlar	1	6,7%
		Öğrencinin bilgiyi aktif kullanmasını sağlar	1	6,7%
		Öğrenciler farkındalık kazanırlar	1	6,7%
		Öğrenciyi keşfe yönlendirir	1	6,7%
		Gündelik hayatı bilimsel bilgi ile bağdaştırırlar	1	6,7%
		Öğrencinin mühendislik mesleği ile görüşleri değişir	1	6,7%
		Öğrencinin yeni şeyler ürettiğinde heyecanlanmasını sağlar	1	6,7%
		Öğrenciler ilgi alanlarını keşfeder	1	6,7%

	Öğrencinin ufkunu açar	2	13,6%
	Öğrenciler analitik düşünceye sahip olur	1	6,7%
	Öğrencinin teknolojiyi takip etmesini sağlar	1	6,7%
	Öğrencilerin hızlı düşünmelerini sağlar	1	6,7%
	Öğrencinin işin içinde olması pratiklik sağlar	1	6,7%
	Öğrencileri yeni şeyler öğrenmeye açık hale getirir	2	13,6%
Okul iklimi açısından	Veli ve diğer okullar açısından okula karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlar	1	6,7%
	Okulun reklamı yapılmış olur	1	6,7%
	Yapılan çalışmalar geliştirilebilir	1	6,7%
	Okulda diğer öğretmenlerde örnek olur, farkındalık uyandırır	6	40%
	Okula prestij katar	1	6,7%
	Okulda sinerji oluşturur	1	6,7%
	Okul kültürünü öğrenen örgüt yapma yönünde değiştirir	1	6,7%
Eğitim açısından	Araştıran ve sorgulayan öğrencilerin yetişmesini sağlar	1	6,7%
	Geri bildirim oluşturur	1	6,7%
	Devamsızlık azalır	1	6,7%
Öğretmen açısından	Öğretmen çağı yakalar ve kendini geliştirir	1	6,7%
	Öğretmen bu sayede öğrencinin hayatına dokunur	1	6,7%
	Yeni projeler öğretmenin enerjisini arttırır	1	6,7%
	Öğretmene hedef sağlar	1	6,7%

Katılımcılardan OY2, OY5, OY9, OY13 ve OY14 STEM eğitimlerinin öğrencilere birçok açıdan katkı sağlayacağını, öğrencilerin ufkunu açacağını, becerilerini geliştireceğini ve onların çok yönlü gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağını dile getirerek okullarda STEM eğitiminden yararlanmanın önemine vurgu yapmışlardır. Bu konuda OY3, “...Okulda farkındalık uyandırır. Veli ve diğer okullar açısından olumlu tutum geliştirilmesine sebep olur. Okulun reklamı da bu sayede yapılmış oluyor, yapılan çalışmalar geliştirilebiliyor...” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. OY5, OY7, OY8, OY11 okulda yapılan STEM etkinliklerinin diğer öğretmenlere örnek olacağını belirtmişlerdir. OY11, “...Öğretmen çağı yakalar, kendini geliştirir öğrenciye de faydası olur. Çark şeklinde diğer meslektaşlarına katkısı olur. Okula prestij katar...” ifadelerini kullanırken STEM eğitimlerinin öğretmenler ve öğrencilerle birlikte okul açısından da olumlu etkileri olacağından bahsetmiştir. OY8 ise “...Öğrencilerde ve öğretmenlerde ufuk açar. Öğretmenlerin birbirlerinden olumlu yönde etkilenmesini sağlar...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. STEM eğitiminin okul iklimi açısından katkılarına yönelik katılımcılardan OY11’in görüşü ise aşağıda yer almaktadır:

“...Bir öğretmenin STEM etkinliklerini kullanmasının olumlu yönleri vardır. Bunlar okul kültürünü öğrenen örgüt yapma yönünde değiştirmesi, öğrencilerde öğrenme istek ve eğiliminin artması, araştıran ve sorgulayan öğrencilerin yetişmesidir. Buna ilişkin tecrübem kısmen oldu...” (OY10)

Okul yöneticileri, STEM etkinliklerinin öğrencilerin okula karşı ilgilerini arttırarak okul devamsızlığının önüne geçtiğini belirtilmişlerdir. Ayrıca, yapılan etkinliklerin çevreye ve diğer okullara tanıtılarak okullarına prestij kazandıracağını da ifade etmişlerdir.

Okul Yöneticilerinin STEM Eğitimi Sürecinde Yönetici Olarak Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine, STEM eğitimi ile ilgili okulda yapılan uygulamalarda yaşadıkları zorluklara dair gözlemleri sorulmuştur. Verilen cevaplara göre “STEM eğitiminde karşılaşılan güçlükler” temasına dair “öğretmen kaynaklı güçlükler”, “bilgi eksikliğine dayalı güçlükler”, “fiziksel eksikliklere dayalı güçlükler”, “maddi ve nakdi yetersizliklere dayalı güçlükler”, “yasal (mevzuata dayalı) güçlükler”, “yönetimsel eksikliklere dayalı güçlükler” ve “öğrenci kaynaklı güçlükler” olmak üzere 6 alt tema oluşturulmuş ve Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10’a göre okul yöneticilerinin STEM etkinlikleri uygulanmasında yaşanan güçlükler için alınan cevaplardan frekansı en yüksek olan fiziksel yetersizlikler bağlamında fiziki altyapının yetersizliği (%26,7, f=4) ve malzeme ve araç gereç ihtiyacının çok olması (%26,7, f=4) gelmektedir. Yine okul yöneticilerinin en çok ifade ettiği konulardan biri olan ödenek olmaması karşılaşılan güçlüklerdendir (13,6, f=3). Öğretmenlerde STEM ile ilgili eğitim eksikliği ise öğretmen kaynağı açısından yaşanan zorluk olarak görülmektedir (%20, f=3). Bilgi eksikliği bağlamında ise velilere eğitimi bu anlatmakta yaşanan güçlükler dile getirilmektedir (%13,6, f=2). Öğretmenler ile ilgili zorluklardan bahseden okul yöneticileri aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

“...İlkokullarda laboratuvar yaklaşımının olmayışından dolayı fen ve matematik konularında zorluklar yaşanabiliyor. Buna rağmen sınıflardaki malzemeler kullanılarak 4. sınıflarda uygulanabiliyor. Bazen öğretmenlerin konular arası bağlantı kuramadığı durumlar olabiliyor. Öğretmen yeterliliği bu konuda çok önemlidir. Öğretmenler öğrencilere uzlaştırıcı, birleştirici düşünmeyi veremeyebiliyor...” (OY1)

“...Öğretmen arkadaşların uygulamaları yapmalarını beklemekte zorlanıyoruz. İmkân olsa bu eğitimi alacaksınız desek belki yarısı almayacak. Öğretmenlerin yeniliğe açık olmasını istiyoruz. Ancak gönüllü olmadıkları için zorlanıyoruz...” (OY2)

“...En büyük zorluk öğretmenlerin ve idarecilerin kendilerini yenilememeleri ve eğitime tek boyutlu bakmalarıdır...” (OY14)

STEM etkinliklerinin uygulanabilmesinde en önemli faktörü öğretmenler oluşturmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin yeniliğe açık olmamaları, STEM eğitimi için yeterince bilgi ve donanıma sahip olmamaları ve projeler için isteksiz olmaları öğretmenler ile ilgili karşılaşılan zorluklar olarak ifade edilmiştir. Bu hususta görüşlerini dile getiren OY10, “...Yönetici olarak yaşadığım zorluklar şunlardır; STEM eğitimini içine alan eğitim ve öğretim programının olmaması, STEM alanında gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim verilmeyişi veya yetersiz eğitim verilmesi, mevzuat içinde bu eğitime yer verilmemesi, fiziksel ve maddî kaynakların yetersizliği vb...” ifadelerine yer vermiştir.

Tablo 10. Okul yöneticilerinin STEM eğitimi sürecinde yönetici olarak karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f	%
Yöneticilerin STEM Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler	Öğretmen kaynaklı güçlükler	Öğretmenlerde STEM ile ilgili eğitim eksikliği	3	20%
		Öğretmenlerin yeniliğe açık olmaması	1	6,7%
		Öğretmenlerin eğitim almak için gönüllü olmamaları	1	6,7%
		Öğretmenlerden öneri ve proje gelmemesi	1	6,7%
	Bilgi eksikliğine dayalı güçlükler	Velilere eğitimi anlatmakta yaşanan güçlükler	2	13,3%

	Ders ve zaman kaybı olarak düşünülmesi	1	6,7%
Fiziksel donanıma ilişkin güçlükler	Fiziki altyapının yetersizliği	4	26,7%
	İlkokullarda laboratuvarların olmaması	1	6,7%
	Malzeme ve araç gereç ihtiyacının çok olması	4	26,7%
Maddi ve nakdi yetersizliklere ilişkin güçlükler	Ödenek olmaması	3	20%
	Bütçe ve öğretmen teşviki olmaması	2	13,6%
Yasal güçlükler	Mevzuat içinde bu eğitime yer verilmemesi	1	6,7%
Yönetimsel güçlükler	Öğretmen ve idarecilerin kendilerini yenilememeleri	1	6,7%
	Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmemesi	1	6,7%
	Öğretmenlere verilen eğitimlerin yetersiz kalması	1	6,7%
	STEM eğitimi içeren eğitim öğretim programının olmaması	1	6,7%
	Öğrenci kaynaklı güçlükler	Öğrencilerin isteksiz olması	1

Katılımcı yöneticiler, STEM eğitimi uygulayacak öğretmenler için hizmet içi eğitimin gerekliliğine değinmişlerdir. Hukuki açıdan bu durumun mevzuat içerisinde yer almaması da bir sorun olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenleri teşvik etmek için yeterli maddi kaynakların olmaması, STEM eğitimi içeren öğretim programının bulunmaması ortaya çıkan zaman sorunu, karşılaşılan güçlükler için alınan yanıtlardandır. Okulun fiziksel yapısı, alt yapı, sınıfların kalabalık olması, etkinlik yapılabilecek alanların olmaması, araç gereç ve malzemelerin yetersiz olması STEM eğitiminin verilmesinde karşılaşılan güçlüklerdir. Bununla ilgili OY6 düşüncelerini “...Fiziki alt yapının yetersizliği, eğitim eksikliği, malzemenin olmaması, araç gereç ihtiyacının çok olması uygulamada zorluklar çıkarabilir...” şeklinde ifade etmiştir. OY9 ise “...Araç, gereç, mekân ve fiziki şartlar yetersiz. Ayrıca öğretmenlerin teşvik edilmesi gerekir...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciler açısından yaşanan zorluklar ise öğrencilerin yeterince istekli olmaması şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerle birlikte öğrenci velilerinde yaşanan bilgi eksikliği, STEM eğitiminin ders ve zaman kaybı olarak düşünülmesi OY5 ve OY11 tarafından STEM eğitiminde karşılaşılan zorluklar olarak belirtilmiştir. OY7 ise karşılaştığı zorluk olarak; “...İdare olarak bürokrasiye takılma, uygun ortam oluşturamama ve ekonomik sorunlarla karşılaşıyoruz. Ödenek yok, malzeme bulamıyoruz...” ifadelerini kullanmıştır. OY7, okullarda yapılan bazı etkinliklerde resmi yazışmaların gerekli olması veya maddi olarak destek talep edilmesi durumunda bürokrasiye takılma gibi sorunların olduğunu belirtmiştir. OY8, OY9, OY11 ve OY13 ise böyle bir uygulama yapılmadığı için bu hususta gözlemleri olmadığını belirtmişlerdir. “...Herhangi bir gözlemim olmadı. Öğrenci istekli olduğu müddetçe sıkıntı çıkmaz. Maddi olarak sıkıntı olursa, okul aile birliğinden kaynak sağlanabilir...” diyen OY15 ise bu hususta aşılamayacak sorun olmadığını, öğrencilerin istemelerinin yeterli olacağını belirtmiştir. Okul ve sınıf etkinliklerinde öğrencilerin derse ve konuya ilgileri, etkinlik yapma konusunda istekli olmalarının yapılan çalışmaların etkili ve faydalı olma konusunda önemli olduğu okul yöneticileri görüşlerinden ortaya çıkmıştır.

Okul Yöneticilerinin STEM Eğitimi Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlüklerin Çözümüne Yönelik Katkılarına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin, STEM eğitiminde karşılaşılan güçlüklerin çözümüne katkılarına yönelik elde edilen veriler, “*okul yöneticilerinin STEM eğitimi güçlüklerinin çözümüne yönelik katkıları*” ana teması altında 4 alt temaya ayrılmıştır. Bunlar, “*maddi destek*”, “*iletişim desteği*”, “*manevi destek*” ve “*idari destek*” alt temalarıdır. Okul yöneticileri karşılaştıkları zorluklar olarak en çok maddi yetersizlikleri görmekte-dirler. Güçlüklerin çözümünde de en yüksek frekansa sahip kod “maddi ihtiyacı gidermek” kodu olarak ortaya çıkmıştır. İhtiyaç durumunda gerekli mercilerle (kişi, kurum ve kuruluşlarla) iletişime geçmek de dört (%26,7) okul yöneticisinin verdiği cevaplardandır. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları bu zorlukların çözümüne katkıları, alınan yanıtlar ile oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul yöneticilerinin STEM eğitimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin çözümüne yönelik katkılarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f	%	
Okul Yöneticilerinin STEM Eğitimi Güçlüklerinin Çözümüne Yönelik Katkıları	Maddi destek	Malzeme/materyal desteği	3	20%	
		Maddi ihtiyacı giderme	6	40%	
		Uygun ortamı sağlama	2	13,6%	
	İletişim desteği	Öğretmenleri bir araya getirme ve etkileşimi sağlama	1	6,7%	
		Öğrenci-Veli-Öğretmen üçgenini dengede tutarak iletişimi sağlama	1	6,7%	
		Gerekli mercilerle iletişime geçme	4	26,7%	
	Manevi destek	Psikolojik destek sağlama	3	20%	
		Sorunların çözümü için elinden geleni yapacağı fikri	3	20%	
		Yönetimsel destek	İşi kolaylaştırma ve yönetmeliğe takılmama	2	13,6%
			Çözüm odaklı olma	1	6,7%
		Bilgilendirme ve bilinçlendirme yapma	1	6,7%	

Bu konuda gerekli mercilerle (kişi, kurum ve kuruluşlarla) iletişime geçme kodu ile ilgili verilen cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir.

“...Talep geldiğinde para ve araç için belediyeye, ilçeye yazı yazılıyor. Altyapının kurulması konusunda taleplere uygun yardımcı olmaya çalışıyoruz. Yeri geliyor cebimizden karşılayıp yardımcı oluyoruz...” (OY7)

“...Materyal eksiklikleri, uygun ortamı sağlama gibi katkılarımız olabilir. Okul içi, okul dışı ulaşmak istediği yerler için gerekli mercilerle iletişime geçeriz...” (OY2)

İletişim ve işbirliği karşılaşılan sorunların çözümünde en etkili yöntemlerden biridir. Okul-öğrenci-veli arasındaki iletişim ve koordinasyonun sağlanması okul yöneticilerinin görevleri arasındadır. Bu noktada okul yöneticilerinden OY11, konuyla ilgili şu görüşleri bildirmiştir:

“...İyi bir iletişim diliyle öğretmen-öğrenci-veli üçgenini dengede tutarak öğrenciye faydaları anlatılarak projeye çekilebilir. Maddi olarak farklı mercilerle iletişime geçilerek destek sağlanabilir...” (OY11)

Okul yöneticilerinden OY15 ise; “...Çözüm odaklı maddi, manevi destek, öğrenci-veli-yönetim işbirliği içerisinde sağlanacaktır...” görüşünü ortaya koymuştur. OY11, yaptığı

açıklamalarda okulda uygun ortamı oluşturarak, öğretmenler arasındaki iletişimi sağlayıp, etkileşimi ve akran öğretimini gerçekleştirebildiklerini ifade etmiştir.

“...Malzeme desteği yapmaya çalışıyoruz. Öğretmeni öğretmenle buluşturma konusunda yardımcı oluyoruz. Örneğin, üç öğretmenimiz diğer öğretmenlerimize nazaran daha bilgili ve deneyimli olduğu için bu öğretmenlerin genç öğretmenlerle vakit geçirmesini sağlıyorum. Öğretmen etkileşimi konusunda o zemini oluşturuyoruz. Öğretmenlerime yaptıkları çalışmalar ile ilgili ve öğrenciler ile ilgili bir defter tutturuyorum. Bu sayede öğrencilerin gelişimini görebiliyorum...” (OY11)

“...Tamamen destek veririm okul imkânları el verdiği sürece, ders programlarında ders dışı etkinliklerde. Bu tarz eğitimi almış öğretmenler aracılığı ile akran eğitimleri verilebilir...” (OY4)

OY1 ve OY4 öğretmenlerden bilgili ve tecrübeli olanlar arasında akran eğitimi verilebileceğinden bahsetmişlerdir. Okul yöneticileri malzeme araç gereç temini konusunda okul aile birliğinden ya da Millî Eğitim Müdürlüklerinden gerekli maddi desteği almaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. OY6 ise bu konuda Millî Eğitim Bakanlığının desteğinin zayıf olmasından yakınmıştır. Bununla birlikte STEM eğitiminin uygulanmasıyla ilgili önerilerde bulunan OY6'nın ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...STEM çalışmaları ders saatleri dışında gönüllü öğrencilerle yapılmalı, az sayıda öğrenci ile daha etkili olabilir. Okul yönetimi olarak maddi yetersizliklerde yardımcı olunabilir. İsteğe bağlı kurs gibi açılabilir. Aslında her şey paraya bağlı Millî Eğitim Bakanlığı maddi olarak bu konuda çok desteklemiyor...” (OY6)

Görüşülen okul yöneticilerinin tamamına yakını STEM etkinliklerine desteklerini belirterek bu konuda kolaylaştırıcı olup öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olduklarını veya yardımcı olmaya çalışacaklarını ifade etmişlerdir.

“...Sorunun çözülmesi için elimizden gelen her şeyi yapmaya hazırız. Somut bir sorun gelmediği için bir şey söylemem zor ancak gelen soruna göre değişir. Problemlerin çözülmesi için okul idaresi elinden geleni yapar, yapacağını da düşünüyorum...” (OY8)

“...Okul yönetimi, STEM temelli etkinliklerin yapılmasında her türlü kolaylığı sağlamakta ve bu eğitimin amacına ulaşmasını sağlayacak her türlü etkinliğin yapılmasının önünü açmaktadır...” (OY10)

“...Araç gereç gibi şeyleri temin etmede yardımcı olur. İş kolaylaştırıcıdır, yönetmeliğe takılmaz...” (OY6)

“Atölye, fiziksel mekân, maddi ve manevi desteği sağlayabilecek durumdayız. En büyük zorluk insan kaynağı. Açamayacağımız hiçbir kapı yok, her türlü destek oluruz...” (OY14)

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde yönetim olarak STEM eğitimi sürecinde karşılaşılan güçlüklerin çözümünde yardımcı olmaya çalışacaklarını belirtmişlerdir. Maddi imkânsızlıklar veya fiziksel eksiklikler okul yöneticileri tarafından STEM eğitiminde en çok karşılaşılan zorluk olarak görülmekle birlikte okul yöneticilerinin karşılaşılan bu zorlukların çözümüne yönelik katkı sundukları da ortaya çıkan bilgiler arasındadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul yöneticilerinin STEM eğitimi hakkında genel bir farkındalık düzeyine sahip oldukları ancak bu farkındalığın yeterli olmadığı ve bilgi düzeylerinin kısmen yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bazı okul yöneticileri STEM eğitimi desteklerken, bazıları ise bu konuda eksiklikler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin STEM eğitimi konusundaki bilgilerini genellikle farklı kişilerden, ortamlardan veya çevrimiçi kaynaklardan

edindikleri tespit edilmiştir. Bu da yöneticilerin farkındalık düzeylerinin heterojen olduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri, STEM eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu eğitimlere katılım konusunda eksikliklerin olduğu ve bu eğitimlere yeterince önem verilmediği görülmüştür. STEM gibi yeni eğitim yaklaşımlarını okullarında uygulamak için okul yöneticilerinin değişimi yönetme becerilerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin, çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimseyerek öğretmen ve öğrencileri desteklemeleri önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin STEM farkındalıklarını desteklemek ve geliştirmek için bilgi ve becerilerinin gelişimine daha fazla yatırım yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin de gelişeceği ifade edilebilir.

Liderliğin türü ne olursa olsun, okullardaki yöneticiler öğretimsel boyutu göz önünde bulundurmak zorundadır (Çelik, 2010). Yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin STEM eğitimi hakkında genel olarak farkındalıklı oldukları, ancak bu farkındalığın yeterli olmadığı ve kısmen bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. STEM eğitimi, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında ve ülke kalkınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okullarda STEM uygulamaları, çağın gerektirdiği nitelikte bireyler yetiştirilmesini sağlar. Okul yöneticilerinin, lider olarak, STEM gibi yeni yaklaşımlardan haberdar olmaları ve bu eğitimleri desteklemeleri gerekmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin çağdaş eğitim yaklaşımlarına ve uygulamalarına yönelik farkındalıklarının yüksek olması beklenmektedir (Bağır vd., 2023).

Araştırmada “okul yöneticilerinin STEM eğitime yönelik farkındalıklarına ilişkin görüşleri nedir?” sorusu doğrultusunda okul yöneticilerinin STEM eğitime yönelik bilgi, deneyim ve tutumları incelenmiş, çalışma grubundaki yöneticilerin yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları ancak hepsinin STEM eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Özellikle öğrencilerin STEM eğitiminden elde edecekleri kazanımlar ve katkılar yöneticilerin olumlu tutumlarını şekillendirmiştir. Okul yöneticileri STEM eğitime yönelik olumlu tutuma sahipken STEM eğitime yönelik olumsuz tutuma neden olabilecek faktörleri de dile getirmişlerdir. Bu faktörler arasında uygulama eksiklikleri, fiziki durum kaynaklı sorunlar ve içerik/zaman kaynaklı zorluklar öne çıkmaktadır (Gül Biçer, 2018; Yiğit, 2019). Okul yöneticilerinin STEM eğitime yönelik farkındalıkları ve tutumları heterojen bir yapı göstermektedir. Okullarda STEM eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için yöneticilerin bu konuda daha fazla bilgi edinmeleri, öğretmenleri desteklemeleri ve teşvik etmeleri gerekmektedir (Çevik ve ark., 2017; Şahin, 2021). Çalışmada elde edilen bulgular neticesinde okul yöneticilerinin STEM eğitime yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak, STEM eğitiminde karşılaşılan veya karşılaşılabilecek bazı zorlukların, öğretmenlerin veya yöneticilerin STEM eğitime yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabileceği de belirtilmiştir. Bu noktada, oluşabilecek olumsuz tutumların önüne geçebilmek ve STEM eğitiminin daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenci, öğretmen ve okul düzeylerinde aynı zamanda toplumsal düzeyde çeşitli desteklerin sağlanması ve eksikliklerin giderilmesi gerektiği vurgulanabilir.

“Okul yöneticilerinin okullarında STEM eğitime yönelik çalışmalara ilişkin görüşleri nedir?” sorusu doğrultusunda çalışmada, STEM eğitimi faaliyetlerinin genel durumu ve okul yöneticilerinin bu faaliyetler hakkındaki bilgileri ele alınmıştır. Okul yöneticileri, STEM etkinliklerini genellikle projeler, robotlar, tasarımlar, sergiler, yarışmalar, bilişim dersi etkinlikleri ve duyuşsal-bilişsel-sanatsal STEM etkinlikleri şeklinde ifade etmiştir. Ancak, bu etkinliklerin STEM eğitimi için yeterli olup olmadığı tartışmalıdır (Çınar, 2010; Şimşek ve Altınkurt, 2009). Okul yöneticileri, STEM eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin STEM etkinlikleriyle STEM alanlarına karşı ilgilerinin

arttığı, kendilerine olan güvenlerinin arttığı ve öğrenmelerinin kalıcı hale geldiği ifade edilmiştir (Bybee, 2010; Young et al., 2017). STEM eğitiminin okul açısından sağladığı katkılar olarak, okul yöneticileri tarafından okulun adının duyurulması, üst mercilerde farkındalık yaratılması, öğrenci ve okula maddi kazanç sağlanması gibi kazanımlar gösterilmiştir (Teyfur, 2011; Özgözgü ve Altunay, 2016). STEM uygulamalarının yapılmasına engel olarak belirtilen sebepler, fiziksel eksiklikler, uygun materyal bulunmaması, ekonomik yetersizlikler ve öğretmen eğitimlerinin eksikliği gibi faktörler olarak sıralanmıştır (Eroğlu ve Bektaş, 2016; Acar, 2018). Sonuç olarak, okul yöneticileri arasında STEM eğitime yönelik perspektif farklılıkları bulunmaktadır ve bu farklılıklar, STEM eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır (Kim, 2020; Weinrop vd., 2016).

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “okul yöneticilerinin STEM eğitime ilişkin okullarının kurumsal kapasite yeterliliğine yönelik görüşleri nedir?” sorusu doğrultusunda okul yöneticileri STEM eğitimi için okullarının kurumsal kapasitelerini dile getirmişlerdir. Katılımcılar arasında, okul yöneticilerinin üçte ikisi okullarının teknik altyapılarını yeterli bulduklarını belirtmiştir. Ancak üçte birlik kısım, teknik altyapının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Kurtuluş ve arkadaşları (2017) fiziksel altyapı ve teknolojik eksikliklerin STEM eğitimi olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Ünal (2019), araç-gereç malzeme ve eğitimli öğretmen eksikliklerine dikkat çekerek benzer sonuçlar elde etmiştir. Aydeniz ve Bilican (2018), STEM eğitimi için öğretmenlerin disiplinlerarası eğitim almasının önemini vurgulamıştır. Değirmenci (2020) ve Stohlman ve arkadaşları (2012), STEM eğitimi almış öğretmenlerin özyeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin güçlendirilmesi için hizmet içi eğitim programlarının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Yıldırım, 2020; Ayyıldız, 2015). Okul yöneticileri, STEM eğitiminin uygulanmasının zorlukları arasında; sınıf mevcudu, fiziksel sınırlamalar ve maddi kaynak eksikliğini de görmüşlerdir (Tunç, 2019; Gürbüz vd., 2013). Ulutan (2018) ve Wang (2012), STEM eğitiminin ders planlarına entegre edilmesinin ve ders sürelerinin yeterli olmasının önemini vurgulamışlardır. Okul yöneticileri, STEM eğitiminin sosyo-ekonomik dinamiklere duyarlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Başaran (2018) ve Özdemir (2000), etkili bir STEM eğitimi için uygun kurumsal kapasitenin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Sonuç olarak, STEM eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okulların kurumsal kapasitesinin önemli bir rol oynadığı ve eksikliklerin giderilmesi gerektiği çıkarımına varılmıştır.

Araştırmada “okul yöneticilerinin STEM eğitiminin öğrencilere katkılarına yönelik görüşleri nedir?” sorusu doğrultusunda okul yöneticilerinin STEM eğitiminin öğrencilere katkıları hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Katılımcılar arasında, STEM eğitiminin öğrencilere eleştirel düşünme, psikomotor beceriler, öğrenme ve yenilikçilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, ekip çalışması ve sosyal beceriler gibi 21. yüzyıl becerileri kazandırdığını düşünmektedir. Okul yöneticileri, STEM etkinliklerinin öğrencilerin fiziksel, psikomotor, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır (Hiçde, 2018). Okul yöneticileri STEM eğitiminin, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmada da etkili olduğu görüşündedir. Aybek (2007), STEM eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini güçlendirdiğini belirtmiştir. Mangold ve Robinson (2013), mühendislik süreçlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Ciğerci (2020) ve Nacaroğlu ve Kızılcapan (2021), STEM eğitiminin öğrencilere özgün düşünme, problem çözme ve grup çalışması gibi beceriler kazandırdığını belirtmişlerdir. Bulgulara göre STEM eğitimi, öğrencilere yaşam ve kariyer becerileri kazandırmada da etkilidir. Tseng ve arkadaşları (2011) yaptıkları çalışmada STEM’in öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinde katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticileri,

STEM etkinliklerinin öğrencilere iletişim becerileri, sosyal-duygusal beceriler, mühendislik alt yapısı oluşturma gibi beceriler kazandırdığını düşünmektedir (Şahin, 2019). STEM eğitimi ayrıca öğrencilere teknoloji okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerileri kazandırmada etkilidir (Weber, 2015). Okul yöneticileri, STEM etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarını ve ürün ortaya koyma yeteneklerini geliştirdiğini belirtmektedir. Üret (2019) ve Ceylan (2014), STEM etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarını artırdığını ve kendi projelerini oluşturma yeteneklerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. STEM etkinlikleri, öğrencilere ekip çalışması ve sosyal beceriler kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır (Çevik ve ark., 2019). Okul yöneticileri, STEM eğitiminin öğrencilere işbirliği, iletişim ve 21. yüzyıl becerileri gibi yetkinlikler kazandırdığını düşünmektedir (Şen, 2018; Eroğlu ve Bektaş, 2016). Sonuç olarak bu araştırma, okul yöneticilerinin de STEM eğitiminin öğrencilere çok yönlü gelişim sağladığını ve 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına önemli katkılar sunduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda STEM eğitiminin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra becerilerinin gelişimlerine de olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “okul yöneticilerinin öğretmenlerin STEM eğitiminden yararlanma durumlarına yönelik görüşleri nedir?” sorusu doğrultusunda, okul yöneticilerinin STEM eğitiminin öğretmenler açısından okullarda nasıl bir etki oluşturduğuna dair görüşleri belirlenmiştir. STEM etkinliklerinin öğrencilerin konuları anlamlandırabilmesi, bilgiyi aktif bir şekilde kullanabilmesi, farkındalık kazanabilmesi, keşfe yönlendirilmesi ve günlük hayatı bilimsel bilgi ile bağdaştırabilmesi gibi katkılar sağladığını belirten okul yöneticileri, STEM eğitiminin öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. STEM etkinlikleri ayrıca öğretmenlerin diğer öğretmenlere örnek olabileceği, farkındalık uyandırabileceği, okulda sinerji oluşturabileceği ve okul kültürünü değiştirebileceği düşünülmektedir. Okul yöneticileri, STEM eğitiminin okula prestij katabileceği ve devamsızlığı azaltabileceğini de vurgulamaktadır.

STEM eğitimi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin STEM etkinliklerini kullanması, çağı yakalamalarına, kendilerini geliştirmelerine, enerjilerini artırmalarına ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilir (Tunç, 2019). Okul yöneticileri, STEM etkinliklerinin öğrenme iklimini arttırdığına ve öğrencilere araştıran ve sorgulayan bir yaklaşım kazandırdığına inanmaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilere geri bildirim sağlamak, teknolojiyi takip etmelerini teşvik etmekte, hızlı düşüncelerini sağlamak ve işin içinde pratiklik kazanmalarını desteklemektedir. STEM eğitimi, öğrencilerin akademik başarılarına, bilişsel süreçlerine ve STEM eğitime yönelik algı ve tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Çeşitli çalışmalar, STEM eğitiminin öğrencilerin başarıları üzerinde pozitif etkiler yarattığını ve öğrencilerin bilimsel süreçlere olan ilgilerini artırdığını göstermektedir (Ceylan, 2014; Gülhan ve Şahin, 2016; Herdem ve Ünal, 2018; Yıldırım ve Altun, 2015). Sonuç olarak, okul yöneticileri, STEM etkinliklerinin öğrenci becerileri, okul iklimi, eğitim kalitesi ve öğretmenler açısından bir dizi olumlu etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Bu etkinliklerin, okullarda genel bir değişim ve gelişim sağlayabileceğine ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır. STEM eğitiminin, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmesi ve teknoloji çağının gerektirdiği becerileri kazanmalarına yardımcı olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada “okul yöneticilerinin STEM eğitime ilişkin karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri nedir?” sorusu doğrultusunda okul yöneticileri; STEM eğitimi konusunda öğretmenlerin eğitim eksikliği yaşadıkları, yeniliklere kapalı oldukları, eğitim almaya isteksiz oldukları ve proje önerisi sunmadıkları belirtilmiştir. Bu bulgu Değirmenci (2020) ve Yıldız’ın

(2021) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Birçok araştırmacı tarafından STEM'in uygulanmasında öğretmenlere yönelik STEM ilgili eğitimlerin verilmesi (Eroğlu ve Bektaş, 2016; Uğraş, 2017; Özcan ve Koştur, 2018) şeklindeki görüşler araştırmalarda belirtilmiştir. STEM eğitiminde öğrenci velileri boyutunda yaşanan zorluklar ise STEM'in ders ve zaman kaybı olarak algılanması ve velilerin konu hakkında eksik bilgiye sahip olması şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul yöneticileri, STEM eğitimi için gerekli laboratuvar ve malzemelerin yetersiz olduğunu, ilkokullarda laboratuvarların bulunmadığını ve STEM için gerekli araç-gereç ihtiyacının fazla olduğunu belirtmiştir. Tunç (2019) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. STEM eğitimi için gerekli mevzuatın eksikliği, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, STEM eğitimini içeren eğitim programlarının yeterli olmaması gibi yasal ve yönetsel eksiklikler, okul yöneticileri tarafından dile getirilen diğer güçlükler arasında yer almaktadır (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Öğrencilerin STEM eğitimine karşı isteksiz olmaları, öğretmenler için önemli bir zorluk olarak öne çıkmaktadır (Değirmenci, 2020). Okulların STEM eğitimi için gerekli bütçeye ve öğretmen teşviklerine sahip olmaması, STEM eğitimi için gerekli materyallerin temin edilememesi gibi maddi ve nakdi yetersizlikler, STEM eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan diğer zorluklar arasında yer almaktadır (Şahin, 2021).

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “okul yöneticilerinin STEM eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin çözümüne yönelik katkılarına ilişkin görüşleri nedir?” sorusu doğrultusunda okul yöneticileri, STEM eğitimi sırasında öğretmenlerin karşılaştığı güçlükleri; maddi destek, iletişim desteği, manevi destek ve idari destek altında çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle maddi ihtiyaçların karşılanması ve malzeme/materyal desteği en fazla sağlanan destekler arasında yer almaktadır (Değirmenci, 2020; Şahin, 2021). Bununla birlikte, Ercan (2020) ve Özden (2005), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini geliştirmeleri gerektiğini, öğretmenlere akademik gelişim için destek ve kaynak sağlamaları, çağdaş öğretim yaklaşımlarını uygulamaya özendirmeleri, öğretime kaynaklık etmeleri ve çözüm odaklı olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Schleicher (2015) ve McEwan (2020), etkili okul yöneticilerinin öğretmenlerle işbirliği yaparak pozitif okul iklimi oluşturduklarını ve öğretimsel liderlik rollerini başarıyla yerine getirdiklerini belirtmektedir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin iletişim, işbirliği, liderlik ve hesap verebilirlik becerilerini geliştirmelerinin önemli olduğu görülmektedir (Yüksekli ve Okçu, 2022).

Sonuç olarak bu çalışma, Ankara ili Sincan ilçesindeki okul yöneticilerinin STEM eğitimi hakkındaki görüşlerini ve eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ayrıntılı bir şekilde inceleyip değerlendirerek, STEM eğitiminin daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için stratejik öneriler sunmaktadır. Araştırmanın, STEM eğitimi ile ilgili okul yöneticilerinin bilinçlenmeleri, farkındalık kazanmaları STEM eğitiminin okullarda etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için alanyazına, araştırmacılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere, öğrencilere ve eğitimde politika geliştiricilere önemli bir yol haritası çizeceği düşünülmektedir.

Öneriler

Yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Okullarda STEM eğitimine yönelik farkındalığı ve bilinci artırmak için bu eğitim yaklaşımına yönelik, uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimler, çalıştaylar, seminerler vb. düzenlenebilir. MEB ve ilgili kurumlar, web sayfalarında, sosyal medya hesaplarında düzenli olarak STEM eğitimi hakkında içerikler paylaşarak eğitim kaynaklarına erişimi kolaylaştırabilir. Okullara gönderilen resmi yazılarla

öğretmenlere STEM eğitimi hakkında düzenli bilinçlendirmeler yapılabilir. Okullarda veya diğer kurumlarda uygulanan STEM etkinlikleri duyurularak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin katılımı teşvik edilebilir.

- Üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı gibi ve STEM alanında öne çıkan kamu ya da özel kurum ve kuruluşlarla işbirliği sağlanarak STEM alanında uzman kişiler tarafından uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin STEM eğitiminde uzmanlık kazanmaları için özel eğitim programları düzenlenebilir. Öğretmenlerin STEM uygulamalarını sınıflarında uygulamaları ve deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşmaları teşvik edilebilir. Bu noktada motivasyonu artırıcı çeşitli teşvikler sağlanabilir. STEM çalışmalarında başarılar elde eden okul yöneticileri ve öğretmenler ödüllendirilebilir.
- Okullar, velilere yönelik STEM bilgilendirme toplantıları düzenleyerek onların da bu eğitime katılımını teşvik edebilir. Gerçekleştirilen STEM etkinliklerine velilerin de katılımı sağlanarak onların da bu konuda deneyim kazanmaları sağlanabilir.
- Gerçek yaşam sorunlarını STEM eğitimi ile çözüme kavuşturacak projeler hazırlanabilir. Hazırlanan bu projeler TÜBİTAK, Kalkınma Ajansları, Avrupa Birliği gibi kuruluşlara sunulurken finansman sağlanabilir. Teknofest gibi etkinliklere öğrenci ve öğretmenlerin katılımı artırılabilir.
- STEM eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi, materyal ve malzeme temini, öğretmenlerin eğitimi ve entegrasyonu gibi alanlarda iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Yerel iş dünyası ve kurumlarla işbirliği yapılarak donanım ve malzeme temini için maddi kaynaklar artırılabilir.
- Okul yöneticileri ile yapılan bu çalışma öğretmen ve öğrencilerin de görüşleri incelenerek gerçekleştirilebilir. Alınan görüşler karşılaştırılabilir.
- STEM eğitiminin öğrencilere sağladığı kazanımlar çok boyutlu incelenebilir.
- Öğretmenler ve yöneticilerin STEM eğitime ilişkin görüşleri birlikte değerlendirilebilir ve karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin STEM eğitimi konusundaki ihtiyaçları kapsamlı bir şekilde araştırılabilir. Öğretmen yeterliklerinin STEM eğitime yansımaları araştırılabilir.
- Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem ile tasarlanıp gerçekleştirilebilir.
- Araştırma, Ankara ili Sincan ilçe merkezinde yapılmış olup araştırmanın kapsamı sonuçların karşılaştırılması amacıyla genişletilerek farklı il, ilçe veya bölgelerde yürütülebilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 17/05/2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: 04-2022/84

Kaynakça

- Acar, D. (2018). *FeTeMM eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Adıgüzel, T., Ayar, M. C., & Şahin, A. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 1-26.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 395-407.
- Aşılıoğlu, B., & Yaman, F. (2020). Öğretmen adaylarının STEM (FETEMM) farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 87-100.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1-17.
- Aydoğmuş, M., & İbrahim, M. (2022). Two approaches to investigate preservice teachers' TPACK competencies and self-regulated learning skills in Türkiye and the United States. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 531-546.
- Bağır, E., Sadioğlu, İ., Altun, A., Beşiroğlu, S., Kahraman, E., Akın, R. G., & Korkmaz, S. E. (2023). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(4), 1184-1195.
- Baran, E., Canbazoğlu Bilici, S., & Mesutoğlu, C., (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(2), 60-69.
- Başaran, M. (2018). *Okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımının uygulanabilirliği (eylem araştırması)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

- Berlin, D. F., & Lee, H. (2005). Integrating science and mathematics education: Historical analysis. *School Science and Mathematics, 105*(1), 15-24.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Özcan, E. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher, 70*(1), 30-35.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Virginia: NSTA Press.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Ciğerci, D. (2020). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin FeTeMM eğitime yönelik farkındalıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Council of Europe (2015). *Competencies for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, çev.). Eğiten Yayıncılık.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi
- Çevik, M., & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 14*(1), 011–028.
- Çevik, M., Danişay, A., & Yağcı, A. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin FETEMM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(3), 584-599.
- Çevik M., Şentürk, C., & Abdioğlu, C. (2019). *STEM'den STEM+ 'ya: Teori ve uygulama*. Eğiten Yayıncılık.
- Çoban, Ö., Özdemir, N., & Bellibaş, M. Ş. (2023). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership, 51*(1) 95–115.
- Değirmenci, S. (2020). *STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM öz yeterliliklerinin ve uygulamalarında teknoloji ve mühendislik entegrasyonu açısından yaşadıkları sorunların belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dugger, W. E. (2010). *Evolution of STEM in the United States*. Presented at the 6th Biennial International Conference on Technology Education Research, Gold Coast, Queensland, Australia.
- Ercan, M. (2020). *Öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin STEM eğitimi hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2016). *Teaching and learning STEM: A practical guide*. USA: Jossey-Bass.
- Genç, H. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin hayat boyu öğrenme gereksinimleri. *AUAd*, 3(2), 125-139.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gore, V. (2013). 21st century skills and prospective job challenges. *The IUP Journal of Soft Skills*, 7(4), 7-14
- Gül Biçer, B. (2018). *Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Herdem, K., & Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 48(48), 145-163.
- Hiğde, E. (2018). *Ortaokul 7. sınıf öğrencileri için hazırlanan STEM etkinliklerinin farklı değişkenlere yönelik etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes üniversitesi.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Kuenzi, J. J. (2008). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action*. Congressional Research Service Reports.
- Kurtuluş, A., Akçay, A.O., & Karahan, E. (2017). Ortaokul matematik derslerinde STEM uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 354-360.
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2), 171-196.
- Lim, K. (2016). Big data and strategic intelligence. *Intelligence and National Security*, 31(4), 624-625.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publishing.
- Mcewan, E. K. (2020). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği*. N. Cemaloğlu (Çev. ed.) (3. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev.), (3. baskıdan çeviri). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage Publishing.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2016). *TIMMS 2015 Ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu*. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2019). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Morrison, J. (2006). *STEM education monograph series: Attributes of STEM education*. Teaching Institute for Essential Science. Baltimore, MD. https://www.partnersforpubliced.org/uploadedFiles/TeachingandLearning/Career_and_Technical_Education/Attributes%20of%20STEM%20Education%20with%20Cover%20%20.pdf
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260.
- Nacaroğlu, O., & Kızılkapan, O. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin STEM tutumları ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 425-442.
- Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2018). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 364-373.
- Özdemir, S., (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgözü, S., & Altunay, E. (2016). Yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları: Bir meta-analiz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 259-293.
- Riechert, S., & Post, B. (2010). From skeletons to bridges ve other STEM enrichment exercises for high school biology. *The American Biology Teacher*, 72(1), 20-22.
- Saruhan, Ş. C., & Özdemirci, A. (2013). *Bilim, felsefe ve metodoloji*. (3. baskı), Beta Yayınları.
- Schleicher, A. (2015), *Schools for 21st-century learners: strong leaders, confident teachers, innovative approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publishing.
- Stebbing, P., & Tischner, U. (2015). *Changing paradigms: Designing for a sustainable future*. Aalto University
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Lippincott Williams ve Wilkins.
- Şahin, E. (2019). *Öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şahin, E. (2021). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 129-160.
- Şahin, E. (2021). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımı hakkındaki

- görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 129-160.
- Şen, C. (2018). *Mühendislik tasarımı odaklı bütünlük STEM etkinliklerinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kullandığı beceriler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şentürk, C., & Baş, G. (2020). An overview of learning and teaching from the past to the present: New learning and teaching paradigms in the 21st century. In Ş. Orakcı (Ed), *Paradigm shifts in 21st century teaching and learning* (pp. 1-18). IGI Global Publishing.
- Şimşek, Y., & Altınkurt, Y. (2010). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 372-390.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. New Zealand Ministry of Education.
- Tseng, K. H., Chang, C. C., Lou, S. J., & Chen, W. P. (2011). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project-based learning (PjBL) environment. *International Journal of Technology and Design*, 23, 87-102.
- Tunç, C. (2019). *STEM: bütünlük öğretmenlik çerçevesine yönelik hizmet içi eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- TÜSİAD, (2017). *2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi*. TÜSİAD Yayınları.
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 39-54.
- Ulutan, E. (2018). *Dünyada eğitim trendleri ve ülkemizde STEM öğrenme etkinlikleri: MEB K12 okulları örneği*. Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı.
- Ünal, E. (2019). *STEM eğitimi almış ortaokul matematik öğretmenlerinin STEM odaklı etkinliklerin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Üniversitesi.
- Üret, A. (2019). *STEM eğitiminin anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills discussion paper*. Enschede, the Netherlands: University of Twente.
- Wang, H. H. (2012). *A new era of science education: Science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Minnesota.
- Weber, M.L. (2015). *The role of globalization, science, technology, engineering, and mathematics project-based learning, and the national science and technology fair mandate in creating 21st century-ready students in schools in Costa Rica*. [Published dissertation, University of Southern California]. ProQuest Dissertations Publishing, UMI No.3704262

- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127-147.
- Wieselmann, J. R., Roehrig, G. H., & Kim, J. N. (2020). Who succeeds in STEM? Elementary girls' attitudes and beliefs about self and STEM. *School Science and Mathematics*, 120(5), 297-308.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11 baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı) Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, B. (2020). Öğretmen yetiştirme üzerine bir model önerisi: STEM öğretmen enstitüleri eğitim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 70-98.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldız, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde STEM uygulamalarını kullanımına yönelik görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 11-27.
- Yiğit, Ü. (2019). *Exploring the STEM readiness level of high schools in Ankara* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2014). *Case study methods: design and methods*. (5th ed.). Sage Publishing.
- Young, J. R., Ortiz, N., & Young, J. L. (2017). STEMulating interest: A meta-analysis of the effects of out-of-school time on student STEM interest. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 5(1), 62-74.
- Yüksekli, N. U. ve Okçu, V. (2022). Okul yöneticilerinin yeterli düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 291-322.



Examination of Pre-Service Teachers' Competence in Using Web 2.0 Tools from Various Variables Perspectives¹

Ayşenur KULOĞLU² Nida Nur GÜRBÜZ³ Fatma TUTUŞ⁴ Merve ÖZER⁵

To cite this article:

Kuloğlu, A.; Gürbüz, N. N.; Tutuş, F.; Özer, M. (2024). Examination of pre-service teachers' competence in using Web 2.0 tools from various variables perspectives. [Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 156-171 DOI: 10.55605/ejedus.1411047

Research article

Received: 2023-12-27


Accepted: 2024-05-30

Abstract

This research aims to analyze pre-service teachers' competencies in using Web 2.0 tools in terms of various variables. This research is a quantitative study. The survey method from descriptive studies was used. A total of 390 teacher candidates, 273 women and 117 men, participated in the study. The "Web 2.0 Tools Usage Competency Scale" developed by Çelik (2020) was used as the research data collection tool. T-test was used for binary variables and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for more than two variables. As a result of the analysis of the data obtained in the research, it is seen that the pre-service teachers' competencies in using Web 2.0 tools are at a moderate level. There was no significant difference between pre-service teachers' Web 2.0 usage competencies and gender, class, time spent on the Internet, mother's education level and father's education level. When the pre-service teachers' competencies in using Web 2.0 tools were examined in terms of the variable of the department they were studying, it was seen that there was a significant difference between the departments. It has been determined that this difference is in favor of the Departments of Social Studies, Preschool, and English. It has been observed that the usage competencies of Web 2.0 tools make a significant difference according to the number of siblings.

Keywords: Web 2.0, web 2.0 tools, web 2.0 tools competencies, teacher, pre-service teacher

¹ This study was presented as an oral presentation at the International Education Congress held in Ankara on September 20-23, 2023 in cooperation with EDU Publishing and Ankara University.

²  Assoc. Prof. Dr., Fırat University, adonder@firat.edu.tr

³  Fırat University, nidanurgurbuz@gmail.com

⁴  Fırat University, fakluman@hotmail.com

⁵  Fırat University, mer-ve1939@hotmail.com



Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi⁶

Ayşenur KULOĞLU⁷ Nida Nur GÜRBÜZ⁸ Fatma TUTUŞ⁹ Merve ÖZER¹⁰

Atf:

Kuloğlu, A.; Gürbüz, N. N.; Tutuş, F.; Özer, M. (2024). Examination of pre-service teachers' competence in using Web 2.0 tools from various variables perspectives. [Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 156-171 DOI: 10.55605/ejedus.1411047

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-12-27

Kabul Tarihi: 2024-05-30

Öz

Bu araştırma öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından analiz edilmesini amaçlamaktadır. Bu araştırma nicel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalardan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 273 kadın, 117 erkek olmak üzere toplam 390 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma veri toplama aracı olarak Çelik (2020) tarafından geliştirilmiş "Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği" kullanılmıştır. İkili değişkenler için t-testi, ikiden fazla değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanım yetkinlikleri ile cinsiyet, sınıf, internette geçirilen süre, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri öğrenim görmekte oldukları bölüm değişkeni açısından incelendiğinde ise bölümler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın, Sosyal Bilgiler, Okul Öncesi ve İngilizce Bölümleri lehine olduğu belirlenmiştir. Web 2.0 araçlarının kullanım yetkinliklerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Web 2.0, Web 2.0 araçları, Web 2.0 yetkinlikleri, öğretmen, öğretmen adayları

⁶ Bu çalışma, 20-23 Eylül 2023 tarihlerinde EDU Yayıncılık ve Ankara Üniversitesi işbirliği ile Ankara'da düzenlenen Uluslararası Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

⁷ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, adonder@firat.edu.tr

⁸ Fırat Üniversitesi, nidanurgurbuz@gmail.com

⁹ Fırat Üniversitesi, fakluman@hotmail.com

¹⁰ Fırat Üniversitesi, mer-ve1939@hotmail.com

Giriş

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişim göstererek hayatımıza girmesi yaşamımızı önemli ölçüde etkilemektedir. Bu gelişimi büyük oranda destekleyen etken ise internettir. Zaman içerisinde yaşanan gelişmelere bağlı olarak internet kendi içerisinde gelişerek “Web 2.0” kavramı ortaya çıkmasını sağlamıştır (O’Reilly, 2005). Web 2.0 kavramı, 2003’de O’Reilly Media tarafından internette bilgi paylaşımının sağlanması amacıyla ortaya atılmıştır. Böylece Web 2.0 kavramının, bireylerin ürettikleri içerikleri ve bilgileri internet ortamında kolay bir şekilde sunmaları ve paylaşımları anlamına geldiği söylenebilir (Karaman, Yıldırım & Kaban, 2008). Web 2.0, internet ve internet kullanıcıları arasındaki etkileşimi yapılandırarak sosyal uygulamaların oluşmasına olanak sağlamaktadır (Costa, Alvelos & Teixeira, 2016). Web 2.0 araçları dijital içeriklere, uygulamalarla kullanıcıların etkileşim kurmasına, iş birliğine, iletişim oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Bennett vd., 2012; Kale, 2013).

Web 2.0 araçları olarak açıklanan 21. yüzyıl internet teknolojileri; etkileşim, iletişim, bilgi alışverişi, bilgiye kolay ulaşım, içerik oluşturma, içerik paylaşma, içerik depolama, değerlendirme ve görselleştirme gibi içerikleri her seviyede kullanıcının basit bir şekilde yapmasına olanak sunmaktadır (Ajjan & Hartshorne, 2008; Altun, 2008). Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında, öğrenci ve öğretmenlere oldukça kolaylık sağladığı söylenebilir. Bu araçlar sayesinde öğretmenler öğrencilere anında geri bildirim verebilir. Öğrencilerindeyse yönelik motivasyonlarını arttırılması, öğrencilerin grup çalışmalarına katılması, dersle ilgili dosyalara ve duyurulara kolayca ulaşılması ve çalışmalarda aktif olunması bilginin kalıcılığı açısından önemlidir. Bunun yanında öğrencilere derse katılmadıkları zaman tekrar dinleme ve dersi durdurup istediği zaman başlatabilme fırsatları sunması da öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır (Deans, 2009; Elmas & Geban, 2012).

Web 2.0 araçlarının eğitim süreçlerine dahil olması, öğrenme ve yöntemlerinin de değişmesine olanak tanımıştır (Albion, 2008; Fonseca & Ernesto, 2011). Teknolojiler avantajları ve kullanımının kolay olması sebebiyle, öğrenci ve öğretmenler için oldukça önemlidir. Öğrenciler Web 2.0 araçlarını kullanarak içerik oluşturur, içeriği denetler ve sosyalleşme imkanı bulurlar. Bu sebeple Web 2.0 araçlarının eğitim ortamları için önemli olduğu böylece eğitim sürecine dahil edilmesi önerilmektedir (Elmas & Geban, 2012).

Günümüzde eğitimde “Blogger, Canva, Edpuzzle, Kahoot, Prezi, Quizizz, Wordart” gibi farklı birçok Web 2.0 aracı karşımıza çıkmaktadır. Bu araçlar kullanıcının bilgiyi farklı şekillerde göstermesine, iletmesine yardımcı olan, kullanıcının kendi ürettiği veya var olanı geliştirdiği uygulamalar şeklinde açıklanabilir (Karaman, Yıldırım & Kaban, 2008).

Web 2.0 araçları, problem çözme, eleştirel düşünme, analiz yapabilme gibi düşünme becerileriyle birlikte iş birliği, grupla çalışma becerileri, yaratıcı düşünme gibi eğitim öğretime etki edici faaliyetleri de desteklemektedir. Bütün bunlar değerlendirildiğinde, bu araçların eğitimde kullanılmasının günümüzde gereklilik halini aldığı ifade edilebilir. Web 2.0 araçlarının eğitim öğretimde kullanılması öğrencide olumlu etki bırakmaktadır ancak bu olumlu etki sadece bu araçların kullanımından değil kullanım biçiminden de kaynaklanmaktadır (Costa, Alvelos & Teixeira, 2015) 21. yüzyılda öğretmenlerde eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, liderlik, aktif rehberlik, kişilik gelişimi ve mesleki ahlak gibi bazı özelliklerin olması gerektiğinin düşünülmesi (Gümüş, 2019), eğitim kurumlarında nitelikli ve rekabetçi öğrencilerin yetiştirilmesine öncülük edilmesi açısından önemlidir. Bu özelliklerin yanında öğretmenlerin teknolojik donanıma ve güncel bilgilere sahip olması da

öğrenciyi kolay anlamasına ve arasındaki bağı güçlendirmesine olanak sağlayacaktır (Karakuş & Er, 2021; Özçelik Öğretir & Tuğluk, 2019).

Teknolojik becerilere sahip olmanın önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını eğitimde kullanabilmeleri için gerekli bilgilere sahip olmamaları eğitim sürecine negatif yansıtacaktır. Sınıflarda teknolojiyi en iyi şekilde kullanması gereken kişilerin öğretmenler olması gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik bilgileri ve yetkinliklerinin de büyük önem taşıdığı söylenebilir (Kale, 2013). Bu yetkinliği kazandırmak için Eğitim fakültelerinin lisan bölümlerinde Öğretim Teknolojileri dersleri içerisinde Web 2.0 araçlarını kullanma becerileri kazandırmaya yönelik eğitimlerin verilmesi, sonraki yıllarda hizmet içi eğitimler aracılığıyla bu eğitimlerin geliştirilmesi, Web 2.0 araçlarının uygulanmasına yönelik aksaklıkların ortadan kalkmasına sebep olabilir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlik düzeylerinin belirlenmeye çalıştığı çalışmalara rastlanmıştır (Alazcıoğlu, 2016; Aldır, 2014; Başpınar, 2023; Geçim & İmer Çetin, 2023; Gökçearslan, Karademir Coşkun & Şahin, 2019, Özerbaş & Mart, 2017; Şahin & Arslan Namlı, 2019; Yılmaz, Üredi & Akbaşlı, 2015). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerine yönelik yapılmış çalışmalar referans alınarak cinsiyet (Alazcıoğlu, 2016; Geçim & İmer Çetin, 2023; Özerbaş & Mart, 2017), sınıf (Başpınar, 2023; Gökçearslan, Karademir Coşkun & Şahin, 2019; Şahin & Arslan Namlı, 2019; Yılmaz, Üredi & Akbaşlı, 2015), bölüm (Aldır, 2014; Başpınar, 2023; Geçim & İmer Çetin, 2023), internette geçirilen süre (Costa, Alvelos, Teixeira, 2015), anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi (Gökçearslan, Durakoğlu, 2014), kardeş sayısı (Altınok, 2021) gibi değişkenlerin bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, araştırma yöntemlerinden nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın deseni ise nicel araştırma yöntemlerine ait olan tarama araştırması deseni olarak belirlenmiştir. Nicel araştırma, araştırmacıların kendi görüşlerini analiz sürecine dahil etmeden elde edilen verilerin incelenip değerlendirildiği desendir (Büyüköztürk, 2015). Tarama araştırması, katılımcıların bir konu hakkındaki tutumlarını öğrenmek ve analiz etmek amacıyla çeşitli veri toplama araçlarıyla verilerin toplanması ve analiz edilmesidir (Büyüköztürk, 2015). Bu çalışmada da tarama modeliyle öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise bu evren içinden seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 390 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, katılımcılara kolay ulaşılabilir olan, zamandan kazanç sağlanabilen ve daha fazla katılımcıya ulaşmayı kolaylaştıran örneklemedir (Büyüköztürk, 2015). Araştırmada yer alan katılımcılara dair demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Değişkenleri İçin Sayı ve Yüzde Dağılımları

		Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	273	70.0
	Erkek	117	30.0
Bölüm	Fen Bilgisi	39	10.0
	Sınıf Eğitimi	43	11.0
	İ. Ö. Matematik	70	17.9
	Sosyal Bilgiler	76	19.5
	Türkçe	32	8.2
	Okul Öncesi	57	14.6
	İngilizce	73	18.7
Sınıf	3. sınıf	241	61.8
	4.sınıf	149	38.2
İnternette Geçirilen Süre	0-2 saat	31	7.9
	2-4 saat	132	33.8
	4-6 saat	128	32.8
	6 saat ve üzeri	99	25.4
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	56	14.4
	İlkokul	161	41.3
	Ortaokul	73	18.7
	Lise	59	15.1
	Üniversite	41	10.5
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	12	3.1
	İlkokul	94	24.1
	Ortaokul	89	22.8
	Lise	101	25.9
	Üniversite	94	24.1
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	14	3.6
	1 kardeş	57	14.6
	2 kardeş	94	24.1
	3 kardeş	80	20.5
	4 kardeş üzeri	145	37.2

Araştırmaya katılan 390 öğrencinin 273'ü (%70) kadın, 117'si (%30) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları göz önünde bulundurulduğunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu bölümlerin dağılımı incelendiğinde 39'unun (%10) Fen Bilgisi öğrencisi, 43'ünün (%11) Sınıf Eğitimi öğrencisi, 70'inin (%17.9) İ.Ö. Matematik öğrencisi, 76'sının (%19.5) Sosyal Bilgiler öğrencisi, 32'sinin (%8.2) Türkçe

öğrencisi, 57'sinin (%14.6) Okul Öncesi öğrencisi, 73'ünün (%18.7) İngilizce Öğretmenliği öğrencisi olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin buldukları sınıf kademesine ilişkin dağılım incelendiğinde 241'inin (%61.8) 3. sınıf, 149'unun (%38.2) 4. sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

31 öğrencinin (%7.9) internette en az 0-2 saat süre geçirdiğini, 132 öğrencinin (%33,8) 2-4 saat ve bunayakın olarak 128 öğrenci (%32.8) 4-6 saat ve üzeri süre geçirdiğini, 99 öğrencinin (%25.4) ise 6 saatten fazla süre geçirdiğini belirtilmiştir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında 56 öğrencinin (%14,4) annelerinin okuryazar olmadığı, 161 öğrencinin (%41,3) annelerinin ilkökul, 73 öğrencinin (%18,7) annelerinin ortaokul, 59 öğrencinin (%15,1) annelerinin lise ve 41 öğrencinin (%10.5) annelerinin en düşük oran olarak üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim durumuna bakıldığında ise 12 öğrencinin (%3,1) babalarının okuryazar olmadığı, 94 öğrencinin (%24.1) babalarının ilkökul, 89 öğrencinin (%22.8) babalarının ortaokul, 101 öğrencinin (%25.9) babalarının lise, 94 öğrencinin (%24,1) babalarının üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

Örneklemdaki öğrencilerin kardeş sayılarına bakıldığında kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan toplam 71 (%18.2), iki kardeşi olan 94 (%24.1), üç kardeşi olan 80 (%20.5), dört ve üzeri kardeşi olan ise 145 (%37.2) öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği (WAKYÖ)

Araştırma da veri toplamak amacıyla kullanılan "Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği", Çelik (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. WAKYÖ'ye ait Cronbach alfa değeri .98 olarak belirlenmiştir. WAKYÖ, 5'li likert tipi şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek, maddeleri "Hiçbir zaman" (1) ile "Her zaman" (5) arasında puanlanmıştır. 39 maddeden oluşan WAKYÖ tek boyutludur ve olumsuz madde içermemektedir. Bu kapsamda ölçekten alınabilecek en düşük puan 39 iken en yüksek puan 195'dir.

Araştırma da toplanan verilerle ölçeğe ait Cronbach alfa değerinin .97 olduğu görülmüştür.

Veri Analizi

Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinliği düzeyleri WAKYÖ ile belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni Web 2.0 araçları kullanım yetkinlik düzeyi; bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, bölüm, sınıf, internette geçirilen süre, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısıdır. Veriler "IBM SPSS Statistics 22.0" paketi programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, bölüm, sınıf, internette geçirilen süre, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı) anlamlılık düzeyleri test edilmiştir.

Ölçekten elde edilen verilerin parametrik olduğu görülmüştür ve bunun üzerine iki değişkenli karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla değişkenli karşılaştırmalar için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA- ONEWAY) uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Veriler toplandıktan sonra ölçeğin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Çarpıklık (-0,191) ve basıklık (-0,521) değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin normal dağılım kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ve -1,5 arasında olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Etik Kurul İzni

Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 24.11.2022 tarihinde 12414 sayılı toplantı kararıyla etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının WAKYÖ düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmen adaylarının farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının WAKYÖ Düzeyleri

N	\bar{X}	SS
390	3.160	.94

Tablo 4'e bakıldığında WAKYÖ'yi tamamlayan katılımcıların Web 2.0 araçları kullanım yetkinliği düzeylerinin 3.1 oranı ile "orta düzey" puan aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının WAKYÖ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Gösteren Bağımsız Örneklem T Testi Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kadın	273	3.20	0.89	388	.985	.32
Erkek	117	3.08	1.06			

*p.<.05

Tablo 5 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi analizine göre Eğitim Fakültesi 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin katılım sağladıkları WAKYÖ'de cinsiyetlerine göre ($t(388)=.985$; $p=.32>.05$) elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının WAKYÖ Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

Bölüm	N	\bar{X}	ss		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Fark (LSD)
Fen Bilgisi (1)	39	3.04	.82	G.arası	11.798	3	1.966	2.241	.039*	
Sınıf Eğitimi(2)	43	2.94	.90	G.içi	335.997	383	.877			4>2
İ. Matematik(3)	70	3.09	.82	Toplam	347.796	389				6>2
Sosyal Bilgiler(4)	76	3.31	1.02							7>2
Türkçe(5)	32	2.81	.93							4>5
Okul Öncesi(6)	57	3.32	.95							6>5

İngilizce(7)	73	3.31	.99	7>5
Toplam	390	3.16	.94	

*p.<.05

Tablo 6'daki Anova test istatistikleri incelendiğinde WAKYÖ'de bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F(6.383)=2.241$; $p=.039 <.05$]. Görülen bu farkın hangi bölüm-bölmelerin lehine olduğunu bulmak amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler ile Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler ile Türkçe bölümü arasında; Sosyal Bilgiler lehine farklılaşma olmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının elde ettikleri puanın ($\bar{X}=3.31$), Sınıf Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının puanından ($\bar{X} = 2.94$) ve Türkçe bölümü öğretmen adaylarının puanından ($\bar{X} = 2.81$) yüksek olduğu görülmüştür. LSD testine göre Okul Öncesi ile Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi ile Türkçe bölümü arasında Okul Öncesi lehine farklılaşma olmuştur. Okul Öncesi öğretmen adaylarının elde ettikleri puanın ($\bar{X} = 3.32$), Sınıf Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının puanından ($\bar{X} = 2.94$) ve Türkçe bölümü öğretmen adaylarının puanından ($\bar{X} = 2.81$) yüksek olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre İngilizce ile Sınıf Eğitimi, İngilizce ile Türkçe bölümü arasında; İngilizce lehine farklılaşma olmuştur. İngilizce öğretmen adaylarının elde ettikleri puanın ($\bar{X} = 3.31$), Sınıf Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının puanından ($\bar{X} = 2.94$) ve Türkçe bölümü öğretmen adaylarının puanından ($\bar{X} = 2.81$) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının WAKYÖ Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Bağımsız Örneklem T Test Analizi

Sınıf	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
3.sınıf	241	3.12	0.93	388	-1.049	.29
4.sınıf	149	3.23	0.960			

*p.<.05

Tablo 7'de gösterilen sınıf değişkenine göre "t testi" sonuçları incelendiğinde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin WAKYÖ düzeylerinde ($t(388)=-1.049$; $p=.29 >.05$) anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarını WAKYÖ'nün İnternette Geçirilen Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

İnternette Geçirilen Süre	N	\bar{X}	ss	Anova testi					
				Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	Fark (LSD)		
						F	P		
0-2 saat	31	2.96	0.81	G.arası	3.312	3	1.104	1.237	.296
2-4 saat	132	3.15	0.85	G.içi	344.483	386	.892		
4-6 saat	128	3.12	0.95	Toplam	347.796	389			
6 saat ve üzeri	99	3.30	1.07						
Toplam	390	3.16	0.94						

*p.<.05

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının WAKYÖ düzeylerinin internette geçirdikleri süreye göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğe verilen yanıtlar doğrultusunda en düşük ortalamanın 0-2 saat ($\bar{X}=2.96$), en yüksek ortalamanın 6 saat ve üzeri ($\bar{X}=3.30$) kullanım sağlayanların olduğu görülmüştür.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının WAKYÖ Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss		Anova testi				
					Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okur-yazar değil	56	3.04	.87	G.arası	3.090	4	.773	.863	.486
İlkokul	161	3.21	.93	G.içi	344.706	385	.895		
Ortaokul	73	3.05	1.00	Toplam	347.796	389			
Lise	59	3.29	.97						
Üniversite	41	3.14	.96						
Toplam	390	3.16	.94						

*p.<.05

Tablo 9'da gösterilen anne eğitim durumuna ait tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde kullanım yetkinliği düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür ($p=.48>.05$). Ölçeğe ait en yüksek ortalamanın lise ($\bar{X}=3.29$), en düşük ortalamanın ise okur-yazarlığı ($\bar{X}=3.04$) seçeneklerine ait olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının WAKYÖ Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS		Anova testi				
					Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okur-yazar değil	12	3.10	0.62	G.arası	2.711	4	.678	.756	.554
İlkokul	94	3.18	0.89	G.içi	345.085	385	.896		
Ortaokul	89	3.27	0.93	Toplam	347.796	389			
Lise	101	3.17	0.97						
Üniversite	94	3.03	1.00						
Toplam	390	3.16	0.94						

*p.<.05

Katılımcıların WAKYÖ düzeyleri baba eğitim durumu değişkeni için yapılan varyans analizine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ($p=.55>.05$). Ölçekten elde edilen veriler incelendiğinde en yüksek ortalamaya baba eğitim durumu ortaokul ($\bar{X}=3.27$), en düşük ortalamaya baba eğitim durumu üniversite ($\bar{X}=3.03$) sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının WAKYÖ Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	SS	Anova testi							
				Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Fark (LSD)	Eta Kare	
Kardeş Yok (0)	14	3.23	1.27	G.arası	10.002	4	2.501	2.850	.024		
1 Kardeş (1)	57	3.39	.96	G.içi	337.794	385	.877			1>3	.389
2 Kardeş (2)	94	3.30	.89	Toplam	347.796	389				2>3	
3 Kardeş (3)	80	2.91	1.00								
4 kardeş ve üzeri(4)	145	3.74	.82								
Toplam	390	3.16	.94								

*p.<.05

Tablo 11’deki Anova test istatistikleri incelendiğinde WAKYÖ’de “kardeş sayısı”na ait değişkende anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür [$F(4,385)=2.850$; $p=.024 <.05$, ($\eta^2=.389$)]. Bu farklılık Cohen (1988)’in etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre (küçük, orta, yüksek) .389 değer ile orta düzeyde anlamlı farklılığı ifade etmektedir. Bir kardeşe ($\bar{X}=3.39$) sahip olan öğretmen adayları ile 3 kardeşe ($\bar{X}=2.91$) sahip aday öğretmenler arasında bir kardeşe sahip aday öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Analizlere göre iki kardeşe ($\bar{X}=3.30$) sahip olan öğretmen adayları ile üç kardeşe ($\bar{X}=2.91$) sahip aday öğretmenler arasında iki kardeşe sahip aday öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnternetin yaygınlaşması ve gelişmesi teknolojinin kullanım sıklığını ve bilgiye kolayca erişimi önemli ölçüde etkilemiştir. Her alanda çok sık kullanılan teknoloji, özellikle son yıllarda eğitim alanında da kullanım sıklığını arttırmıştır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu Web 2.0 araçlarının gelişimini de arttırmıştır. Özellikle son yıllarda dünya genelinde yaşanan gelişmeler ve bireylerin teknolojiye çok fazla maruz kalması, okul ortamında da teknolojinin kullanım sıklığını arttırmıştır. Bu zorunluluklar Web 2.0 araçlarının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu araçların eğitimde etkili sonuçlar sağlaması, öğretmenlerin kullanabilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Teknolojinin ve Web 2.0 araçlarının kullanım sıklığını arttırmak ve etkili kullanabilmek için öğretmen adaylarına teknoloji eğitimlerinin önceden verilmesi ve öğretmenlik mesleğine hazır hale getirilmesi açısından önemlidir. Tüm bu etkenler göz önünde bulundurularak yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının WAKYÖ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmaya dahil olan 390 öğretmen adayının Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Bahadır (2023), Bora (2023) ve Örnek (2023) öğretmenlere yönelik yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin orta düzeyde olduğu sonucunu bulmuşlardır. Tatlı ve Akbulut (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik yeterliliklerini belirlemeye çalışmış ve çalışmaya dahil olan aday öğretmenlerin bazı basit düzeyli yazılımlarda dahi sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aytan ve Başal (2015) Türkçe bölümü öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarının derslerinde kullanılmasına yönelik algılarını incelemiş ve bu konuya yönelik olumlu algılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lim ve Newby (2021); Usta Güntepe Turan ve Durukan

(2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik bilgilerinin olduğunu ancak bunu eğitim sürecine entegre etmekte zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yavuz (2023) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun Web 2.0 araçlarını bildiklerine yönelik bir sonuca ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre ulaşılan puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Özerbaş ve Mart (2017) İngilizce öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanma konusundaki görüşlerini belirlemeye çalıştığı çalışmasında cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığını tespit etmiştir. Alazcıoğlu (2016) çalışmasında aday öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeyleri ile Web 2.0 araçlarını kullanma durumlarını incelemiştir. Çalışmasında öğretmen adaylarının Web 2.0 uygulamalarını kullanma ve farkındalık durumlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerle yapılan bazı çalışmalarda da cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmamıştır (Arslan, 2022; Örnek, 2023). Bu çalışmalardan farklı olarak Balcı, 2023 yılında Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada cinsiyet puanları arasında erkekler lehine bir farklılığa rastlamıştır. Balcı ile benzer şekilde Selvi (2022) yabancılara Türkçe öğretmede Web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanmaya ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Çalışmada aday öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre değişim durumuna bakıldığında; katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ile öğrenim gördükleri lisans programı arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği lehine çıkan bu farklılaşmaya sebep olarak bu derslerin konularının teknolojiye kolayca entegre edilebilmesi ve internette bu derslere yönelik içeriklerin fazla olması gösterilebilir. Yapılan bu çalışmayla benzer olarak Başpınar (2023) çalışmasında Fizik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören aday öğretmenler lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Aldır (2014) aday öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, katılımcıların Web 2.0 araçlarını sınıfta kullanmaları ile bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu sonuçlar, araştırma verilerinden elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. Geçim ve İmer Çetin (2023) aday öğretmenlerin Web 2.0'ı kullanma yetkinliklerini inceledikleri çalışmada Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinlikleriyle öğrenim gördükleri lisans programı arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada Sınıf, Okul Öncesi, Türkçe, PDR ve Matematik öğretmenliği lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı olarak, Atalmış ve Şimşek (2022) Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin düzeyini bulmak amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin branşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinliği düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Yılmaz, Üredi ve Akbaşlı (2015) sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1. ve 2. sınıf öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre bilgisayar yeterlilikleri ve eğitimde teknoloji kullanımları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Gökçearslan, Karademir Coşkun ve Şahin (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknoloji yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada anlamlı fark tespit etmemiştir. Bu sonuçların beklenenin aksine olmasına sebep olarak

teknolojinin her yaştan bireyin hayatında oldukça fazla yer alması, bilgiye ve teknolojiye ulaşmanın kolay olması etken olarak gösterilebilir. Bu sonuçlardan farklı olarak Başpınar 2023 yılında yaptığı çalışmada 1. sınıf ile 4. sınıf öğretmen adayları arasında, 1. sınıfların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Şahin ve Arslan Namı (2019) öğretmen adaylarının eğitimde teknolojik kullanımlarıyla ilgili tutumlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu vurgulamıştır. Bu anlamlılığın 1 ve 3. sınıflar kıyaslandığında 3. sınıf lehine, 1 ve 4. sınıflar kıyaslandığında ise 4. sınıf lehine olduğunu ifade etmişlerdir. Şahin ve Arslan Namı'ya (2019) göre bu durum öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tecrübelerinin artması, teknolojik araç gereçleri kullanım sıklıkları ve teknoloji ile daha fazla etkileşime girmeleri ile ilişkilidir.

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinliği düzeylerinin internette geçirdikleri süreye göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna neden olarak gençlerin teknolojiyi öğrenmek yerine daha çok sosyal medyayı kullanma ya da online oyunlar oynamak için internette vakit geçirmeleri söylenebilir. İnternette geçirilen sürenin farklı amaçlara yönelik olması Web 2.0 araçlarını öğrenme ya da kullanmaya yönelik olmaması herhangi bir farklılığın oluşmamasına neden olmuş olabilir. Yapılan çalışmalar içinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım amaçları üzerinde yapılan inceleme de eğlence ve iletişim başlıklarının öne çıktığı görülmüştür (Alazcıoğlu, 2016). İnternette geçirilen sürenin farklı amaçlara yönelik olması Web 2.0 araçlarını öğrenme ya da kullanmaya yönelik olmaması herhangi bir farklılığın oluşmamasına neden olmuş olabilir (Costa, Alvelos, Teixeira, 2015).

Çalışmada anne ve baba eğitim durumu ile Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinlikler arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Teknolojiyi kullanmaya yönlendirmede anne ve babanın etkisi olsa da bu alanda ilerlemek daha çok bireylerin merakı, ilgisi ve teknolojiye olan düşkünlükleriyle ilgili olduğunu düşündürmektedir. Çalışmada bu değişkenlere yönelik anlamlı farklılığın bulunmamasının sebebi bu etkenler olabilir. Oğuz, Kutluca (2020) teknoloji kullanımına ilişkin yaptıkları çalışma da anne ve baba eğitim durumlarına göre teknoloji kullanımının değişmediğini görmüşlerdir. Gökçe Arslan, Durakoğlu, (2014) ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerine ilişkin anne baba eğitim durumları incelenmiş ve anlamlı farklılığın olduğunu görülmüştür. Anne ve babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların oyun bağımlılıkları artmıştır bu durumun nedeni olarak ebeveynlerin evin dışında daha çok zaman geçirmesi olarak düşünülebilir (Gökçe Arslan, Durakoğlu, 2014).

Web 2.0 araçları kullanım yetkinliği, kardeş sayısına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bir kardeşe sahip aday öğretmenler ile üç kardeşe sahip olanlar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Analizlere göre iki kardeşe sahip aday öğretmenler ile üç kardeşe sahip olanlar arasında iki kardeşe sahip aday öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında kardeş sayısının azalmasıyla birlikte daha çok imkanlara sahip olunduğu ve bununla teknolojik gelişmeleri takip etmek için fırsat olduğu düşünülebilir. Ayrıca kardeş sayısı azaldıkça ekonomik olarak daha rahat olunması bireylerin her birinin teknolojik aletlere sahip olmasına ya da bilgisayarda vakit geçirme süresinin artmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenler web 2.0'ye yönelik yetkinliklerin artmasına fırsat sağlayabilir. Altınok (2021) lise öğrencilerinin dijital bağımlılığına yönelik yaptığı çalışmada kardeş sayısı arttıkça dijital bağımlılığın düştüğünü bunun sebepleri arasında kardeş sayısı arttıkça kardeşler arası etkileşimin dijital olarak duyulan ilgiyi azaltmış olabileceğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Web 2.0 farkındalık düzeyleri cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf, internette geçirilen süre, anne ve baba eğitim durumu ile kardeş sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. İlerleyen çalışmalarda Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyinin farklı değişkenler açısından incelenmesinin de alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılacak çalışmalarda nitel verilerle çalışmaların desteklenmesi önerilebilir. Farklı gruplara uygulanacak çalışmalar yapılabilir. Üniversitelerde okutulan Öğretim Teknolojileri derslerinde Web 2.0 araçlarına yönelik eğitimlere daha fazla yer verilebilir. Derslerde öğrencilere Web 2.0 araçların tanıtılmasına ve uygulama yapabilmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 24.11.2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2022/12414

Kaynakça

- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
- Alazcıoğlu, H. (2016). *Öğretmen adaylarının TPAB yeterlik düzeyleri ile Web 2.0 araçlarını kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlâna Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Albion, P. R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25, 181–198.

- Aldır, Z. (2014). *Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Altun, A. (2008). *Yapılandırmacı öğretim sürecinde Web 2.0 kullanımı*. In International Educational Technology Conference (IETC), Eskişehir, Türkiye.
- Arslan, M. (2022). *İngilizce öğretmenlerinin web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlik algı düzeyleri ve Web 2.0 uygulamaları hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Atalmış, S., & Şimşek, G. (2022). Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yeterlilikleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 1-19.
- Aytan, T., & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının Web 2. 0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 149-166.
- Bahadır, A. (2023). *Öğretmenlerin meraklılık düzeylerinin ve web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, F. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yetkinliklerinin Web 2.0 araçları kullanım durumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başpınar, Ö. (2023). *Web 2.0 araçları farkındalık ölçeğinin geliştirmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A Collective case study. *Computers&Education*, 59, 524-534.
- Bora, G. (2023). *İlkokullarda çalışan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla içerik geliştirmeye yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Costa, K., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2015). The use of Web 2.0 tools by students in learning and leisure contexts: A study in a Portuguese institution of higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 377-394. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1057611>
- Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478.
- Deans, P. C. (2009). *Social software and web 2.0 technology trends*. Hershey, PA: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-122-3>

- Dönmez Usta, N., Turan Güntepe, E. & Durukan, Ü. G. (2020). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamına web 2.0 teknolojilerini entegre edebilme yeterliliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 519-529.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Fonseca, L., & Ernesto, D. (2011). EduCamp Colombia: Social networked learning for teacher training. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 60-79.
- Geçim, B., & İmer Çetin, N. (2023). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 97-122.
- Gökçearslan, Ş. ve Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelemesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 419-435.
- Gökçearslan, Ş., Karademir Coşkun, T., & Şahin, S. (2019). Öğretmen adayları bilgi ve iletişim teknolojisi yeterlikleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1435-1444.
- Gümüş, A. (2019). *Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri* (Analiz Raporu: 2019/04). İstanbul: İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Kale, U. (2013). Can they plan to teach with Web 2.0? Future teachers' potential use of the emerging web. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(4), 471-489.
- Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 177-197.
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri.
- Lim, J., & Newby, T. J. (2021). Preservice teachers' attitudes toward Web 2.0 personal learning environments (PLEs): Considering the impact of self-regulation and digital literacy. *Education and Information Technologies*, 26(2), 3699-3720.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software. Retrieved from <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web20.html>
- Oğuz, B.N. & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 252-268.
- Örnek, Z. S. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına ilişkin farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Özçelik Öğretir, A. D., & Tuğluk, M. N. (2019). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri*. Pegem Akademi.

- Özerbaş, M. A., & Mart, Ö. A. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1152-1167.
- Selvi, K. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler ačíısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Nevřehir Hacı Bektař Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevřehir.
- şahin, M. C., & Arslan Namlı, N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). MA: Pearson.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tatlı, Z., & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55. <https://doi.org/10.12984/egeefd.328375>
- Tınmaz, H. (2004). *An assessment of preservice teachers' technology perception in relation to their subject area* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Usta, E., ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi (International Journal of Human Sciences)*, 7(1), 1335-1349.
- Yavuz, E. (2023). *DKAB öğretmenlerinin din derslerinde web 2.0 araçlarını kullanım durumlarının incelenmesi* (Adana örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yılmaz, M., Üredi, L., & Akbaşlı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-121.



Comparison of social studies curricula in terms of values

Hakan ÖNGÖREN¹

To cite this article:

Öngören, H. (2024). Comparison of social studies curricula in terms of values [Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 172-190 DOI: 10.55605/ejedus.1562084

Research article

Received: 2024-10-05

Accepted: 2024-11-07

Abstract

If we look at the curricula that have been implemented from the past to the present, we can see that they have undergone continuous changes and innovations according to the needs of the time. This study aims to comparatively examine the social studies curricula (2005, 2015, 2018 and 2024) in terms of the inclusion of values education. As the research has used the document analysis technique, it has a qualitative research character and the data has been designed in a descriptive screening model. The data source of the study consists of the social studies curricula published by the Ministry of Education Board of Education and Discipline in 2005, 2015, 2018 and 2024. The document analysis form developed by the researchers was used as a data collection tool. According to the findings of the research, it can be seen that the social studies curricula are in continuous renewal considering the needs and requirements of the time in terms of including values education. When considering the number of achievements in terms of values, it can be seen that the curriculum with the highest number of achievements is the 2005 social studies curriculum. In the 2024 social studies curriculum, it can be seen that the “virtue-values-virtue” model has been developed and unlike the previous programmes, new values such as modesty and privacy have been added to the programme. Therefore, it is recommended that teachers be trained to understand the changes and innovations in the programmes.

Keywords: Acquisition, Social Studies Curriculum, Values.

¹  Dr., General Directorate of Security, ongorenhkn@gmail.com



Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması

Hakan ÖNGÖREN²

Atıf:

Öngören, H. (2024). Comparison of social studies curricula in terms of values [Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 172-190 DOI: 10.55605/ejedus.1562084

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi: 2024-10-05

Kabul Tarihi: 2024-11-07

Öz

Öğretim programları Türk eğitim sistemindeki derslerin temelini oluşturmaktadır. Zira öğretim programları temel eğitim müfredatlarının uygulanması konusunda hazırlanan sistemli bir planı temsil etmektedir. Geçmişten günümüze doğru uygulanan öğretim programlarına bakıldığında ise öğretim programlarının çağın ihtiyaçlarına göre sürekli bir değişim ve yeniliğe uğradığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmada da sosyal bilgiler öğretim programlarının (2005, 2015, 2018 ve 2024) değerler eğitime yer vermesi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada doküman inceleme tekniği kullanıldığı için nitel araştırma özelliği taşımakta olup veriler betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını 2005, 2015, 2018 ve 2024 yıllarında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan sosyal bilgiler öğretim programları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen Doküman Analiz Formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara göre; sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitime yer vermesi bakımından çağın ihtiyaç ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak sürekli bir yenilenme içerisinde olduğu, değerler açısından kazanım sayılarına bakıldığında en çok kazanım olduğu öğretim programının 2005 sosyal bilgiler öğretim programı olduğu ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programında “erdem-değer-erdem” modeli geliştirildiği görülmekte ve önceki programlardan farklı olarak mütevazılık ve mahremiyet gibi yeni değerlerin programa eklendiği tespit edilmiştir. Buna göre programlarda gerçekleşen değişim ve yeniliklerin doğru bir şekilde anlaşılması adına da öğretmenlere eğitim seminerlerinin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, Kazanım, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.

²  Dr., Emniyet Genel Müdürlüğü, ongorenhkn@gmail.com

Giriş

Eğitim, bireylere bilgi, beceri, değerler ve anlayış kazandırmayı hedefleyen bir süreçtir. Öyle ki eğitim, bireylerin akademik bilgilerinin artırılmasının yanı sıra kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Eğitim programcılarının göre eğitim, kişinin kendi yaşam tarzıyla istendik davranış değişikliğini oluşturma sürecini kapsamaktadır (Akdeniz, 2009). Söz konusu istendik davranış değişikliği oluşturma süreci de belirli bir plan dahilinde geliştirilen etkinliklerden oluşturmaktadır. Bu durum eğitim süreci içerisinde belli programlara ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu ihtiyaç kapsamında düzenlenen eğitim programı millî eğitimin ve okulun hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik olarak okul içerisinde/dışında planlanmış bütün etkinliklerle öğrenme yaşantılarını kapsamaktadır. Öğretim programları ise belirli bir eğitim düzeyindeki öğrencilere neyi/nasıl öğretilmesi gerektiğini ve öğrenme sürecinin nasıl değerlendirileceğini belirlemektedir. Buna göre öğretim programları, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmesine destek sunacak bir biçimde düzenlenmekte ve hayata geçirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023).

Kavramsal açıdan öğretim programları, kazanım/amaç/hedefler, içerik, öğrenme/öğretme süreci ve ölçme/değerlendirmeden oluşmaktadır (Merter vd., 2012). Bu konuda araştırmacılar (Çiftçi ve Akça, 2019; Taşpınar, 2020; Yıldırım ve Çalışkan, 2024) eğitim programı ve öğretim programının kavramsal olarak birbirine karıştırılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer yandan eğitim ve öğretim programlarının çağın ihtiyaçlarına göre de sürekli değişim ve yenilik gösterdiğini ifade eden Sarıbaş ve Babadağ (2015) öğretim programlarının toplumun ihtiyaçları ve günümüz şartları göz önünde bulundurularak güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öztürk ve Coşkun (2022) da öğretim programlarının birey ve toplumun geleceklerinin teminatı ve ihtiyaç duyulan alanların tespiti adına gerekli güncellemelere açık olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim programlarının değişim ve yeniliğe açık olması gerektiğini savunan Ocak ve Kocaman (2021) insanların günlük yaşamını doğrudan konu edinen sosyal bilgiler dersi öğretim programının da yapısal olarak insan yaşantısında meydana gelen değişimlere paralel olarak güncellenmesi gerektiğini savunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretim programları eğitim içeriğinde tarih ve coğrafya ilimlerini sunmakla birlikte demokrasi, vatandaşlık bilgisi, insan hakları ve kültürler arası anlayış gibi konuları bilgi, beceri ve kazanım olarak sunmayı amaçlamaktadır (Yığittir ve Kaymakçı, 2012). Toplumsal bilincin oluşması adına dünyanın birçok ülkesinde temel eğitim düzeyinde verilmekte olan sosyal bilgiler dersi vatandaşlık bilinci, toplumsal duyarlılık ve değerlere saygı gibi kazanımların oluşması adına da önem arz etmektedir. Bunun yanında sosyal bilgiler dersinin öğretim boyutu da tartışmalara konu olmuştur. Söz konusu tartışmalardan biri de sosyal bilgiler dersi ile değerler eğitimi arasındaki ilişki olmuştur (Katılmış vd., 2011). Nitekim düzenli bir toplum yapısının oluşmasında ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında değerler önemli bir konuma sahip olmakla birlikte ideal değerleri özümseyen toplumlar da tarihte kalıcı bir yere sahip olmuşlardır (Kan, 2010). Aktan (2003) bu durumu “*ahlaki değerler olmadan sadece yazılı hukuk kuralları ile insanların belli bir düzen içinde yaşaması mümkün değildir*” şeklinde ifade ederek açıklamıştır. Bu ifadeden anlaşılmaktadır ki ahlaki temel değerlerin insanlar tarafından benimsenmesi ve eğitim süreçlerine dahil edilmesi toplumların düzen içerisinde yaşamasının önceliklerinden birisi haline gelmiştir. Düzenli toplum yaşantısının temeli olan ahlaki değerlerin doğruluk, dürüstlük, şefkat, nezaket, yardımseverlik, sevgi, saygı ve bağışlayıcılık olduğunu belirten Yürütücü (2001) bu değerlerin toplumun temel dinamiklerini de oluşturduğunu ifade etmiştir. Toplumsal değerler içerisinde doğruluk, dürüstlük ve saygı gibi değerlerin hukuki değerlerin de zeminini oluşturduğunu ifade eden Tekşan (2012) modern toplumlarda temel değerlerin bireyler tarafından özümsemenin hukuk

düzenin ve asayişin sağlanması noktasında önemli bir role sahip olduğunu ifade etmiştir. Toplumsal düzenin sağlanması noktasında değerlerin eğitime önem verilmesi gerektiğini ifade eden Meydan (2014) ve Sönmez vd. (2019) değerler eğitiminin birey, toplum ve eğitimin kendisi adına gerekli olduğunu ve öğretim programlarındaki bütüncül yaklaşımların uygulamada daha olumlu sonuçlar verdiğini ifade etmiştir.

2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan eğitim ve öğretim programlarından sonra özellikle ilköğretim müfredatına “değerler” başlığı altında yeni eğitim modelleri entegre edilmeye başlanmıştır (Kan, 2010). Söz konusu bu durum değerler eğitiminde önemli bir adım olarak değerlendirilmiş ve bu amaç kapsamında toplumla ve dünyayla barışık olan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu aşamadan sonra düzenlenecek olan öğretim programlarında değerler eğitimi açısından yenilikçi bir felsefe ve yeni bir bakış açısı oluşmaya başlamıştır (Kafadar vd., 2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarına (2005, 2015, 2018, 2024) bakıldığında değerler eğitimi kapsamında; sevgi, saygı, barış, temel insan hakları, özgürlükler, hukukun üstünlüğü, adalet, eşitlik, etkin vatandaşlık, sosyal sorumluluk, demokratik ilke ve tutumlar, demokratik katılım, kültürel çeşitlilik ve hoşgörü gibi temel hukuk değerlerinin de yer aldığı anlaşılmaktadır (Öngören, 2023; MEB, 2024a; MEB 2024b; MEB, 2024c; MEB, 2024d). Elçi ve Uzunboylu'nun (2020) belirttiği gibi Türk eğitim sisteminde son yıllarda değerler eğitimine güçlü bir şekilde vurgu yapılmaya başlanmış ve bu konuda önemli değişiklikler geçirmiştir. Buna göre de öğretim programlarında yer alan değerlerin ne düzeyde olduğu ve kavramsal olarak neleri ifade ettiğinin bilinmesi öğretim programlarının nitelikleri hakkında dönüt almak adına önem arz etmektedir. Nitekim sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması, eğitim sistemi açısından nasıl işlendiğini ve hangi değerlerin vurguladığını anlamamıza yardımcı olacaktır.

Literatür taraması yapıldığında sosyal bilgiler öğretim programlarını tarihsel süreç içerisinde program içeriği açısından inceleyen araştırmalara rastlanılmaktadır. Söz konusu çalışmalara (Kan, 2010; Yiğittir ve Kaymakçı, 2012; Kafadar vd., 2018; Karacan, 2018; Çoban ve Akşit, 2018; Çiftçi ve Akça, 2019; Öztürk ve Kafadar, 2019; Esemem, 2020; Haçat ve Demir, 2020; Kalaycı ve Baysal, 2020; Erbaş, 2021; Yıldırım ve Çalışkan, 2024) bakıldığında sosyal bilgiler öğretim programlarını sadece ele alınan program üzerinden değerlendirildiği anlaşılmış kamuoyuna en son sunulan 2024 Maarif Eğitim Modeli ile önceki eğitim sosyal bilgiler öğretim programlarını değerler açısından karşılaştırma yapan araştırmaların yer almadığı saptanmış ve alanyazında bu konudaki eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. Nitekim sosyal bilgiler öğretim programında son dönemde yapılan reformlarda vurgulanan temel değerlerdeki değişimlerin incelenmesi de önem arz etmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (2005, 2015, 2018 ve 2024) bilgi ve beceri temelinde değerlere yer vermesi açısından karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak söz konusu araştırmanın en önemli sınırlılığı sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi üzerinden yürütülmüş olmasıdır. Ayrıca araştırmanın sosyal bilgiler öğretim programında yer alan etkin vatandaş yetiştirme ve 21. yüzyıl yeterlilikleri kapsamındaki değerler eğitimi konusuna hizmet edeceği düşünülmektedir.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiş ve yanıt aranmıştır;

- Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler ile ne tür ilişkisi bulunmaktadır?
- Sosyal bilgiler öğretim programlarında temel değerler ile ilişkili öğrenme alanları ve kazanımlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma doküman incelemesi modelinde yapılandırılan nitel bir çalışmadır. Nitekim doküman incelemesi araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların bir araya getirilmesi, incelenmesi, sorgulanması ve analizi olarak ifade edilen bir araştırma yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmada da araştırmanın amacına uygun ve araştırma sorularını cevaplayabilecek bir yeterliliğe sahip olduğu için doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın yazım aşamasından önce toplanan her türlü verinin doküman olduğunu belirten Merriam ve Tisdell (2015) dokümanları görsel dokümanlar, kamusal kayıtlar, popüler kültür evrakları, fiziki materyaller ve araştırmacının üretmiş olduğu dokümanlar olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışmada incelenmek üzere toplanan sosyal bilgiler öğretim programları resmi kayıt statüsünde yer aldığı için kamusal kayıtlar başlığı altında yer almaktadır.

Verilerin Kaynağı

Araştırmada sosyal bilgiler öğretim programları kendi aralarında karşılaştırılacağı için veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) resmi internet sitesinde yer alan 2005, 2015, 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programları oluşturmaktadır (<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>). 2005, 2015, 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarına ait dokümanlara internet kaynağı üzerinden ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın veri toplama aracı olarak 2005, 2015, 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programları esas alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında doküman analizi tekniği kapsamında ilk olarak sosyal bilgiler öğretim programlarına arşivden ve ilgili kurumun (Millî Eğitim Bakanlığı) resmî web sayfasından (<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>) erişilmiştir. Daha sonra dokümanların özgünlüğü ve orijinalliği kontrol edilmiş olup anlaşılmaya çalışılmıştır. Dokümanlar araştırmacı tarafından analiz birimleri bağlamında karşılaştırılmış ve Doküman Analiz Formları ile incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları üç program geliştirme uzmanı ile görüşleri alınmak üzere paylaşılmış ve olumlu dönüt alınmıştır. Uzman dönütleri sonrasında verilerin toplanması sürecine geçilmiş ve çalışmada da saptanan amaç doğrultusunda ilgili öğretim programlarına ulaşılmış ve veriler doküman analiziyle incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin Analizi

Araştırmada doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen veriler betimsel analiz tekniklerine uygun bir şekilde analiz edilmiştir. Analiz sürecinde araştırmacının önceden hazırladığı temalara uygun bir plan taslağı oluşturulmuş ve buna göre analiz sonuçları özetlenerek değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın analiz birimini ise “değerler”, “kazanımlar” ve “öğrenme alanları” oluşturmuştur. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2018) analiz sürecinde verilerin, sistematik bir şekilde betimlendiğini buna bağlı olarak betimlemelerin açıklandığını, yorumlandığını ve neden-sonuç bağlantıları irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşıldığını ifade etmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından kodlanmış ve alana uygunluk bakımında değerlendirilmiştir. Nitekim bilimsel araştırmalarda en önemli ölçütlerden biri de sonuçların inandırıcı olması hususudur. Bundan dolayı da geçerlik ve güvenilirlik bilimsel araştırmalarda kullanılan en yaygın ölçütlerdendir (Başkale, 2016). Buna yönelik olarak kategorilerin araştırmacıdan araştırmacıya değerlendirilmesi veyahut en az iki farklı zamanda elde edilen bulguların farklılık göstermemesi gerekmektedir (Baltacı, 2019). Bu çalışmada

geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adına betimsel analiz yapılmasından belli bir zaman sonra analiz yeniden yapılmış ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Buna göre analiz sonuçları arasında farklılık olmadığı anlaşılmış ve program geliştirme ve program inceleme konularının araştırmalar yapan bağımsız iki uzman görüşüne gidilmiş ve uzman görüşleri arasında uzlaşma olduğu saptanmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretim programlarına ait değer ve kazanımlar incelenmeden önce programlarda yer alan öğrenme alanlarının bilinmesi önem arz etmektedir. Buna göre aşağıda yer alan grafik 2005, 2015, 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarına ait öğrenme alanları başlıklar halinde düzenlenmiştir.



Şekil 1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Öğrenme Alanları

Yukarıda yer alan şekil 1'e göre 2005, 2015 ve 2018 öğretim programlarında; "birey ve toplum", "kültür ve miras", "bilim, teknoloji ve toplum", "küresel bağlantılar" ve "insan, yer, mekân ve çevreler" ortak öğrenme başlıkları olarak öne çıkmaktadır. 2005 sosyal bilgiler öğretim programında; "gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler" ve "güç, yönetim ve toplum" öğrenme alanları başlıkları diğer programlardan farklı olarak yer almaktadır. Diğer programlardan farklı olarak bir diğer ayrıntı da 2015 ve 2018 öğretim programlarında yer alan "etkin vatandaşlık" öğrenme alanı dikkat çekmektedir. 2024 öğretim programında ise diğer öğretim programının öğrenme alanlarından tamamen farklı başlıklarda olmak üzere; "birlikte yaşamak", "evimiz dünya", "ortak mirasımız", "yaşayan demokrasimiz", "hayatımızdaki ekonomi" ve "teknoloji ve sosyal bilimler" başlıklı öğrenme alanlarının getirildiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler İlişkisi

Sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler ile ilgili yer alan kavramların neler olduğunun bilinmesi aradaki ilişkinin anlaşılması adına önem arz etmektedir. Bu kapsamda 2005, 2015, 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan değerleri aşağıdaki tabloda sıralanmıştır.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Değerler (2005, 2015, 2018 ve 2024)

Değerler	2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	2015 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
Adalet	✓	✓	-	✓
Aile birliğine önem verme	✓	-	✓	✓
Bağımsızlık	✓	-	-	-
Barış	✓	✓	✓	-
Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı	✓	-	-	-
Bilimsellik	✓	✓	✓	-
Çalışkanlık	✓	✓	✓	✓
Demokratik tutumu benimseme	-	✓	-	-
Dostluk	-	-	-	✓
Doğal çevreye duyarlılık	✓	✓	-	✓
Duyarlılık	✓	-	✓	✓
Dürüstlük	✓	✓	✓	✓
Estetik	✓	-	-	✓
Eşitlik	✓	✓	✓	✓
Etik	-	✓	-	-
Farklılıklara saygı duyma	-	✓	-	-
Hoşgörü	✓	✓	-	-
Kültürel mirasa duyarlılık	✓	✓	-	-
Mütevazılık	-	-	-	✓
Özgürlük	-	-	✓	✓
Saygı	✓	✓	✓	✓
Sabır	-	-	-	✓
Sorumluluk	✓	✓	✓	✓
Tasarruf	-	✓	✓	✓
Tarih bilinci	-	✓	✓	-
Temizlik	✓	-	✓	✓
Türk büyüklerine saygı	✓	-	-	-
Vatanseverlik	✓	✓	✓	✓
Yardımseverlik	✓	✓	✓	✓

Yukarıda düzenlenen tabloya bakıldığında;

2005 sosyal bilgiler öğretim programında değerler sırasıyla: adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, doğal çevreye duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, hoşgörü, kültürel mirasa duyarlılık, saygı, sorumluluk, temizlik, Türk büyüklerine saygı, vatanseverlik ve yardımseverlik şeklindedir (Tablo 1).

2015 sosyal bilgiler öğretim programında değerler sırasıyla: adalet, barış, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, doğal çevreye duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, hoşgörü, kültürel mirasa duyarlılık, saygı, sorumluluk, tarih bilinci, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik şeklindedir.

2018 sosyal bilgiler öğretim programında değerler sırasıyla: aile birliğine önem verme, barış, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, özgürlük, saygı, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik şeklindedir.

2024 sosyal bilgiler öğretim programında değerler sırasıyla: adalet, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, dostluk, doğal çevreye duyarlılık, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, estetik, mütevazılık, özgürlük, sabır, saygı, sorumluluk, temizlik, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik şeklindedir.

Sosyal bilgiler öğretim programında değerler ile ilgili kavramların bir araya getirilmesi ve kullanım sıklıklarının bilinmesi söz konusu ilişkinin tanımlanması adına önemli bir dönüt sağlayacaktır.



Şekil 2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerlerle İlgili Kelime Bulutu

Yukarıda belirtilen kelime bulutuna göre sosyal bilgiler öğretim programlarında hukuki değerlerle ilişkili en sık kullanılan kavramların; barış, saygı, etik, adalet ve dürüstlük olduğu anlaşılmaktadır (Şekil 2).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler ile İlişkili Kazanımlar

Sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler ile ilgili kazanımlar, öğretim programı ve sınıf düzeylerine göre incelenmiştir. Sınıf düzeylerine göre kazanım sayıları aşağıda yer alan tabloda düzenlenmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler ile İlgili Kazanım ve Öğrenme Çıktıları

Öğretim Programı	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	7 kazanım	8 kazanım	6 kazanım	11 kazanım

2015 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	4 kazanım	5 kazanım	5 kazanım	5 kazanım
2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	6 kazanım	8 kazanım	9 kazanım	7 kazanım
2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	3 öğrenme çıktısı	5 öğrenme çıktısı	6 öğrenme çıktısı	4 öğrenme çıktısı

Yukarıda tablo 2’de sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanımların sınıflara göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre;

2005 sosyal bilgiler öğretim programında değerler ile ilgili kazanımlara bakıldığında; 4. sınıf düzeyinde 7 kazanım olduğu; 5. sınıf düzeyinde 8 kazanım olduğu, 6. sınıf düzeyinde 6 kazanımın olduğu anlaşılmaktadır. 7. sınıf düzeyinde ise 11 kazanımın olduğu anlaşılmaktadır.

2015 sosyal bilgiler öğretim programında 4. sınıf düzeyindeki kazanımlara bakıldığında değerler ile ilgili toplam 4 kazanımın olduğu; 5. 6. ve 7. sınıf düzeyindeki kazanımlara bakıldığında değerler ile ilgili toplam 5’er kazanımın olduğu anlaşılmaktadır.

2018 sosyal bilgiler öğretim programında değerler ile ilgili kazanımlara bakıldığında; 4. sınıf düzeyinde 6 kazanım, 5. sınıf düzeyinde 7 kazanım, 6. sınıf düzeyinde 9 kazanım, 7. sınıf düzeyinde 7 kazanım olduğu anlaşılmaktadır.

2024 sosyal bilgiler öğretim programında kazanımların yerini öğrenme çıktıları almıştır. 4. sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarına bakıldığında değerler ile ilgili toplam 3 öğrenme çıktısının olduğu; 7. sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarına bakıldığında değerler ile ilgili toplam 4 öğrenme çıktısının olduğu; 5. sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarına bakıldığında değerler ile ilgili toplam 5 öğrenme çıktısının olduğu ve 6. sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarına bakıldığında değerler ile ilgili toplam 6 öğrenme çıktısının olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. 2005 Sosyal Bilgiler Eğitim Programında Temel Değerler ile İlgili Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	
4. Sınıf	Birey ve toplum	-Bireysel farklılıkları tanıy ve kabul eder. -Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder. -Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.
	Üretim, dağıtım ve tüketim	-Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır. -Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
	Bilim, teknoloji ve toplum	-Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.
	Güç, yönetim ve toplum	-Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir. -İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri ilişkilendirir.
5. Sınıf	Birey ve toplum	-Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder. -Çocuk olarak haklarını fark eder. -Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanıy ve izler. -Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
	Bilim, teknoloji ve toplum	-Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur. -Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.
	Güç, yönetim ve toplum	-Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.
	6. Sınıf	Birey ve toplum

	Üretim, dağıtım ve tüketim	-Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
	Küresel bağlantılar	-Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve içinde olmasının önemini fark eder.
	Güç, yönetim ve toplum	-Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur. -Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.
	Bilim, teknoloji ve toplum	-Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.
	Birey ve toplum	-Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder. -Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbirleriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar. -Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir. -Demokratik liderlik özelliklerine ilişkin görüş oluşturur.
	İnsanlar, yerler ve çevreler	-Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.
	Bilim, teknoloji ve toplum	-Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.
7. Sınıf	Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler	-Çocuk haklarını korumakla yükümlü kurum ve sosyal örgütlerin sorumluluklarını analiz eder. -Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.
	Güç, yönetim ve toplum	-Siyasi partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır. -Devlet yöneticileri, bilim insanı, düşünür, sanatçı ve sporcuların küresel barışa katkılarına örnekler verir.
	Küresel bağlantılar	-Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin ve doğal varlıkların orta miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.

Kaynak: MEB, 2024a.

Yukarıda tablo 3'e bakıldığında 2005 sosyal bilgiler öğretim programında 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda temel değerleri konu alan öğrenme alanlarının yer aldığı söylenebilir. Buna göre;

- 4. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Birey ve toplum", "Üretim, dağıtım ve tüketim", "Bilim, teknoloji ve toplum" ve "Güç, yönetim ve toplum" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 5. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Birey ve toplum", "Bilim, teknoloji ve toplum" ve "Güç, yönetim ve toplum" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 6. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Birey ve toplum", "Üretim, dağıtım ve tüketim", "Küresel bağlantılar", "Güç, yönetim ve toplum" ve "Bilim, teknoloji ve toplum" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 7. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları ise; "Birey ve toplum", "İnsanlar, yerler ve çevreler", "Bilim, teknoloji ve toplum", "Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler", "Güç, yönetim ve toplum" ve "Küresel bağlantılar" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda yer alan tabloya bakıldığında 2005 sosyal bilgiler öğretim programında 6. ve 7. sınıflarda temel değerlerini konu alan kazanımların yer aldığı söylenebilir. Buna göre;

- 6. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; hak, sorumluluk ve özgürlük, vatandaşlık sorumluluğu, dayanışma ve birlik, yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı, din ve vicdan özgürlüğü, insan hakları ve telif ve patent hakları gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

- 7. sınıf düzeyinde ise öğrenme alanlarına göre; doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü, kitle iletişim özgürlüğü, özel hayatın gizliliği, eğitim ve çalışma hakkı, yerleşme ve seyahat özgürlüğü, düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlükleri, demokratik liderlik, çocuk hakları, küresel barış, kültürel miras yaşatma sorumluluğu gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4. 2015 Sosyal Bilgiler Eğitim Programında Temel Değerler ile İlgili Kazanımlar

	Öğrenme Alanı	Kazanımlar
4. Sınıf	Birey ve toplum	-Diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.
	Etkin vatandaşlık	-Oyun ve sınıf kurallarını arkadaşlarıyla birlikte oluşturur.
	Bilim, teknoloji ve toplum	-Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
	Ekonomi ve sürdürülebilirlik	-Kaynakların kullanımında toplumsal paylaşım ve yardımlaşmayı önemser.
5. Sınıf	Birey ve toplum	-Katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır. -İçinde bulunduğu gruplarda davranışlarını görgü kurallarına göre düzenler.
	Etkin vatandaşlık	-Temel haklarından katılım ve düşünce özgürlüğü hakkını kullanır.
	İnsan ve mekân	-Doğal çevrenin korunmasına yönelik faaliyetlerde bulunur.
6. Sınıf	Birey ve toplum	-Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara karşı önyargıları sorgular. -Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekler.
	Etkin vatandaşlık	-Bir vatandaş olarak haklarının yasalarla güvence altına alındığını ve sorumluluklarının çerçevesinin yasalarla belirlendiğini kavrar. -Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini örnek olaylardan yola çıkarak savunur.
	Bilim, teknoloji ve toplum	-Telif ve patent hakları saklı olan ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.
	Birey ve toplum	-İletişim araçlarının kullanımında hak ve sorumlulukları yerine getirir.
7. Sınıf	Etkin vatandaşlık	-Demokrasiyi ve gelişim evrelerini açıklar. -Bir yaşam biçimi olarak demokratik tutumu benimser.
	İnsan ve mekân	-Dünyadaki doğal kaynakların bilinçli kullanılmasının gerekliliğini savunur.
	Bilim, teknoloji ve toplum	-Düşünme, sorgulama ve akıl yürütmenin bilimsel gelişmelere katkısını savunur.

Kaynak: MEB, 2024b.

Yukarıda tablo 4'e bakıldığında 2015 sosyal bilgiler öğretim programında 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda temel değerleri konu alan öğrenme alanlarının yer aldığı söylenebilir. Buna göre;

- 4. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Birey ve toplum", "Etkin vatandaşlık", "Bilim, teknoloji ve toplum" ve "Ekonomi ve sürdürülebilirlik" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 5. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Birey ve toplum", "Etkin vatandaşlık" ve "İnsan ve mekân" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 6. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Birey ve toplum", "Etkin vatandaşlık", "İnsan ve mekân" ve "Bilim, teknoloji ve toplum" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 7. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Birey ve toplum", "Etkin vatandaşlık" ve "Bilim, teknoloji ve toplum" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda yer alan tabloya bakıldığında 2015 sosyal bilgiler öğretim programında 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda temel değerleri konu alan kazanımların yer aldığı söylenebilir. Buna göre;

- 4. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; farklı özelliklere saygı, toplumsal paylaşım ve yardımlaşma, bilinçli tüketim, toplumsal kurallar gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

- 5. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; hak ve sorumluluk, görgü kuralları, temel haklar, düşünce özgürlüğü, doğal ve kültürel miras yaşatma sorumluluğu gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

- 6. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; cinsiyet eşitliği, hoşgörü, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, demokrasi, telif ve patent hakları gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

- 7. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; hak ve sorumluluklar, demokratik tutum, demokrasi, doğal ve kültürel miras yaşatma sorumluluğu, bilimsel kanıta dayalı sorgulama gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5. 2018 Sosyal Bilgiler Eğitim Programında Temel Değerler ile İlgili Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Hedef ve Kazanımlar	
4. Sınıf	Üretim, dağıtım ve tüketim	-Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
	Etkin vatandaşlık	-Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. -Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır. -Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.
	Küresel bağlantılar	-Farklı kültürlerle saygı gösterir. -Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.
	Birey ve toplum	-Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısı fark eder. -Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır. -Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.
5. Sınıf	Bilim, teknoloji ve toplum	-Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar. -Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.
	Üretim, dağıtım ve tüketim	-Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
	Etkin vatandaşlık	-Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar. -Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.
	Birey ve toplum	-Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. -Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır. -Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
6. Sınıf	Bilim, teknoloji ve toplum	-Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.
	Üretim, dağıtım ve tüketim	-Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur. -Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.
	Etkin vatandaşlık	-Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar. -Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar. -Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.

7. Sınıf	Birey ve toplum	-İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.
	İnsanlar, yerler ve çevreler	-Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.
	Bilim, teknoloji ve toplum	-Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.
	Etkin vatandaşlık	-Demokrasinin ortaya çıkışı, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar. -Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.
	Küresel bağlantılar	-Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder. -Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.

Kaynak: MEB, 2024c.

Yukarıda tablo 5'e bakıldığında 2018 sosyal bilgiler öğretim programında 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda temel değerleri konu alan öğrenme alanlarının yer aldığı söylenebilir. Buna göre;

- 4. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Üretim, dağıtım ve tüketim", "Etkin vatandaşlık" ve "Küresel bağlantılar" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 5. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Birey ve toplum", "Bilim, teknoloji ve toplum", "Üretim, dağıtım ve tüketim" ve "Etkin vatandaşlık" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 6. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Birey ve toplum", "Bilim, teknoloji ve toplum", "Üretim, dağıtım ve tüketim" ve "Etkin vatandaşlık" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 7. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; "Birey ve toplum", "Bilim, teknoloji ve toplum", "Üretim, dağıtım ve tüketim", "Etkin vatandaşlık" ve "Küresel bağlantılar" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda yer alan tabloya bakıldığında 2018 sosyal bilgiler eğitim programında temel değerleri konu alan kazanımların 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda yer aldığı söylenebilir. Buna göre;

- 4. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; sorumluluk sahibi olma, çocuk hakları, bağımsızlık, bireysel özgürlük ve farklılıklara kültür ve kişilere saygı gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

- 5. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; vatandaşlık hak ve sorumlulukları, kişisel haklar, çocuk hakları, bilimsel etik, bilinçli tüketim, demokratik toplum ve temel haklar gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

- 6. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; toplumsal birliktelik, hak ve sorumluluklar, bireysel özgürlük, telif ve paten hakları, vatandaşlık sorumluluğu, demokratik ilkeler ve anayasal haklar gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

- 7. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; iletişim hak ve sorumlulukları, temel haklar, yerleşme ve seyahat özgürlüğü, özgür düşünce hakkı ve demokratik ilkeler gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

Tablo 6. 2024 Sosyal Bilgiler Eğitim Programında Temel Değerler ile İlgili Kazanımlar

	Öğrenme Alanı	Kazanımlar
4. Sınıf	Birlikte yaşamak	-Farklı bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin fikirleri değerlendirir.
	Yaşayan demokrasimiz	-Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme.

	Teknoloji ve sosyal bilimler	-Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme.
5. Sınıf	Birlikte yaşamak	-Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme. -Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme.
	Yaşayan demokrasimiz	-Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme. -Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme. -Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme.
	Birlikte yaşamak	-Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini farklı görüş ve düşünceleri dikkate alarak düzenler. -Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.
6. Sınıf	Yaşayan demokrasimiz	-Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme. -Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme. -Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme.
	Teknoloji ve sosyal bilimler	-Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayabilme.
	Birlikte yaşamak	-Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme.
7. Sınıf	Yaşayan demokrasimiz	-Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme. -Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme.
	Teknoloji ve sosyal bilimler	-Toplumsal hayatta karşılaşılabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme.

Kaynak: MEB, 2024d.

Yukarıda tablo 6'ya bakıldığında son olarak düzenlenen ve 2024-2025 eğitim öğretim dönemiyle birlikte kademeli olarak hayata geçirilecek olan 2024 sosyal bilgiler öğretim programında 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda temel değerleri konu alan öğrenme alanlarının yer aldığı söylenebilir. Buna göre;

- 4. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; “Birlikte yaşamak”, “Yaşayan demokrasimiz” ve “Teknoloji ve sosyal bilimler” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 5. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; “Birlikte yaşamak” ve “Yaşayan demokrasimiz” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 6. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; “Birlikte yaşamak”, “Yaşayan demokrasimiz” ve “Teknoloji ve sosyal bilimler” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

- 7. sınıf düzeyinde temel değerleri konu alan öğrenme alanları; “Birlikte yaşamak”, “Yaşayan demokrasimiz” ve “Teknoloji ve sosyal bilimler” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda yer alan tabloya bakıldığında 2024 sosyal bilgiler eğitim programında temel değerleri konu alan kazanımların 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda yer aldığı söylenebilir. Buna göre;

- 4. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; farklılıklara saygı duyma, demokratik katılım ve çevrimiçi ortamlarda güvenlik kurallarına uyma gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

- 5. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; kültürel farklılıklara saygı, toplumsal dayanışma, demokratik ilkeler, vatandaşlık hak ve sorumluluk ve temel hak ve sorumluluklar gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

- 6. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; farklı görüş ve düşüncelere saygı, demokratik katılım, vatandaşlık hakları ve telif ve patent hakları gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

- 7. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre; fırsat eşitliği, demokratik ilke ve katılım ve bilimsel kanıta dayalı sorgulama gibi konularda kazanımların yer aldığı görülmektedir.

2024 sosyal bilgiler öğretim programı diğer öğretim programlarından gerek öğrenme alanlarına ait kavramsal değişikliğin olması gerekse de değerler eğitimi programdaki tüm disiplinlere yayması açısından farklılık göstermektedir. Özellikle amaç kısmında adından sıklıkla söz edilen “erdem-değer-eylem” modeli geliştirilmiş ve genel değerler ve alan eğitimi ile ilgili değerlerden söz edilmeye başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı (d), 2024).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında temel değerler, öğrenme alanları ve kazanımların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan değerler açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre 2005 sosyal bilgiler öğretim programında; adalet, barış, duyarlılık, doğal çevreye duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, misafirperverlik, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerler yer almıştır. 2015 sosyal bilgiler öğretim programında; barış, demokratik tutumu benimseme, doğal çevreye duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, etik, farklılıklara saygı, hoşgörü, kültürel mirasa duyarlılık, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerler yer almıştır. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında; adalet, barış, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerler yer almıştır. 2024-2025 eğitim öğretim dönemiyle birlikte hayata geçirilecek olan 2024 sosyal bilgiler öğretim programında; dostluk, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, mütevazılık, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerler yer almıştır. 2005 sosyal bilgiler öğretim programı değerler eğitimine ilk defa yer vermesi açısından önemli olmasına karşın Yıldırım ve Çalışkan (2017) araştırmasında öğretmenlerin değerler eğitimi uygulaması açısından yetersiz olduğunu vurgulamıştır. 2015 sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanlarıyla değerler ilişkilendirilmesine karşın ortak değerlere değinilmemiştir. 2018 yılında ise müfredatta yer alan tüm dersler açısından kök değerler uygulaması başlatılmıştır. Bu açıdan ele alındığında ise 2018 sosyal bilgiler öğretim programının hukuk değerleri ve kök değerler açısından oldukça zengin içeriğe sahip olduğunu belirten Öztürk ve Kafadar (2019) programın önemli bir parçasını değerler eğitiminin oluşturduğunu ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programlarına bakıldığında duyarlılık, dürüstlük, eşitlik ve yardımseverlik değerlerinin tüm programlarda yer aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler ile ilgili kelime sıklıklarına bakıldığında ise barış, saygı, etik, adalet ve dürüstlük gibi değerlerin en sık kullanılan kavramlar olduğu saptanmıştır. Yiğittir ve Kaymakçı (2012) sosyal bilgiler dersinde demokrasi, insan hakları ve kültürler arası anlayış gibi konuların etkin vatandaş oluşturma amacına hizmet etmesi açısından sürekli yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dere (2018) sosyal bilgiler öğretim programlarının amaç ve hedef bakımından değişim ve sürekliliğinin sağlanmasının önemli olduğunu belirterek öğretim programlarının temel ahlaki değerler bakımından süreklilik arz etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2015 sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler ile ilgili kazanım sayıları 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre azalmıştır. 2005 yılındaki kazanımlar, öğrenme alanları altında verilen ünitelerle ayrı ayrı ilişkilendirilmesine karşın 2015 sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazanımlar yalnızca öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarında öğrenme alanı uygulamasına devam edilmiş olup 2024 programında kazanım ifadesi yerine öğrenme çıktısı ifadesi kullanılmıştır. Bununla

birlikte 2018 sosyal bilgiler öğretim programında temel değerler bakımından öğrenme alanlarında yer alan kazanımların sayı bakımından diğer sosyal bilgiler öğretim programlarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler ile ilgili öğrenme alanlarına bakıldığında 2005, 2015 ve 2018 öğretim programlarında; “birey ve toplum”, “insanlar, yerler ve çevreler”, “bilim, teknoloji ve toplum”, “gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler”, “güç, yönetim ve toplum” ve “küresel bağlantılar” başlıklı öğrenme alanlarının yerini 2024 öğretim programında; “birlikte yaşamak”, “yaşayan demokrasimiz” ve “teknoloji ve sosyal bilimler” başlıklı öğrenme alanları almaya başlamıştır. Kalaycı ve Baysal (2020) 2018 sosyal bilgiler öğretim programının öğrenme alanlarındaki kazanımların sayısı bakımından oldukça sınırlı olduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve Çalışkan’ın (2024) belirttiği gibi 2024 öğretim programının öğrenme alanı ve öğrenme çıktılarının sayısal olarak azaldığını ve bununla da ders yükünün azaltılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür.

Netice itibarıyla sosyal bilgiler öğretim programlarında günümüze doğru gelindiğinde birçok yenilik ve değişim gerçekleştirilmiştir. Son olarak düzenlenip kabul edilen 2024 sosyal bilgiler öğretim programında Yıldırım ve Çalışkan’ın (2024) da ifade ettiği gibi değerler eğitimi açısından “erdem-değer-eylem” modeli geliştirilmiş genel değerler ve alan eğitimi ile ilgili değerlerden söz edilmiştir. Önceki sosyal bilgiler öğretim programlarından farklı olarak mütevazılık ve mahremiyet gibi yeni değerler programa ilave edilirken bağımsızlık ve sorumluluk hem değer hem de eğilim olarak sunulmuştur. Bununla alakalı olarak sosyal bilgiler öğretim programında gerçekleşen değişim ve yeniliklerin doğru bir şekilde anlaşılması için öğretmenlere yönelik eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Sosyal bilgiler öğretim programlarında sunulan değerlerin kazanım olarak öğrencilerin yaşamlarına yansımaları adına derslerde ya da okul dışı öğrenme ortamlarında çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi söz konusu olabilir (Topaloğlu ve Kıyıcı, 2018; Öngören ve Nurdoğan, 2023; Uymaz, 2024; Kılınç, 2024; Gülyüz, 2024). Nitekim Öngören ve Nurdoğan (2023) araştırmasında vurguladığı gibi öğrencilerin yönelik Adalet Sarayı ve Polis Merkezi gibi okul dışı ortamlarda eğitim gezilerine götürülmesinde özellikle hukukla alakalı değerlerin öğretilmesi konusunda katkı sunacaktır. Hukuk okuryazarlığı konusunu amaç olarak güden dersler (hukuk ve adalet dersi, sosyal bilgiler dersi, insan hakları ve yurttaşlık ve demokrasi dersi) zorunlu olarak sunulabilir ya da bu derslerin daha fazla okutulması adına bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Hukuk değerleri ve hukuk okuryazarlığı ile ilgili kazanımlara diğer ders programlarında da yer verilmesi sağlanabilir. Sosyal bilgiler öğretim programlarının 21. yüzyıl yeterlilikleri kapsamında hukuk okuryazarlığına hizmet etmesi konusunda araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın en önemli sınırlılığı sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi üzerinden yürütülmüş olmasıdır. Bununla birlikte değerler ile ilgili kavram ve kazanımların diğer diğer disiplinlere ait öğretim programları ile karşılaştırılmasının yapılmaması da önemli bir sınırlılıktır. Bu araştırma etkili olması adına sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi yapılabilir. Ayrıca temel değerleri konu edinen diğer disiplinlere ait öğretim programları ile karşılaştırma yapılarak programın yeterliliği konusuna açıklık getirilebilir.

Lisans Bilgileri

“Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi’nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.”

Copyrights

“The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.”

Etik kurul onayı

Bu araştırmada herhangi bir insan ve hayvan denekleri üzerinden veri toplanmadığı için etik kurulu onayı alınmasına gerek duyulmamıştır.

Etik Beyannamesi

“Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi beyan eder. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu bildiririm.”

Kaynakça

- Akdeniz, N. (2009). *6. sınıf sosyal bilgiler yeni ders programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler*, [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, T. (2003). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6 ve 7) ünitelerine ilişkin branş öğretmenleri ve müfettiş görüşleri-Sakarya ili örneği*, [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Çiftçi, B., & Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 33-59.
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Kazanım, Kavram, Değer ve Beceri Boyutları Açısından Karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>.
- Dere, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarında (2005 ve 2017) sözlü tarih. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 33-56.
- Elçi, E., & Uzunboylu, H. (2020). The development of a universal and cultural values scale for values education. *South African Journal of Education*, 40(1), S1-S8. <https://doi.org/10.15700/saje.v40ns1a1850>.
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>.
- Esemen, A. (2020). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarında değerler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(2), 89-109. <https://doi.org/10.32960/uead.743762>.
- Güleryüz, O. (2024). Sosyal bilgiler ve okul dışı ortamlarda okuryazarlık eğitimi etkinlik örnekleriyle “*Vatandaşlık Okuryazarlığı*”, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Haçat, S. O., & Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, XLIX, 4443-4466. <https://doi.org/10.29228/joh.46733>.

- Kafadar, T. (2019). *Türkiye, ABD ve Fransa'nın sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması*, [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kafadar, T., Öztürk, C., & Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 154-177.
- Kalaycı, N., & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (26), 25-30.
- Karacan, H. (2018). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan milli ve değerlerin analizi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 1-10.
- Katılmış, A., Eksi, H., & Öztürk, C. (2011). Efficiency of social studies integrated character education program. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 854-859.
- Kılınç, G. (2024). Sosyal bilgiler ve okul dışı ortamlarda okuryazarlık eğitimi etkinlik örnekleriyle “Politik Okuryazarlığı”, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Merter, F., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 43-58.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (a) (2024). 2005 Sosyal Bilgiler Ders Programı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13140945_sosyal_bylgyler_sun.pdf.
- Millî Eğitim Bakanlığı (b) (30 Haziran 2024). 2015 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. https://www.memurlar.net/common/news/documents/534274/31021236_sosyalbilgiler_taslak.pdf.
- Millî Eğitim Bakanlığı (c) (30 Haziran 2024). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (d) (30 Haziran 2024). 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/>.
- Öngören, H., & Nurdoğan, A. (2023). Comparison of the perceptions and attitudes of the sixth-grade students of general secondary school and imam hatip secondary school towards the law and justice course. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 503-518. <https://doi.org/10.24315/tred.1061328>.
- Öngören, H. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinin Hukuk ve Adalet Ders Kitabına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(2), 328-338. <https://doi.org/10.30703/cije.1184695>.
- Öztürk, E., & Coşkun, Y. D. (2022). Türkiye ve Kanada ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 188-202. <https://doi.org/10.34056/aujef.1014046>.

- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sönmez, Ö. F., İrşi, E., Önlen, M., & Polat, U. (2019). 2018 Ortaokul öğretim programlarının hukuk okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 906-<https://doi.org/92810.29299/kefad.2019.20.02.012>.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig'in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-17.
- Topaloğlu, M. Y., & Kıyıcı, F. B. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerine etkisi: Organ bağışı ve GDO. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 36-50. <https://doi.org/10.19160/ijer.350189>.
- Uymaz, M. (2024). Sosyal bilgiler ve okul dışı ortamlarda okuryazarlık eğitimi etkinlik örnekleriyle "Hukuk Okuryazarlığı", Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, H. (2017). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), 7-23.
- Yiğittir, S., & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzu'nda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 49-73.
- Yürütücü, A. (2001). Hekimlerin ahlaki değerleri ile meslek etiğinin istatistiksel olarak incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1). 157-172.



An Investigation of Turkish Teacher Candidates' Attitudes Towards Artificial Intelligence

Bünyamin SARIKAYA¹ Nihat KAVAN²

To cite this article:

Sarikaya, B. & Kavan, N. (2024). An investigation of Turkish teacher candidates' attitudes towards artificial intelligence [Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının incelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 13(26), 191-203. DOI: 10.55605/ejedus.1550010

Research article

Received: 2024-09-14


Accepted: 2024-10-10

Abstract

The development of information technologies is also reflected in education. One of the peaks of these technologies is artificial intelligence. The world of education has also started to utilize artificial intelligence frequently. Therefore, the main purpose of this study is to examine the attitudes of prospective Turkish teachers towards artificial intelligence. In the research, descriptive survey model of quantitative research method was used. The sample of the study consisted of 270 Turkish language teacher candidates who continue their education at a state university. "General Attitude Scale Towards Artificial Intelligence", which was adapted into Turkish, was used to collect data in the study. The scale consists of two dimensions and twenty items. The data were collected online and subjected to parametric analysis. As a result of the study, it was determined that the attitudes of prospective Turkish teachers towards artificial intelligence were at a "moderate level". As a result of the study, it was determined that the attitudes of prospective Turkish teachers towards artificial intelligence differed significantly in terms of grade level, status of using artificial intelligence, and having general knowledge about artificial intelligence. In the study, it was suggested that studies on artificial intelligence in Turkish education should be increased, the number of application-based courses and studies on artificial intelligence skills should be increased, anxiety, attitude and ethical issues related to artificial intelligence should be addressed, qualified studies on how to make the best use of artificial intelligence in education should be carried out, and it would be useful to provide activities such as seminars, conferences and in-service training to all stakeholders of education on artificial intelligence education.

Keywords: Technology, artificial intelligence, pre-service teachers, attitude, Turkish education.

¹  Assoc. Prof. Dr., Muş Alparslan University, Department of Turkish and Social Sciences Education, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: [0000-0002-8393-7127](https://orcid.org/0000-0002-8393-7127)

²  Scientist, Ministry of National Education, nihatkavan@gmail.com, ORCID: [0000-0003-4872-1002](https://orcid.org/0000-0003-4872-1002)



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Bünyamin SARIKAYA³ Nihat KAVAN⁴

Atf:

Sarikaya, B. & Kavan, N. (2022). An investigation of Turkish teacher candidates' attitudes towards artificial intelligence [Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının incelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 191-203. DOI: 10.55605/ejedus.1550010

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2024-09-14

Kabul Tarihi: 2024-10-10

Öz

Bilgi teknolojilerinin gelişmesi eğitime de yansımıştır. Bu teknolojilerin zirve noktalarından biri de yapay zekâdır. Eğitim dünyası da yapay zekâdan sıklıkla yararlanmaya başlamıştır. Buna binaen araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yönteminin betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 270 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, iki boyut ve yirmi maddeden oluşmaktadır. Veriler, çevrim içi ortamda toplanıp parametrik analizlere tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya ilişkin tutumlarının “orta düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya ilişkin tutumlarının; sınıf düzeyi, yapay zekâyı kullanma durumu, yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olma değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada, Türkçe eğitiminde yapay zekâya yönelik çalışmaların artırılması, yapay zekâya becerisine yönelik uygulama temelli ders ve çalışmaların sayıca artırılması, yapay zekâya yönelik kaygı, tutum ve etik konularının işlenmesi gerektiği, eğitimde yapay zekâdan en iyi şekilde nasıl yararlanılabileceğine dair nitelikli çalışmaların yapılması gerektiği ve yapay zekâ eğitimi konusunda eğitimin bütün paydaşlarına seminer, konferans ve hizmet içi eğitim gibi etkinliklerin verilmesinin yararlı olacağı önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji, yapay zekâ, öğretmen adayları, tutum, Türkçe eğitimi.

³ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: [0000-0002-8393-7127](https://orcid.org/0000-0002-8393-7127)

⁴ Bilim Uzmanı/Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nihatkavan@gmail.com, ORCID: [0000-0003-4872-1002](https://orcid.org/0000-0003-4872-1002)

Giriş

Teknolojik ilerlemeler yaşamın tüm alanlarını hızlıca etkilemeye başlamıştır. Eğitimden sanata, ekonomiye, spora kadar birçok alanda teknolojik gelişmelerin etkisini görebilmek mümkündür. Bu teknolojik gelişmelerden biri de son zamanlarda yoğunlukla tercih edilen yapay zekâ uygulamalarıdır.

Yapay zekâ, insan algısını kavrayabilen, öngörü yaparak çıkarımda bulunabilen ve öğrenerek eş zamanlı birçok işi gerçekleştiren bir bilişim teknolojisidir. Alan yazınında insan zekâsının yapay zekâdan üstün olduğu kabul görse de yapay zekânın insan beynine göre daha hızlı çalıştığı görülmüştür. Bu sebeple yapay zekânın karmaşık problemlere çözüm sunması ve insan kavrayışı ile günlük yaşamı kolaylaştırması gibi rolleri gerçekleştirdiği de bilinmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021).

Yapay zekânın bireylerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine de hizmet ettiği düşünülmektedir. Ancak bu konu tartışmalıdır. Nitekim Coşkun ve Deniz Gülleroğlu (2021) yapay zekânın insanoğlunun kendisine benzeyen sistemler oluşturma gayretinin bir ürünü olduğunu ve bu ürünlerin zekâyaya sahip olup olmadıklarının sorgulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapay zekâ bilişim teknolojilerinin bir ürünüdür. Ancak bu ürünün geliştirilmesi sürecinde insan zekâsından da destek alınmaktadır. Yapay zekâ, bilgisayarların insanlardan daha iyi bir şekilde düşünebilme ve problem çözebilmeye yeteneklerine sahip olabilmelerini sağlamaya yönelik bir teknolojidir. Bu yetenekler sayesinde bilgisayarlar insanlar gibi düşünebilir, konuşabilir ve çeşitli görevleri yerine getirebilir. Yapay zekâ, insanların gerçekleştiremediği veya zorluk çektiği birçok görevi kolaylıkla yerine getirebilir ve bu sayede insanların işlerini kolaylaştırabilir. Özet olarak yapay zekâ insanlardan daha iyi bir şekilde düşünebilen ve problem çözebilen bilgisayarlar yaratmaya yönelik bir teknolojidir (Khalil, 2024).

Alan yazınında yapay zekâ konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. İçöz ve İçöz (2024) Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerini farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lise, anne-baba eğitim durumu, anne-baba gelir durumu ve aile toplam gelir değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Banaz ve Demirel (2024) Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarını inceledikleri çalışmalarında katılımcıların yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu; cinsiyet, günlük internet kullanma durumları ve yapay zekâyaya yönelik haberleri takip etme değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Acem, Arslantaş, Bişirici ve Erdoğan (2024) öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarını incelemişlerdir. 190 gönüllü öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin yapay zekâyaya yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin tutum puanları, erkek öğretmenlerin tutum puanlarından yüksek çıkmıştır.

Banaz ve Maden (2024) Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâyaya yönelik tutumlarını ele almışlardır. 206 Türkçe öğretmeni adayının katıldığı çalışmada katılımcıların yapay zekâ tutumlarının yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeninde anlamlı farkın olmadığı ancak sınıf düzeyinde anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tan, Ceylan ve Öztürk (2023) çalışmalarında öğretmenlerin yapay zekâyaya yönelik tutumlarını incelemişlerdir. 155 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin yapay zekâyaya

yönelik tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Çalışmada erkek öğretmenlerin ortalama puanları kadın öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır.

Alan yazınında yukarıda ifade edilen çalışmaların yanı sıra farklı araştırmacılar tarafından da konuyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yapay zekâ tutumlarının incelendiği çalışmalar (Avcı ve Günay, 2024); yapay zekâ ile ilgili kuramsal nitelikte yapılan çalışmalar (Pirim, 2006; Uzun vd., 2021); yapay zekânın çeşitli disiplinlerde kullanımı ile ilgili çalışmalar (Etike, 2023; Sönmez, 2023; Yazıcı, 2024) bulunmaktadır. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların çok az ve yetersiz olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sunması hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları yapay zekâyı kullanma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yönteminin betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar, odaklanılan duruma herhangi bir müdahalede bulunmadan mevcut durumu ayrıntılı olarak incelemeye imkân sağlamaktadır (Karasar, 2012). Betimsel tarama modeli; bir evrendeki katılımcıların özelliklerini, görüşlerini ve davranışlarını açıklamak için evrenden seçilen bir örneklem grubuna veya evreninin tamamına tarama uygulaması yapılarak veri toplanan nicel bir araştırma modelidir (Creswell, 2017). Ayrıca betimsel tarama modeli, durumların genellenebilirliğine elverişli olduğu için eğitim alanında kullanılan başlıca nicel araştırma modellerinden birisidir (McMillan ve Schumacher, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden seçilen 270 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. “Araştırmalarda evrenin tamamı yerine evreni temsil etmede yeterli olan örneklem üzerinde çalışmak zaman, maliyet ve enerji bakımından araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır” (Ural ve Kılıç, 2006). Araştırma kapsamında 270 kişilik örneklem grubuna ulaşılmıştır. Örnekleme ait demografik veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Değişken	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	185	68,5
	Erkek	85	35,5
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	87	32,2
	2. Sınıf	56	20,7
	3. Sınıf	51	18,9
	4. Sınıf	76	28,1
Yapay Zekâyı Kullanma Durumu	Kullanıyorum	174	64,4
	Kullanmıyorum	96	35,6
Yapay Zekâ Hakkında Genel Bilgi Sahibi Olma	Var	213	78,5
	Yok	57	21,1
Toplam		270	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 185'inin (%68,5) kadın, 85'inin (%35,5) erkek olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının 87'si (%32,2) üniversite 1. sınıfta, 56'sı (%20,7) 2. sınıfta, 51'i (%18,9) 3. sınıfta, 76'sı (%28,1) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının 174'ü (%64,4) yapay zekâyı kullandığını, 96'sı (%35,6) yapay zekâyı kullanmadığını belirtmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının 213'ü (%78,5) yapay zekâ hakkında genel bilgisinin olduğunu, 57'si (%21,1) ise yapay zekâ hakkında genel bilgisinin olmadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen Kaya vd. (2022) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan "Yapay Zekâyâ Yönelik Genel Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 2 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "Pozitif Tutumlar" alt boyutunda 12 madde (1-12), "Negatif Tutumlar" alt boyutunda 8 madde (13-20) bulunmaktadır. Ölçeğin "Negatif Tutumlar" alt boyutunda yer alan maddeler ters kodlanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir. Çalışmadan elde edilen verilerin Cronbach's Alpha güvenirlik değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerden Elde Edilen Verilerin Güvenirlik Değerleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Pozitif Tutumlar	12 (1-12)	.921
Negatif Tutumlar	8 (13-20)	.861
Ölçeğin Tamamı	20	.884

Tablo 2'de yer alan Cronbach's Alpha güvenirlik değerleri incelendiğinde ölçeğin pozitif tutumlar alt boyutundan .921; negatif tutumlar alt boyutundan .861; ölçeğin tamamından .884 güvenirlik değeri elde edildiği görülmektedir. Domino'ya (1996) göre güvenilir ölçümlerin elde edilebilmesi için güvenirlik değerlerinin .70 ve üzerinde olması gerekmektedir. Ölçekten elde edilen güvenirlik değerlerinin .70'in üzerinde olması güvenilir ölçümlerin elde edilebileceğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Ölçeğin uygulanabilmesi için bir devlet üniversitesinde okumakta olan Türkçe öğretmeni adaylarından

veri toplanmıştır. Veriler çevrim içi ortamda “Google Formlar” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma konusu ve önemi ile ilgili açıklamalar formda belirtilmiştir. Araştırma sürecinde gönüllülük esas alınmış olup katılımcılardan tanımlayıcı bilgi talep edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Türkçe öğretmeni adaylarının doldurduğu formlar analiz için SPSS 27.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde hangi analiz tekniklerinin belirleneceğine karar verilebilmesi için ölçeğin normallik varsayımı yapılmıştır. Normallik varsayımına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Normallik Varsayımına İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Pozitif Tutumlar	270	-.313	-.198
Negatif Tutumlar	270	-.209	-.208
Ölçeğin Tamamı	270	-.365	.552

Tablo 3’te katılımcılardan elde edilen verilerin normallik analizi sonuçları yer almaktadır. Normallik analizleri sonucunda parametrik ya da nonparametrik testlerin kullanılması konusunda çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 aralığında olan dağılımların normallikle alakalı kanıtlar barındırdığı ifade edilmektedir (Field, 2009). Ölçek verileri analiz edildiğinde veriler ± 1 aralığında değerlere sahip olduğu için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklem T-Testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca post hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Anlamlı fark tespit edilen değişkenler için etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Etki büyüklüğünü hesaplamada T-Testleri için *Cohen’s d*, ANOVA testleri için eta kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 17.07.2024 tarihinde 144005 sayı numarası ile onay alınmıştır.

Bulgular

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâya Yönelik Tutum Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin betimsel analiz bulguları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Ait Betimsel Analiz Bulguları

Boyut	\bar{X}	SS	Düzye*
Pozitif Tutumlar Alt Boyutu	3,46	.856	Katılıyorum
Negatif Tutumlar Alt Boyutu	2,84	.838	Kararsızım
Ölçeğin Tamamı	3,21	.656	Kararsızım

“Kesinlikle Katılmıyorum”: 1,00-1,80; “Katılmıyorum”: 1,81-2,60; “Kararsızım”: 2,61-3,40; “Katılıyorum”: 3,41-4,20; “Kesinlikle Katılıyorum”: 4,21-5,00 (Tekin, 2002)

Tablo 4’te yer alan Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği’nin alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına ilişkin betimsel analiz bulguları incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının pozitif tutumlar alt boyutuna ait ortalamalarının $\bar{X}=3,46$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama Türkçe öğretmeni adaylarının pozitif tutumlar alt boyutuna yönelik tutumlarının “Katılıyorum” düzeyine karşılık geldiğini göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının negatif tutumlar alt

boyutuna ait ortalamalarının $\bar{X}=2,84$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama Türkçe öğretmeni adaylarının negatif tutumlar alt boyutuna yönelik tutumlarının “Kararsızım” düzeyine karşılık geldiğini göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına ait ortalamalarının $\bar{X}=3,21$ olduğu bulunmuştur. Bu ortalama Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamına yönelik tutumlarının “Kararsızım” düzeyine karşılık geldiğini göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının ölçekten yüksek puan alması yapay zekâya yönelik genel tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin tamamından aldıkları betimsel analiz bulguları incelendiğinde yapay zekâya ilişkin genel tutumlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete İlişkin Bulguları

Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının cinsiyete göre bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Cinsiyet Bulguları T-Testi Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	df	T	p	Cohen's d
Pozitif Tutumlar	Kadın	185	3,39	.820	268	-2,131	.034*	.850
	Erkek	85	3,62	.913				
Negatif Tutumlar	Kadın	185	2,75	.829	268	-2,617	.009*	.829
	Erkek	85	3,03	.830				
Ölçeğin Tamamı	Kadın	185	3,13	.662	268	-3,027	.003*	.646
	Erkek	85	3,39	.608				

* $p<.50$

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeni bağlamında alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre ölçeğin pozitif tutumlar alt boyutunda [$t_{(268)} = -2,131$; $p<.05$] ve negatif tutumlar alt boyutunda [$t_{(268)} = -2,617$; $p<.05$] anlamlı farklılık göstermiştir.

Ölçek genel olarak ele alındığında ölçeğin tamamında [$t_{(268)} = -3,027$; $p<.05$] orta düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Belirlenen fark erkek Türkçe öğretmeni adaylarının lehinedir ($\bar{X}=3,39$). Bu bulgu, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik genel tutumlarının daha yüksek olduğunu yansıtmaktadır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâya Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguları

Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının sınıf düzeyine ilişkin bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Sınıf Düzeyi Bulguları ANOVA Analizi

Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Fark	η^2
Pozitif Tutumlar	1. Sınıf	87	3,52	.757	Gruplar Arası	5,665	3	1,888				
	2. Sınıf	56	3,33	.844	Grup İçi	191,455	266	.720	2,624	.051	Yok	-
	3. Sınıf	51	3,25	.934	Toplam	197,121	269					
	4. Sınıf	76	3,63	.888								
	Toplam	270	3,46	.856								
Negatif Tutumlar	1. Sınıf	87	2,99	.679	Gruplar Arası	4,321	3	1,440				
	2. Sınıf	56	2,80	.838	Grup İçi	184,963	266	.695	2,071	.104	Yok	-
	3. Sınıf	51	2,62	.846	Toplam	189,284	269					
	4. Sınıf	76	2,83	.971								
	Toplam	270	2,84	.838								
Ölçeğin Tamamı	1. Sınıf	87	3,30	.545	Gruplar Arası	4,248	3	1,416				
	2. Sınıf	56	3,12	.655	Grup İçi	111,517	266	.419	3,377	.019*	1>3 4>3	.037
	3. Sınıf	51	3,00	.716	Toplam	115,765	269					
	4. Sınıf	76	3,31	.698								
	Toplam	270	3,21	.656								

* $p < .50$

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarında sınıf düzeyi açısından ölçeğin tamamında anlamlı fark tespit edilmiştir. Pozitif tutumlar alt boyutunda [$F_{(3,266)} = 2,624$; $p > .05$] ve negatif tutumlar [$F_{(3,266)} = 2,071$; $p > .05$] alt boyutunda anlamlı fark tespit edilememiştir.

Ölçek genel olarak ele alındığında ölçeğin tamamında [$F_{(3,266)} = 3,377$; $p < .05$] anlamlı fark oluşmuştur. İlgili farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farkın 1. sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adaylarıyla 3. sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adayları arasında 1. sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının lehine ($\bar{X} = 3,30$); 3. sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adaylarıyla 4. sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adayları arasında 4. sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının lehine ($\bar{X} = 3,31$) olduğu belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâya Yönelik Tutumlarının Yapay Zekâyı Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının yapay zekâyı kullanma durumlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7. Yapay Zekâyı Kullanma Durumu Bulguları T-Testi Analizi

Boyut	Durum	N	\bar{X}	SS	df	T	p	Cohen's d
Pozitif Tutumlar	Kullanıyorum	174	3,71	.775	268	7,072	.001*	.787
	Kullanmıyorum	96	3,00	.808				

Negatif Tutumlar	Kullanıyorum	174	2,91	.817	268	1,872	.062	-
	Kullanmıyorum	96	2,71	.865				
Ölçeğin Tamamı	Kullanıyorum	174	3,39	.596	268	6,491	.001*	.610
	Kullanmıyorum	96	2,89	.636				

* $p < .50$

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarında yapay zekâyı kullanma durumları açısından pozitif tutumlar alt boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı fark görüldüğü tespit edilmiştir. Negatif tutumlar alt boyutunda anlamlı fark tespit edilememiştir [$t_{(268)} = 1,872$; $p > .05$].

Pozitif tutumlar alt boyutunda [$t_{(268)} = 7,072$; $p < .05$] orta düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Belirlenen fark yapay zekâyı kullanan Türkçe öğretmeni adaylarının lehinedir ($\bar{X} = 3,71$). Bu bulgu, yapay zekâyı kullanan Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğunu yansıtmaktadır.

Ölçek genel olarak ele alındığında ölçeğin tamamında [$t_{(268)} = 6,491$; $p < .05$] orta düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Belirlenen fark yapay zekâyı kullanan Türkçe öğretmeni adaylarının lehinedir ($\bar{X} = 3,39$). Bu bulgu, yapay zekâyı kullanan Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik genel tutumlarının daha yüksek olduğunu yansıtmaktadır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâya Yönelik Tutumlarının Yapay Zekâ Hakkında Genel Bilgi Sahibi Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının yapay zekâ hakkında genel sahibi olma durumlarına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8. Yapay Zekâ Hakkında Genel Bilgi Sahibi Olmalarına İlişkin Bulguların T-Testi Analizi

Boyut	Durum	N	\bar{X}	SS	df	T	p	Cohen's d
Pozitif Tutumlar	Var	213	3,57	.822	268	4,006	.001*	.833
	Yok	57	3,07	.870				
Negatif Tutumlar	Var	213	2,86	.800	268	1,071	.285	-
	Yok	57	2,73	.969				
Ölçeğin Tamamı	Var	213	3,28	.619	268	3,683	.001*	.641
	Yok	57	2,93	.717				

* $p < .50$

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarında yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olmaları açısından pozitif tutumlar alt boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı fark görüldüğü tespit edilmiştir. Negatif tutumlar alt boyutunda anlamlı fark tespit edilememiştir [$t_{(268)} = 1,071$; $p > .05$].

Pozitif tutumlar alt boyutunda [$t_{(268)} = 4,006$; $p < .05$] büyük düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Belirlenen fark yapay zekâ hakkında genel bilgisi olan Türkçe öğretmeni

adaylarının lehinedir ($\bar{X}=3,57$). Bu bulgu, yapay zekâ hakkında genel bilgisi olan Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğunu yansıtmaktadır.

Ölçek genel olarak ele alındığında ölçeğin tamamında [$t_{(268)}=3,683$; $p<.05$] orta düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Belirlenen fark yapay zekâ hakkında genel bilgisi olan Türkçe öğretmeni adaylarının lehinedir ($\bar{X}=3,28$). Bu bulgu, yapay zekâ hakkında genel bilgisi olan Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik genel tutumlarının daha yüksek olduğunu yansıtmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimde teknolojinin yoğun olarak kullanılmaya başlandığı çağda yaşamaktayız. Bu yüzden yeni neslin teknolojiyi iletişimde, bilgiyi yeniden üretmede ve paylaşımda kullanması önemlidir (Akın, 2023). Bu önemli teknolojilerin başında da yapay zekâ uygulamaları gelmektedir. Yeni nesil öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yapay zekâyı bilmesi ve olumlu yönde kullanması önemlidir. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik genel tutumlarının “orta düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Banaz ve Maden (2024) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Avcı ve Günay (2024) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yapay zekâya karşı tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Tan, Ceylan ve Öztürk (2023) çalışmalarında öğretmenlerin yapay zekâya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Acem vd. (2024) öğretmenlerin yapay zekâya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmaların son bir yılda ele alındığı düşünüldüğünde hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Nitekim İçöz ve İçöz (2024) de çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından da ele alınmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile yapay zekâ tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu değişken açısından erkek Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının kadın Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçöz ve İçöz (2024) Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni bakımından erkek öğretmen adayları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Banaz ve Maden (2024) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ancak erkek adayların tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tan vd. (2023) erkek öğretmenlerin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Acem vd. (2024) kadın öğretmenlerin yapay zekâya yönelik tutumlarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kimi çalışmalarda erkek, kimilerinde ise kadın adayların puanlarının yüksek olmasının çalışma gruplarının özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları, diğer sınıf düzeylerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin puanlarından yüksek çıkmıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının dört

yıl boyunca aldıkları eğitimlerinin -özellikle teknoloji tabanlı derslerde- yapay zekâya yönelik tutumlarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Sonucun böyle olması önemlidir. Nitekim Chatterjee ve Bhattacharjee (2024) yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yapay zekâ konusunda bilgi sahibi olmalarının, öğrencilerin ve kurumların entelektüel düzeyini artıracaklarını belirtmişlerdir. Banaz ve Maden (2024) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Çalışmada son sınıftaki öğretmen adaylarının tutum puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Farklı bir çalışmada da (Banaz ve Demirel, 2024) dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları, yapay zekâyı kullanma durumlarına göre de ele alınmıştır. Yapay zekâyı kullanan Türkçe öğretmeni adaylarının tutum puanları, kullanmayan adayların puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, yapay zekâyı kullanan Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik genel tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmada yapay zekâyı kullanan adayların sayılarının ve bu adayların yapay zekâya yönelik tutumlarının yüksek olması önemlidir. Çünkü “yapay zekânın insan hayatına girmesiyle birlikte dünya genelinde daha başarılı eğitim sistemleri geliştirilmeye başlanmıştır” (Kabudî vd., 2021). Benzer önemli bir sonuca Acem vd. (2024) de ulaşmıştır. İlgili çalışmada yapay zekâyı kullanmayı isteyen katılımcıların yapay zekâya yönelik tutumları yüksek bulunmuştur.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları, yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olma değişkeni açısından da ele alınmıştır. Araştırmada, yapay zekâ hakkında genel bilgisi olan Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Geleceği şekillendiren bir bilim ve teknoloji olarak yapay zekânın, eğitim alanını ve yaşamın her alanını etkileyeceği” (Ferikoğlu, 2021) düşünüldüğünde adayların yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Avcı ve Günay’ın (2024) çalışmasında da öğretmen adayları gelecekte yapay zekânın eğitimi ciddi anlamda etkileyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yapay zekâ hakkındaki haberlerin takip edilmesi de adayların yapay zekâya yönelik bilgilerini arttırmaktadır. Nitekim Banaz ve Maden (2024) de çalışmalarında yapay zekâya yönelik haberleri takip eden öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Alan yazını incelendiğinde yapay zekâ ve Türkçe eğitimi konusunu ele alan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu yüzden Türkçe eğitiminde yapay zekâya yönelik çalışmaların artırılması gerekir.
- Yapay zekâ becerisine yönelik uygulama temelli ders ve çalışmaların sayıca artırılması gerekir.
- Yapay zekâya yönelik kaygı, tutum ve etik konularının işlenmesi önerilmektedir.
- Eğitimde yapay zekâdan en iyi şekilde nasıl yararlanılabileceğine dair nitelikli çalışmalar yapılmalıdır.
- Yapay zekâ eğitimi konusunda eğitimin bütün paydaşlarına seminer, konferans ve hizmet içi gibi etkinlikler verilmelidir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 17.07.2024

Etik kurul belgesi sayı numarası: 144005

Kaynakça

- Acem, Y., Arslantaş, K., Bişirici, M. ve Erdoğan, K. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Education and Social Sciences*, 1(2), 12-23.
- Akın, E. (2023). Bir yaşam tarzı olarak deprem okuryazarlığı eğitimi. M. Öztürk ve M. Kırca (Ed.), *Kahramanmaraş merkezli depremler sonrası için akademik öneriler* (ss. 439-449) içinde. Özgür Yayınları.
- Avcı, H. E. ve Günay, U. İ. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. *Route Educational & Social Science Journal*, 11(4), 162-172. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.3567>
- Banaz, E. ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1516-1529. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1461048>
- Banaz, E. ve Maden, S. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1173-1180. <https://doi.org/10.24315/tred.1430419>
- Chatterjee, S., & Bhattacharjee, K. K. (2020). Adoption of artificial intelligence in higher education: A quantitative analysis using structural equation modelling. *Education and Information Technologies*, 25(3), 3443-3463. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10159-7>
- Coşkun, F. ve Deniz Gülleroğlu, H. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. H. Ekşi). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

- Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Domino, G. (1996). Test-retest reliability of the suicide opinion questionnaire. *Psychological Reports*, 78(3), 1009-1010.
- Etike, Ş. (2023). Yapay zekâ ve haber üretim süreci: Tanımlar ve uygulamalar. *Türkiye Medya Akademisi Dergisi*, 3(6), 588-609. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8378908>
- Ferikoğlu, D. (2021). *Öğretmenler için yapay zekâ farkındalık düzeyi ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- İçöz, S. ve İçöz, E. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 987-1001. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/500>
- Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Bilim Yayınevi.
- Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2022). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(2), 497-514. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>
- Khalil, O. (2024). *Yapay zeka algoritmaları ile beynin tümörlü bölgelerin teşhisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Publishing.
- Pirim, H. (2006). Yapay zeka. *Journal of Yaşar University*, 1(1), 81-93.
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards artificial intelligence scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 1, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Sönmez, G. (2023). İletişim araştırmalarında yapay zekâ kullanımı. M. A. Günay (Ed.), *İletişim bilimlerinde yapay zekâ* (ss. 178-197) içinde. Eğitim Yayınevi.
- Tan, Ç., Ceylan, Y. ve Öztürk, O. (2023). Öğretmenlerin yapay zekâya karşı tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(67), 72-83. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.73772>
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayıncılık.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y. ve Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. *1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences*. Kasım (1-3), Konya.
- Yazıcı, S. Ç. (2024). Eğitimde yapay zekâ ve kimya eğitimindeki uygulamaları. İ. H. Yurdakul (Ed.), *Dijital eğitim I* (ss. 83-100) içinde. Eğitim Yayınları.



Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st Century Human Profile

Yusuf YILDIRIM¹ Alperen ÇALIŞKAN²

To cite this article:

Yıldırım, Y.; Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st Century Human Profile [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 13(26), 204-220 DOI: 10.55605/ejedus.1548121

Research article

Received: 2024-09-11


Accepted: 2024-09-28

Abstract

In this research it was aimed to evaluate the Türkiye Century Education Model in terms of 21st century human profile. From this perspective, the model was handled under four different headings in terms of student profile, virtue-value-action model, skills training and the innovations it brought. It has been determined that the student profile was clearly expressed in the Türkiye Century Education Model and that the competencies and competencies that students should acquire at the end of the education process constitute the main starting point of the program. Within the scope of the model, it was found that a model classification was made for values education and there were indicators related to the values in this model. It was seen that skills were transferred by including sub-components and process components as conceptual, social emotional learning and domain skills. With the Türkiye Century Education Model, a number of innovations have been introduced to the education and training process and a number of educational factors that have been implicit for years have been modeled and explained. The developed model was designed in a skill-based structure. Therefore, as the importance given to skills wasn't attributed to values, it was understood that the action part of the virtue-value-action model was insufficient in the process-based construction of the model. In addition, the fact that the student profile didn't directly include a characteristic such as entrepreneurship, but only as a sub-component, that there wasn't mention of a competency such as being open to innovation, and that an important competency such as career planning wasn't included in the model were the shortcomings of the model. In this respect, it can be suggested that in the next model development processes, these deficiencies should be addressed, a model based on skills and values should be developed instead of a skills-based model.

Keywords: Türkiye Century Education Model, 21st century human profile, program evaluation.

¹  Siirt University, Assoc. Prof. Dr., yusufyildirimakademik@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-7804-5661

²  Muş Alparslan University, Res. Assist., alperenncaliskann@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003-0035-8443



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi

Yusuf YILDIRIM³ Alperen ÇALIŞKAN⁴

Atf:

Yıldırım, Y.; Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st Century Human Profile [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 205-221 DOI: 10.55605/ejedus.1548121

Derleme Makalesi

Geliş Tarihi: 2024-09-11

Kabul Tarihi: 2024-09-28

Öz

Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu açıdan model sırasıyla; öğrenci profili, erdem-değer-eylem modeli, beceri eğitimi ve getirdiği yenilikler bakımından dört farklı başlıkta ele alınmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenci profilinin açıkça ifade edildiği ve eğitim-öğretim sürecinin sonunda öğrencinin kazanması gereken yeterlilikler ve yetkinliklerin programın temel hareket noktasını oluşturduğu tespit edilmiştir. Model kapsamında değerler eğitimiye yönelik bir model tasnifi yapıldığı ve bu modelde yer alan değerlere ilişkin göstergelerin bulunduğu saptanmıştır. Becerilerin ise kavramsal, sosyal-duygusal öğrenme ve alan becerileri şeklinde alt bileşenler ve süreç bileşenlerini içererek aktarıldığı görülmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte eğitim-öğretim sürecine birtakım yenilikler gelmiş ve yıllardır örtük olan birtakım eğitimsel faktörler modellenerek açıklanmıştır. Geliştirilen model sadece beceri temelli bir yapıda tasarlanmıştır. Dolayısıyla becerilere verilen önemin değerlere atfedilmediği için erdem-değer-eylem modelinin süreç temelli kurgulanmamasında eylem kısmının yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci profili başlığında girişimcilik gibi bir özelliğin doğrudan değil, alt bileşen olarak verilmesi; yeniliklere açık olmak gibi bir yeterlilikten bahsedilmemesi; kariyer planlaması yapma gibi önemli bir yetkinliğin yer almamış olması modelin noksanlıkları olarak ön plana çıkmıştır. Bu bakımdan bir sonraki model geliştirme süreçlerinde belirtilen eksikliklerin giderilmesine, sadece beceri ağırlıklı yapı yerine beceri ve değer temelli bir model geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 21. yüzyıl insan profili, program değerlendirme.

³ Siirt Üniversitesi, Doç. Dr., yusufyildirimakademik@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-7804-5661

⁴ Muş Alparslan Üniversitesi, Arş. Gör., alperenncaliskann@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003-0035-8443

Giriş

Dünya, geçmişten bugüne kadar değişim ve dönüşümünü gerçekleştirerek gelmiştir. Bu değişim ve dönüşümün hızı her geçen gün artarak devam etmektedir. Kuşkusuz ortaya çıkan yeni şartlar insan yaşamını farklılaştırır da her birey yeni koşullara uyum sağlamak zorundadır. Bu durumun üstesinden gelebilmek de çağın gerekliliklerine uygun bireylerin yetiştirilebilmesiyle mümkündür. Bakıldığında 21. yüzyılda eğitim sistemlerinin kazandırması beklenen beceriler değişmekte, bundan dolayı sosyal ve duygusal bir varlık olan insanın yalnızca bilişsel gelişiminin yeterli olmadığı düşünülmektedir (Zins vd., 2004). Bu da çağımızda genç nesillerden beklenen öğrenci profillerini önemli ölçüde etkilemektedir. Nitekim içinde bulunulan çağ; bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmalarının dışında, bilgiyi kullanabilme, sorgulayabilme, toplumsal yaşamdaki değişimlere uyum sağlayabilme, etkili iletişim kurabilme gibi üst düzey becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Leu ve diğerleri, 2013). Buna bağlı olarak okullar, okullardaki eğitim anlayışı ve eğitim-öğretim süreçleri değişimden etkilenmektedirler. Okul ve eğitim-öğretim sürecindeki bu değişimin ilk ve daha net görüldüğü yer ise hiç şüphesiz öğretim programlarıdır. Bu programlar bir nevi ihtiyaçlar dahilinde güncellenen ders planları şeklinde ön plana çıkmaktadırlar (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Günlük yaşamının büyük bir bölümünü okullarda geçiren öğrencilerin bütüncül gelişimi, yeni okul anlayışının temel bakış açısını yansıtmaktadır. Zira okullar sadece birer öğrenme yeri değil; aynı zamanda sosyalleşme, korunma ve sosyal duygusal gelişim olanakları sağlayarak (Özer, Suna, Aşkar ve Çelik, 2020) öğrencilerin bütüncül gelişimlerine katkı sağlayan önemli mekânlara dönüşmüştür. Bu bakımdan yetkililer de millî ve manevî değerler manzumesi ile maddî gelişmenin zirvesine ulaşabilmek için öğretim programlarının temel yaklaşımını, öğrenci profilini, erdem-değer-eylem çerçevesini ve becerilerin yapısını oluşturan bileşenlerden ortaya çıkan bütüncül modeli (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) geliştirmişlerdir. Bu kapsamda ele alınan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde kavramsal becerilere, alan becerilerine, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine, okuryazarlık becerilerine, değerlere ve eğilimlere yer verilmiştir.

Geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temelini; MEB, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ile gerçekleştirdiği ikili bir protokol çerçevesinde hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli oluşturmaktadır (MEB, 2022). UNICEF tarafından desteklenen ve MEB bünyesinde bir komisyon aracılığıyla çalışmaların yürütüldüğü program çalışmalarının ilk adı “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli” şeklinde olsa da sonrasında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” olarak güncellenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temelinde hazırlanan öğretim programları ise “K12 Becerileri” perspektifinde geliştirilmiştir.

K12 kavramı; Amerika Birleşik Devletleri, Danimarka ve Kanada gibi farklı ülkelerde okul öncesinden başlamak üzere zorunlu eğitimin sonuna kadar olan eğitim süresini kapsamaktadır (Balcı, 2021). MEB'e (2023b) göre “*K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli ile beceri temelli bir eğitim yaklaşımının temel dinamikleri olan; öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretim ortamlarının tasarlanması, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, ölçme-değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.*”

Bu çalışmada 2023 yılında hazırlanmaya başlanan ve 2024 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanarak resmi şekilde uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci profilini, erdem-değer-eylem modelini, beceri eğitimi bölümünü ve getirdiği diğer yenilikleri tartışmak, işlevselliğini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Böylece Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğeleri ve bu öğelerin işlevleri incelenecek, programın getirdiği yenilikler üzerinde durulacaktır.

Bulgular

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profili

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenci profili açıkça ifade edilmiştir. Buna göre eğitim-öğretim sürecinin sonunda öğrencinin kazanması gereken yeterlilikler ve yetkinlikler programın temel hareket noktasını oluşturmaktadır. Nitekim bu durum “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin nihai hedefi, yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek.*” (MEB, 2024, s. 5) şeklinde ifade edilmiştir. Bu durum programın temel yapısının yetkinlikler ve erdemler üzerine kurulması gerektiği şeklinde yorumlanmaktadır. Hatta geliştirilen Maarif Modeli'nin öğrenci profili kısmında 2024 eğitim programının yetkin ve erdemli bireylerin yetiştirilebilmesi noktasında özgün bir yaklaşım ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci profili olarak değer ve yeterliliklerin yer aldığı bir yapıda hazırlanmıştır. Böyle bir yapının oluşturulmasının, programın en güçlü yanlarından birisi olduğu söylenebilir. Bu yapı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profili

Profil Özelliği	Bileşenleri
Ahlaklı	Adil, başkalarının haklarına saygı duyan, doğru, dürüst, güvenilir, saygılı, tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlı
Bilge	Bağımsız düşünen, belagat sahibi, bilgilerini paylaşan, ilme ulaşan, sanat ve kültüre duyarlı
Cesaretli	Destekleyici, girişimci, inisiyatif alan, risk alan, yiğit ve mert
Estetik	Güzelliğe duyarlı, olgun, ölçülü, sanatsal yeteneklerini bilen ve kullanan, seçici, zarif
İradeli	İlkeli, kararlı ve iddialı, kendine güvenen, öfkesini kontrol eden, sorumluluk alan, tutarlı
Merhametli	Affedici, iyiliksever, paylaşımcı, sevecen, şefkatli, yardımsever
Sağlıklı	Bağımlılıktan kaçınan ve bağımlılıkla mücadele eden, düzenli spor ve egzersiz yapan, düzenli uyuyan ve dinlenen, manevi sağlığını koruyan, sağlıklı beslenen, temiz
Sorgulayıcı	Araştırmacı, eleştirel düşünen, esnek, iş birliği yapan, meraklı, problem çözen
Üretken	Azimli ve sabırlı, çalışkan, hayal ve hedefleri olan, iletişime ve dayanışmaya açık, öğrenmeye istekli, yaratıcı
Vatansever	Bayrağını seven, gelişmiş bir devlet bilincine sahip olan, millî kültürüne ve manevi değerlere bağlı, Türkçeye sahip çıkan, vatanını, milletini seven ve savunan

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bulunan 10 Öğrenci Profili özelliği altında 58 bileşene yer verilmesine rağmen bileşenlerin programla nasıl ilişkilendirileceğine dair bir bilgiye rastlanılmamıştır. Eğer bu bileşenler öğretim programlarıyla ve eğitim öğretim yaşantılarıyla ilişkilendirilemezse programda görsel olarak kalacak ve işlevsel bir yapıya erişilemeyecektir. Burada dikkat çeken bir diğer nokta da vatanseverlik altında doğal mirasa

sahip çıkma gibi bir bileşene yer verilmemesi ve manevi değerlerden ne kastedildiğinin açık bir şekilde anlaşılabilmesidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hazırlanırken ulusal ve uluslararası raporların dikkate alındığı ama bazı noktalarda eksiklerin var olduğu söylenebilir. Öğrencilerin 2030'lı yıllarda sahip olmaları gereken becerilere ilişkin Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD, 2018) tarafından “Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)” projesi kapsamında 2030'lı yıllara yönelik beceriler “değerler oluşturma”, “zorluk ve gerilimlerle baş etme” ve “sorumluluk alma” şeklinde üç kategoride ifade edilmiş ve bu kategoriler dönüştürücü beceriler olarak belirtilmiştir. Binkley ve diğerleri (2010), “Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework (ATSC21)” tarafından oluşturulan becerilerin “düşünme”, “iş yapma”, “teknoloji temelli düşünme”, “dünyayı anlayabilme” olarak dört boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. National Research Council (2012) 21. yüzyıl becerileri kapsamında iş dünyası ve siyasi liderlerin, okullardan öğrencilerde problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği ve öz-yönetim gibi becerileri geliştirmelerini istediklerini ifade etmiştir. Geliştirilen modelde sadece beceri ve yetkinlikler üzerinde durulmayarak değerlere de yer verilmesi programın güçlü yönlerindedir. “Yetkinlik belli bir alanda gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmayı ifade ederken erdem, ruhsal olgunluğu başka bir ifadeyle ahlaken övülen meziyetleri kapsar. Bu açıdan yetkinlik ve erdem merkezde olduğu öğrenci profilinde öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerleri göz önünde bulundurulmaktadır.” (MEB, 2024, s. 5).

21. yüzyılda en belirgin kişilik özelliklerinden birisi olan girişimciliğin sadece cesaret boyutunun bir alt bileşeni olarak verilmesi ise eleştirilebilecek bir durumdur. Zira Avrupa Birliği Komisyonu (2006) tarafından oluşturulan yaşam boyu öğrenme yeterliliğine ilişkin sekiz temel alandan birisini girişimcilik oluşturmaktadır (Yıldırım, 2024). Benzer şekilde cesaret boyutu altında girişimci ve inisiyatif alan bileşenlere yer verilmiş ama burada verilen girişimciliğin açıklaması literatüre ve Türk Dil Kurumuna (TDK, 2024) uygun yapılamamıştır. Nitekim girişimci kavramı TDK (2024) tarafından “Üretim için bir işe girişen, kalkışan kimse; müteşebbis.” ve “Ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimse; müteşebbis.” şeklinde tanımlanırken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde “Gerekli durumlarda ilk adımı cesurca atan bir kişilik gösterir.” şeklinde açıklanmıştır. Yapılan bu tanım girişimciden daha çok inisiyatif almayla daha uyumludur.

Sorgulayıcı boyutu kapsamında “işbirliği yapan” alt bileşeni olarak verilse de bunun sorgulama boyutuyla ilişkilendirilmesinde oldukça zorlanılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde “işbirliği yapan” göstergeye dair yapılan “Etkili iletişim kurar, grup çalışmalarına katkı sağlar ve farklı bakış açılarına saygı duyar.” (2024, s. 10) şeklindeki açıklama da işbirliği göstergesi ve sorgulama boyutu ile ilişkilendirilememektedir. Bu açıdan öğrenci profilinin alt boyutları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde kendi içerisinde tutarlı olmadığı söylenebilir. Ama profile estetik ve merhamet gibi boyutların eklenmesi program için bir zenginlik olarak ifade edilebilir.

21. yüzyıl bireylerinden beklenen yeterliliklere ve yetkinliklere sahip birey yetiştirmek tüm devletlerin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda geliştirilen modelde Türkiye Yüzyılı için öğrenci yetiştirmek amacıyla yerli ve milli bir yapı oluşturulması özgün olduğunu göstermektedir. Ama bu konuda literatürde farklı çalışmalar mevcuttur. Thwe ve Kálmán'a (2023) göre 21. yüzyıl becerileri kariyer ilerlemesi sağlama, değişime açık olma, iş birliği yapabilme, eleştirel düşünme, iletişim kurabilme, yaratıcılık ve problem çözme şeklindedir. Maarif Modeli'nde kariyer ilerlemesi sağlama ve değişime/gelişime açık olma gibi

becerilere yer verilmemesi 21. yüzyıl bireylerinden beklenen kişilik özellikleri açısından eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Model hazırlanırken 21. yüzyıl bireyinden beklenen özelliklere ilişkin uluslararası farklı komisyonlar tarafından oluşturulan raporların dikkate alınmadığı ifade edilebilir. Bu raporların tamamen aktarılması milliliğe ve özgünlüğe zarar verebilecek niteliktedir. Ama raporlarda ortaya konulan bazı yetkinlikler 21. yüzyıl bireyleri için vazgeçilmezdir. “Partnership for 21st Century Skills (P21)” yeterlik ve beceriler kapsamında üzerinde en çok durulan ve kabul gören beceriler çerçevesinin başında gelmektedir (Cansoy, 2018). 21. yüzyıl öğrenimi için “Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi” (P21, 2019) becerileri; “öğrenme ve yenilenme becerileri”, “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” ve “yaşam ve kariyer becerileri” olmak üzere üç ana temaya ayrılmıştır. Avrupa Birliği Komisyonu (2006) tarafından yaşam boyu öğrenme yeterliliğine ilişkin beceriler “ana dilde iletişim”, “yabancı dil”, “matematiksel-temel bilim ve teknoloji”, “dijital”, “öğrenmeyi öğrenme”, “kişiler arası, kültürler arası, sosyal ve vatandaşlık”, “girişimcilik”, “kültürel farkındalık” şeklinde ifade edilmiş ve göstergeleri verilmiştir. Öğrenci modeli incelendiğinde bu raporların dikkate alınmadığı söylenebilir. Özellikle 21. yüzyılda ve yapılandırmacı bir eğitim anlayışının benimsendiği ülkemizde “öğrenmeyi öğrenme” gibi temel bir beceriye yer verilmemesi öğrenci profili açısından eleştirilebilecek bir durumdur. Oysaki öğrenmeyi öğrenme becerisi, öğrencilerin ulusal veya uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerilerin bulunduğu Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) de yer almıştır.

2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde Erdem-Değer-Eylem Modeli

Değerler, insan ve toplum hayatının temel düzenleyicileri olarak önemli bir işleve sahiptir. Bundan dolayı geçmişten günümüze değerler eğitim sürecinin temel öğeleri arasında yer almıştır. Değerler eğitimi formal ya da informal yollarla gerçekleştirilmektedir. İnfomal ortamlarda yürütülen değerler eğitimi gelecek nesillerden beklenen özelliklerin gerçekleştirilmesini sağlayamamaktadır. Bundan dolayı değerler formal eğitimin öğeleri arasında değerlendirilmektedir. Çoğu zaman örtük programın bir ögesi olarak kabul edilse de ülkemizde ilk defa 2005 programıyla değerler, resmi programın doğrudan bir parçası haline gelmiştir. Zamanla güncellenen program çalışmalarında değerler ifade edilmişse de bir model ortaya konulamamıştır. Değerlerle ilgili ilk defa bir model çalışması Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yerini almıştır.

2024 yılında kabul edilerek uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde değerler eğitimine ayrı bir önem verilmiştir. Bu durum programda “... Millî ve manevî değerler manzumesi ile maddî gelişmenin zirvesini hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli...” (MEB, 2024, s. 3) şeklinde ifade edilmiştir. Bunun gerekçesi olarak da gelecek nesillerin ahlaki bir şekilde yetiştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sahip olduğu mefkûre ile toplumu ve ülkesini imar eden şahsiyetler yetiştirmeyi ahlaki bir sorumluluk olarak ele alır. Bu çerçevede değerler, geniş bir temel yaklaşımla sistemi bütünleyen anlamlı bir olgu olarak ele alınır; programların ruhunda tabii bir şekilde yer alır.” (MEB, 2024, s. 5).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde öğretim programlarının temel yaklaşımının değerlere ve milli bilinç oluşturmaya dayandığı belirtilmiştir. Böylece “iyi insan-iyi vatandaş”, “erdemli birey-makbul vatandaş” denklemi kurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durum “Adalet, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, faydalı olmak ve güzellik gibi değerler üzerinde yükselen bir medeniyet mirasına sahip olan milletimiz; Türkiye Yüzyılı’nda eğitim adına kararlı adımlarla geleceğe hazırlanmaktadır. Türk eğitim sistemi bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilince sahip şahsiyetlerden

oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri hedefler.” ifadesinden anlaşılmaktadır (MEB, 2024, s. 4).

Günümüzde sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda gerçekleşen hızlı değişim ve dönüşüm değerlerin tabii bir şekilde kazandırılmasını gerektirmektedir (MEB, 2024). Fakat burada değerlerin “tabii bir şekilde kazandırılması” ile ne ifade edildiği anlaşılmamaktadır. TDK (2024) tabii kelimesini “doğal”, “olağan, alışılmış, her zamanki gibi olan, beklenildiği gibi” vb. anlamlarda açıklamaktadır. Bu anlamlar doğrultusunda hareket edildiğinde programlama süreciyle bu ifadenin tutarsız olduğu söylenebilir. Ayrıca “kazanım” ifadesinin davranışçı psikolojinin kısıntılarını içerdiğini savunarak programdan kazanım ifadesini çıkartarak yerine “öğrenme çıktısı” kavramı getirilirken değerlerin kazandırılması ifadesinin tercih edilmesinin 21. yüzyıl eğitim anlayışına uygun bir bakış açısını yansıtmadığı belirtilebilir.

Değerler ve değerler eğitimi kavramları 2005 yılından itibaren programlarda yerini almış ve programların temel unsuru olmaya başlamıştır. Bu anlayış 2024 program geliştirme sürecinde de devam etmiştir. 2024 program geliştirme sürecini diğer yıllardan ayıran en büyük özellik değerler eğitimine yönelik bir model tasnifinin yapılmış olması ve modelde yer alan değerlere ilişkin göstergelere değinilmiş olmasıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında yer alan erdem-değer-eylem modeli Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarında Yer Alan Erdem-Değer-Eylem Modeli

Çatı Değerler	Boyut	Değerler
Saygı Sorumluluk Adalet	Huzurlu insan	Çalışkanlık, mahremiyet, mütevazılık, sabır, sağlıklı yaşam, tasarruf
	Huzurlu aile ve toplum	Aile bütünlüğü, dostluk, dürüstlük, özgürlük, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik
	Yaşanabilir çevre	Duyarlılık, estetik, merhamet, temizlik

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde kök değer anlayışı terk edilerek çatı değer uygulamasına geçilmiştir. Bu durum “*Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde çatı değerler etrafında kümelenen bir değer çerçevesi sunulmaktadır. Çatı değerler, diğer bütün değerler ile yoğun kesişim noktaları olan değer yapılarını ifade etmektedir. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet; çatı değerler olarak yer almaktadır.*” ifadesinden anlaşılmaktadır (MEB, 2024, s. 54). Fakat çatı değer anlayışının modele tam oturmamış olduğu söylenebilir. Çatı değerlerin diğer değerlerle ve diğer boyutlarla ilişkisi ortaya net bir şekilde konulamamıştır. Ayrıca eylem sürecinde çatı değerler diğer değerlerle ilişkilendirilememiştir.

Geliştirilen değer modelinde kök değer anlayışı terk edildikten sonra çatı değer ifadesi yerine çekirdek değerler yaklaşımı benimsenmiş olsa yapı daha güzel kurgulanabilirdi. Bu yaklaşıma göre adalet, saygı ve sorumluluk insanda olması gereken temel üç değer olarak kabul edilmiş olmakla birlikte ayrıca tüm değerlerin ve oluşturulan üç boyutun da esas ögesi olarak kabul edilebilir. Çekirdek değer anlayışıyla, adalet, saygı ve sorumluluk değerlerinin hem her değerle ayrı ayrı ilişkilendirilebildiği hem de “huzurlu insan”, “huzurlu aile ve toplum” ve “yaşanabilir çevre” boyutlarında önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanabilir.

Öğretim programlarına değerlerin yerleştirilmesini kolaylaştırmak için değerler: Bireyin öz benliğiyle ilgili değerlerin yer aldığı ve bireyin kendini gerçekleştirmesine fırsat

vererek varoluşunun önemli parçasını oluşturan “huzurlu insan”; toplumsal kimliğin oluşturulmasına ve var olan kültürel değerlerin hayata aktarılmasına hizmet eden “huzurlu aile ve toplum”; bireyi iyi ve güzeli aramaya yönlendirerek doğal ortamların ve kaynakların sürdürülebilirliğine hizmet eden “yaşanabilir çevre” şeklinde sınıflandırılmıştır (MEB, 2024). Bu yapı bir eğitim modeli ortaya koymaktan öte, bir sınıflandırma çalışmasını içermektedir. Çünkü eğitim modeli olabilmesi için süreç temelli bir modelin geliştirilmesi gerekmektedir. Zira eğitimle ilgili tanımlara bakıldığında zaman önemli bir yönünün süreç (Ertürk, 1988) olduğu görülecektir. Bu modelin en büyük eksikliği ise erdem-değer-eylem modeli olarak adlandırılması ama modelin bileşenlerinden olan eyleme ilişkin programda okuryazarlıklarda yapıldığı gibi herhangi bir süreç tasarımının yapılmamasıdır. Eyleme yönelik yapılan “*Kişinin sahip olduğu değerler ise eylemlerinde kendini göstermektedir.*” (MEB, 2024, s. 54) yorum ise bir süreç tasarımı olarak kabul edilemez.

Öğretim programları incelendiğinde erdem-değer-eylem modelinde yer alan değerlerin her birinin farklı derslere ait öğretim programlarında bulunduğu görülmektedir. Bu durum değerlerin görünür kılınması ve değerler eğitimi açısından önemli bir yaklaşımdır. Ama model incelendiğinde zaman birtakım sorular cevapsız kalmaktadır. Modelin geliştirilmesindeki amaç neydi? Geliştirilen erdem-değer-eylem modelinin örgün eğitimden mezun olan öğrencilerde oluşturacağı farklılıklar nelerdir? Hangi değerler hangi sınıf seviyesinde verilecek? Her bir öğretim programında bütün değerler verilecekse bu model neden geliştirildi? Model oluşturulmadan da çarşaf liste şeklinde değerler verilemez miydi? Nasıl bir süreç işlenecektir? Bu modelin eylem kısmı nedir? Anasınıfı, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde hangi eğitim süreçlerinden yararlanılacak? Bu soruların cevaplanması gerekmektedir.

Programda erdem-değer-eylem modeli kapsamında erdem ve değer arasında bir ilişki kurulmuştur. “*Erdemler, eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda kişiye kazandırılması hedeflenen kişiliğin güçlü yanlarını ifade etmektedir. Bu erdemlere kişiler yaşantıları sonucu geliştirdikleri değerler aracılığıyla ulaşabilmektedir.*” (MEB, 2024, s. 54). Ama “Her değer erdem midir?”, “Her değer erdeme hizmet etmekte midir?” ve “Erdemler değer olarak kabul edilebilir mi?” bu soruların cevapları yer almamaktadır. Bu bağlamda programda erdem ve değer arasında kurulan bağlantı oldukça zayıf kalmaktadır. Nitekim literatürde erdemle ilgili olduğu konusu geçmişten günümüze tartışılmaktadır.

TDK (2024) erdem kavramını “*Ahlakın övdüğü iyi olma, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adı; fazilet.*” şeklinde açıklarken Meydan (2012) erdemle ilgili olarak “*bireyin düşünce, duygu ve davranış boyutlarıyla ahlaki mükemmellik yolu*” olduğunu belirtmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen erdem-değer-eylem modelinde değerler erdemlerin bir alt boyutu olarak kabul edilmektedir. “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları, erdemli insanı yetiştirmek için erdemlerin alt boyutları olan değerleri ve eylemlerini programlar arası bileşenler olarak ele almaktadır.*” (MEB, 2024, s. 54). Bu durum birtakım belirsizlikler ortaya çıkarmaktadır.

Her değer içerikli tutum ve davranışlarda erdeme giden bir yol vardır. Ama her değer içerikli davranış erdem olarak kabul edilemez. Lickon’a (1991) göre birey karakterinde ilerleyerek değerlerini erdemlere dönüştürür. Yani erdem değerle ilgili zirve noktası ve benzersiz davranış setini ifade etmektedir. Örnek olarak işteki sorumluluklarını yapmak bir değerdir, ama sorumlulukları için ağır bedeller ödemek hatta hayatını feda etmek bir erdemdir. Başka bir örnek olarak iyi durumda olan birinin yemeğini paylaşması bir değer iken sadece kuru bir parça ekmeği olan birinin onu başkalarıyla paylaşması bir erdemdir. O zaman değer ve erdem arasında ayırım yapılacak olursa bireyler tarafından sergilenen ve toplum tarafından genel kabul

gören, arzu edilen düşünce, tutum ve davranışların değer; bireyler tarafından sergilenen, toplum tarafından üstün özellik olarak kabul edilen ve hayranlık uyandıran düşünce, tutum ve davranışların ise erdem olduğu söylenebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen erdem-değer-eylem modelinin değerler eğitimine en büyük katkısı, değerlerin süreç içerisinde öğrenme-öğretme uygulamalarıyla doğrudan ilişkili olmasıdır. Böylece değerler programın diğer öğelerinden, becerilerden ve alan içeriğinden ayrı olarak değil, programa kaynaşık şekilde işlenmektedir. Bunun yapılabilmesi için de değerlerin alt bileşenleri oluşturulmuş ve bileşenlerle ilişkili göstergelere yer verilmiştir. *“Bu noktada değerler ünite/tema/öğrenme alanı ile tutarlı biçimde öğrenme-öğretme yaşantılarında ele alınmaktadır. Nihayetinde, programın diğer bileşenleri ile bütüncül bir şekilde ve öğretim sürecinin doğasına uygun olarak kişilerin sahip olduğu değerlerin gelişimine ve içselleştirilmesine katkı sağlanmaktadır.”* (MEB, 2024, s. 55).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen erdem-değer-eylem modeli kapsamında değerler programlar arası bileşen olarak kabul edilmiştir. Böylece değerlerin bir ders altında veya ayrı bir şekilde değil, tüm disiplinleri ilgilendirecek şekilde verilmesi değerler eğitiminin bütüncül yapısı adına önemli bir durumdur. *“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları, erdemli insanı yetiştirmek için erdemlerin alt boyutları olan değerleri ve eylemlerini programlar arası bileşenler olarak ele almaktadır.”* (MEB, 2024, s. 54).

Değerler eğitimine yönelik süreç tanımlamasının yapıldığı ve değerler eğitimi sürecinin örneklendirildiği ilk programın 2005 yılında geliştirildiği söylenebilir. Bu programda değer analizi, ahlaki muhakeme, ikilem tartışması, gözlem gibi (MEB, 2005) değerler eğitimi yöntemlerine değinilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşım ve yöntemleri genişletilmiştir. Bunlar; ahlaki muhakeme/ikilem, drama, davranış değiştirme, değer analizi yaklaşımı, değer belirginleştirme (açıklama), değer telkini, eğitsel oyun, eylem öğrenme, gezi gözlem, görsel, film yorumlama, gözlem yoluyla öğrenme, iş birlikli öğrenme, karakter eğitimi, örnek olay, proje tabanlı öğrenme rol oynama, soru cevap, tartışma ve yaparak yaşayarak öğrenme şeklindedir (MEB, 2024).

“Değer telkini” ve “davranış değiştirme” gibi davranışçı psikolojiye ait yöntemlerin 2020'ler Türkiye'sinde programda yer alması Türkiye Yüzyılına erdemli bireylerin yetişmesine ne kadar hizmet eder bilinmemektedir. Ayrıca değer belirginleştirme (açıklama) yaklaşımının önde gelen isimlerinden olan Kirschenbaum bu yaklaşımı birtakım sıkıntılı yanlarından dolayı terk etmişken (Dilmaç, 2007, s. 38) Türkiye Yüzyılına erdemli insan yetiştirmek için bunu kullanmak ne kadar doğrudur merak edilmektedir. Zira değerleri belirginleştirme yaklaşımı, 1980'lerden bu yana, öğrencilerin gizlilik hakkını tehlikeye attığı, öğretmenleri eğitilmiş birer danışman ya da psikiyatrist rolünde ele aldığı, ahlaki ve ahlaki olmayan konuları tam ayırt edemediği, tüm değerleri eşit olarak gördüğü, estetik ve etik değerleri karıştırdığı ve arzulanan davranış değişikliğini sağlayamadığı gibi eleştirilere maruz kalmıştır (Bulut, 2011, s. 36). Bu açıdan bakıldığı zaman Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan erdem-değer-eylem modelinin değerler açısından 21. yüzyıla öğrenci yetiştirmek için beklentileri tam olarak karşılamadığı söylenebilir.

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Beceri Eğitimine Bakışı

Bilgi temelli yürütülen eğitim-öğretim süreçlerinin çıktıları 21. yüzyılda işlevsiz kalmaktadır. Buna bağlı olarak bugünün dünyasında becerilerle donatılmış bir nesil tüm devletlerin geleceğinin teminatını oluşturmaktadır. Nitekim yüksek becerilerle donatılmış

insanların liderliğindeki bilgi ekonomisi, sürdürülebilirliğini eğitim yoluyla bireylere yüksek beceriler kazandırılmasıyla sağlayabilecektir (Arı ve Boyraz, 2023). Günümüzün karmaşık ve disiplinlerarası etkileşimi gerektiren küresel problemleri de ülkelerin eğitim politikalarında beceri temelli bir yaklaşımı kaçınılmaz kılmıştır (Karabey ve Erdoğan, 2023). Bundan dolayı da eğitim programları beceri temelli hazırlanmaya başlanmıştır. Bu durumu fark eden MEB tarafından beceri temelli Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli geliştirilmiştir. Bu modelle “*Bilgi kümeleri ile birlikte kavramsal beceriler, alan becerileri, bu becerileri destekleyen eğilimler ve programlar arası bileşenler çerçevesinde ilişkisel ve döngüsel bir yapı tasarlanmıştır.*” (MEB, 2024, s. 12). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki becerilerin dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Beceri Eğitim Süreçleri

Beceri Türü	Boyutu	Süreç Bileşenleri
Kavramsal Beceriler	Temel beceriler	Belirlemek, bulmak, çevirmek, çizmek, işaret etmek, kaydetmek, okumak, ölçmek saymak, seçmek, sunmak, yazmak vb.
	Bütünleşik beceriler	Bilgi toplama, çelişki giderme, çıkarım yapma, çözümlenme, değerlendirme, genelleme, gözleme dayalı tahmin etme, gözlemeleme, karşılaştırma, mantıksal denetleme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, muhakeme (akıl yürütme), özetleme, sentezleme, sınıflandırma, sorgulama, tartışma, yansıtma, yapılandırma, yorumlama
	Üst düzey düşünme becerileri	Eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Benlik becerileri	Kendini düzenleme (öz düzenleme becerisi), kendini tanıma (öz farkındalık becerisi), kendine uyarılama (öz yansıtma becerisi)
	Sosyal yaşam becerileri	İletişim, İş birliği, Sosyal farkındalık
	Ortak/birleşik beceriler	Esneklik, sorumlu karar verme, uyum
Alan Becerileri	Türkçe alan becerileri	Anlama (dinleme/izlem, okuma), anlatma (konuşma, yazma)
	Matematik alan becerileri	Matematikselsel araç ve teknoloji ile çalışma, matematikselsel muhakeme, matematikselsel problem çözme, matematikselsel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme
	Fen bilimleri alan becerileri	Bilimsel çıkarım yapma, bilimsel gözlem, bilimsel gözleme dayalı tahmin, bilimsel model oluşturma, bilimsel sorgulama, bilimsel veriye dayalı tahmin, deney yapma, hipotez oluşturma, kanıt kullanma, operasyonel tanımlama, sınıflandırma, tümdengelselsel akıl yürütme, tümevarımsal akıl yürütme
	Sosyal bilimler alan becerileri	Coğrafi gözlem ve saha çalışması, coğrafi sorgulama, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel sosyolojik düşünme, felsefi düşünce ortaya koyma, felsefi muhakeme, felsefi sorgulama, girişimcilik, harita becerisi, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, mantıksal muhakeme, mekânsal düşünme, sosyal katılım, tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram, tarihsel empati, tarihsel sorun analizi ve karar verme, zamanı algılama ve kronolojik düşünme

Kavramsal beceriler “*Bireyin soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerinin bir ürünü olarak işe koştukları...*” eylemler olarak tanımlanmış temel, bütünleşik ve üst düzey olmak üzere üç tür kavramsal beceri şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2023). “*Kavramsal beceriler; karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilen ve gözlenebilen temel beceriler ile soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerin bir ürünü olarak kullanılan bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini ifade eder. Bu eylemler iç içe geçmiş üç farklı boyut (temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme) içeren geniş bir beceri kümesinin parçaları olarak tanımlanmıştır. Bu beceri kümesini terminolojik olarak*

tanımlamak ve tüm boyutları ortak bir yapıda ifade etmek amacıyla becerilerin ilişkisel süreç bileşenlerini ifade eden “kavramsal beceri” terimi kullanılmıştır.” (MEB, 2024, s.14).

- *Kavramsal becerilerin temel beceriler boyutu* günlük hayatta bireylerin sıklıkla kullandıkları eylemleri kapsamaktadır. Bir bakıma işlem yaparken başka şeye gerek kalmadan doğrudan yapılabilen becerileri belirtmektedir. “*Karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilen, gözlenebilen eylemleri ifade eder.*” (MEB, 2024, s.14). Temel beceriler, önceden tanımlanmış ve her birey tarafından evrensel olarak işlevleri tanımlanmış eylemler olarak açıklanabilir (Aşkar ve Altun, 2023).
- *Bütünleşik beceriler*, temel becerilerden daha karışık bir yapıyı ifade etmektedir. Hatta bazen temel becerilere ait birkaç eylem bütünleşik becerilerin alt bileşenlerini oluşturabilmektedir. Bununla birlikte bütünleşik beceriler süreç modellemesi yapılabilen eylemleri içermektedirler. Bütünleşik beceriler, yapıları gereği kendilerini temel eylemler kadar dışı vurmeyen eylemleri vurgulamaktadır (Aşkar ve Altun, 2023). MEB tarafından yeni programda 20 adet bütünleşik beceri belirtilmiştir.
- *Üst düzey düşünme becerileri* ise temel becerilerden ve bütünleşik becerilerden daha karmaşık bir niteliktedir. Üst düzey düşünme becerilerini gerçekleştirmek için temel becerilerin bir kısmına ve bütünleşik becerilerinin bazalarına sahip olmak gerekmektedir. Çünkü üst düzey düşünme becerileri temel ve bütünleşik becerileri içeren oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. “*Bütünleşik becerilerden en az ikisini içeren ve çok boyutlu zihinsel süreçler gerektiren eylemleri ifade eder. Kavramsal becerilerde vurgulandığı üzere temel ve bütünleşik beceriler arasında bir aşamalılık ilişkisi bulunmamaktadır. Bu beceriler, üst düzey düşünme becerilerinin hayata geçirilmesindeki alt yapıyı oluşturmaktadır.*” (MEB, 2024, s. 14). MEB (2024) üst düzey düşünme becerilerini “karar verme”, “problem çözme” ve “eleştirel düşünme” olarak üçe ayırmıştır. Ama literatürde farklı becerilere de değinilmektedir. Presseisen (1984) karmaşık düşünme becerileri olarak ifade ettiği beceri sürecini “problem çözme”, “karar verme”, “eleştirel düşünme” ve “yaratıcı düşünme” şeklinde sınıflandırmıştır. Fisher (2006) de Presseisen (1984) tarafından ortaya konan yapıyı desteklemiştir. Bloom (1956) tarafından geliştirilen eğitim programları hazırlama sürecinde sıklıkla başvurulan taksonomide ise “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” üst düzey düşünme becerileri olarak ifade edilmektedir.

Geliştirilen modelin doğasına uygun olacak şekilde özgün bir sosyal-duygusal öğrenme becerileri kavramsallaştırması yapılmıştır. “*Bu kavramsallaştırmada sosyal-duygusal öğrenme becerileri; kişinin kendisi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati yapabilmesi dolayısıyla sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi için gerekli olan becerileri ifade etmektedir.*” (MEB, 2024, s. 51). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri diğerleriyle iş birliği yapma, iş-toplumsal-aile yaşamı, etkili öğrenme gibi alanlarda başarı için önemli olan ve akademik başarıyı destekleyen “problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve benlik saygısı gibi” yetenekler bütünüdür (Elias, O'brien ve Weissberg, 2006). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin hem okul içi hem de okul dışı hayatlarında başarılı olmaları için onları destekleyecek yeterlilik kümesi olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024). Dolayısıyla sosyal-duygusal öğrenme becerileri okul içi veya okul dışı ortamlarda bireyin hayatının sonuna kadar sosyal, duygusal ve akademik olarak bütüncül bir şekilde gelişmesine olanak sağlayan becerilerdir. MEB tarafından oluşturulan sosyal-duygusal becerilerin açıklaması aşağıdaki gibidir.

- *Benlik becerileri sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ilk bileşenidir. MEB'e (2024, s. 51) göre benlik becerileri "Kişinin ihtiyacı olan kişisel kaynakları geliştirerek kullanabilmesini ifade etmekte ve bu açıdan kendiliği ve kişiliği ile ilgili süreçleri yakından ilgilendirmektedir."*
- Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ikinci bileşenini ise "iletişim", "iş birliği" ve "sosyal farkındalık" süreç bileşenlerinden oluşan *sosyal yaşam becerileri* oluşturmaktadır. "*Sosyal yaşam becerileri, kişinin toplumsal hayata etkin olarak katılabilmek ve günlük hayatta karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmek için kullandığı becerileri ifade etmektedir ve bu açıdan kişinin toplumsal yönü ile ilişkilidir.*" (MEB, 2024, s. 52).
- Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin üçüncü bileşenini de *ortak/birleşik beceriler* meydana getirmektedir. Özgün bir yapıda oluşturulan ve benlik becerileriyle sosyal yaşam becerilerinden farklı şekilde kavramsallaştırılan ortak/birleşik becerileri MEB'e (2024, s. 52) göre "*Benlik becerileri ve sosyal yaşam becerileri ile birlikte sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yapısını oluşturmakta ayrıca benlik becerileri ile sosyal yaşam becerilerinin kesişim noktasında yer almaktadır.*"

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan bir diğer beceri türü de alan becerileridir. Temelde dört alan "*Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler*" üzerine kurulan alan becerileri belirli bir bilgi alanına ait olan beceriler olarak ele alınmaktadır. "*Alan becerilerinin kazanılabilmesi noktasında belirli süreçlerin iç içe geçtiği karmaşık bir yapının söz konusu olduğu, bir beceriyi kazanabilmek/uygulayabilmek için birçok alt becerinin yerine getirilmesi zorunluluğu ve birbirini etkileyen/şekillendiren bütünlüklü bir yapı ortaya çıkmaktadır.*" (MEB, 2024, s. 34). Bundan dolayı her bir alan becerisinin süreç bileşenleri de ayrıntılı olarak verilmiştir. Alan becerilerini bu şekilde ayrıntılı verilmesi öğrenme çıktılarının hazırlanması, öğrenme-öğretme uygulamalarının verimli bir şekilde uygulanması ve öğrenme kanıtlarının (ölçme değerlendirme) etkili bir şekilde yapılması adına önemlidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde beceriler üzerinde durularak öğrencilerin 21. yüzyıla daha donanımlı hazırlanması amaçlandığı söylenebilir. Bilginin yetersiz kaldığı ve becerilerin etkin olduğu 21. yüzyılda böyle bir amaçla program hazırlanması önemli bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında zaman becerilerin ilk defa bu kadar ayrıntılı ve süreç içerisinde net bir şekilde yerleştiği bir programın hazırlanmasının 21. yüzyıla yetiştirilecek genç nesiller için umut verici olduğu söylenebilir.

4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Getirdiği Yenilikler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile eğitim-öğretim sürecine birtakım yenilikler getirilmiş ve uzun yıldır örtük olan birtakım eğitimsel faktörler modellenerek açıkça ilan edilmiştir. Diğer programlarla karşılaştırıldığında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirdiği yenilikler kısaca aşağıdaki gibidir.

- Okuryazarlık becerileri: Okuryazarlık "*Bireyin bilgi ve potansiyelini geliştirmesi, amaçlarına ulaşması için yazılı metinleri anlama, değerlendirme, kullanma ve bunlarla etkileşim kurma yeteneği.*" (OECD, 2013, s. 4) olarak açıklanmaktadır. İlk başlarda sadece "okuma ve yazma" eylemlerine odaklanan okuryazarlık anlayışı zamanla özellikle de 21. yüzyıla birlikte yeni anlamlar kazanarak herhangi bir alanla ilgili "yetkinlikler toplamı" veya "beceri seti" şeklinde kabul görmeye başlamıştır. Bu bağlamda gün geçtikçe okuryazarlık türleri artmış ve okuryazarlık becerileri bugünün bireylerinin önemli yetkinlik alanları arasında yerini almıştır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirdiği yeniliklerden birisi okuryazarlık becerileridir. Bu modelle daha önceki programlarda örtük veya doğrudan beceriler altında ifade edilen okuryazarlıklar açık, görünür ve işlevsel bir hale getirilmiştir. Bu bağlamda da sistem okuryazarlığı geliştirilmiştir. “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sistem okuryazarlığı; “sistemin parçalarını belirleme”, “sistemi ve bileşenlerini çözümleme, sistemi yapılandırma”, “sistem davranışlarını tahmin eden araçları oluşturma/ seçme/kullanma”, “sistemdeki problemleri çözme, sistemlerin sürdürülebilirliği için geliştirdiği çözüm önerilerini eyleme dönüştürme” bütünleşik becerilerinden ve ilgili süreç bileşenlerinden oluşmaktadır.*” (MEB, 2024, s. 55). Böylece öğrencilerin bir ders kapsamında veya bir ders şeklinde okuryazarlık becerilerini edinmesinin ötesine geçilerek disiplinler üstü bir anlayışla bütün disiplinlerde okuryazarlık süreç bileşenleri yerleştirilmiştir.

- Eğilimler: “*Eğilim, bireyin sahip olduğu becerileri, niyet, duyarlılık, isteklilik ve değerlendirme öğeleri doğrultusunda gerekli durumlarda nasıl işe koştuğu ile ilgili zihinsel örüntüleri ifade eder.*” (MEB, 2023, s. 20). Eğilimler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirdiği yeniliklerden bir diğeridir. Geliştirilen modele göre eğilimler beceri, değer ve okuryazarlıkların hayata aktarılmasını sağlayan ve nasıl kullanılacağını belirleyen öğelerdir. Cırık (2023) eğilimleri bireyin sahip olduğu becerileri, niyet, duyarlılık, isteklilik ve değer verme öğeleri doğrultusunda nasıl kullanıldığıyla ilgili zihinsel örüntüler şeklinde açıklamaktadır. Karabey ve Erdoğan (2023) tarafında eğilimlerin bir durum karşısında becerilerin işe koşulmasını tetikleyen ve nasıl işe koşulacağını belirleyen öğeler oldukları belirtilmiştir. Ayrıca eğilimlerle harekete geçen kavramsal becerilerin sosyal-duygusal öğrenme ve alan becerileriyle etkileşim halinde işe koşuldukları ve geliştiklerinin varsayıldığı ifade edilmiştir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirmiş olduğu yeniliklerden birisi de sosyal-duygusal öğrenme becerileridir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerin bireylerin empati yapmalarında, duygularını yönetmelerinde, destekleyici ilişkiler kurmalarında ve sağlıklı benlik geliştirmelerinde gerekli bilgi, beceri ve eğilimler edinerek uygulayabilmelerini vurgulamaktadır (Özhan vd., 2023). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri “*Bireyin bireysel ve sosyal hedefler doğrultusunda duygularını yönetmek, empati yapmak, destekleyici ilişkiler kurmak ve sağlıklı benlik geliştirmek için gerekli bilgi, beceri ve eğilimler edinerek uygulayabilmesi.*” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2023b). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri “benlik”, “sosyal yaşam” ve “ortak/birleşik” beceriler şeklinde üçe ayrılmıştır. Kabakçı ve Korkut Owen (2010) sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yönelik farklı sınıflamaların yapıldığını belirtilerek bunları “problem çözme”, “iletişim”, “kendilik değerini artıran” ve “stresle başa çıkma” olacak şekilde dört farklı beceri başlığı altında toplamıştır. Öğretim programında disiplinlerarası bir yapıda verilen sosyal duygusal beceriler öğrencilerin bütüncül gelişimini amaçlamaktadır. “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal-duygusal öğrenme becerileri, ayrı bir içerik veya öğrenme çıktısı olarak değil öğretim programlarının tamamına nüfuz eden ve bu yönüyle öğretim programında yer alan diğer becerilerin gelişimini destekleyen bir beceri seti olarak işlev görmektedir.*” (MEB, 2024, s. 51). Bu bağlamda sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin bütüncül gelişimi için önemli bir yenilik olduğu söylenebilir.
- Öğrenme çıktıları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirmiş olduğu yeni kavramlardan birisi de “öğrenme çıktıları” ifadesidir. Öğrenme çıktıları uzunca süre kullanılan kazanım ifadesinin yerine getirilmiştir. Kazanım ifadesinin davranışçı

öğrenme kuramını yansıttığı düşünülerek yerine yeni bir söylem olarak öğrenme çıktısı ifadesi getirilmiştir. *“Belirli bir eğitim öğretim sürecini tamamlayan öğrencilerin neyi bilmeleri, anlamaları ve yapabilmelerinin beklendiğini açıklayan öğrenme çıktıları; öğrenme-öğretme faaliyetlerini yönlendirmek ve öğrenmenin değerlendirilmesini sağlamak için referans olarak kullanılan önemli bir bileşendir.”* (MEB, 2024, s. 49).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde getirilen bu yeniliklerin öğrencilerin 21. yüzyıla hazırlanması sürecinde büyük etkisinin olacağı söylenebilir. Özellikle 21. yüzyıl bireylerinden en çok beklenen özelliklerden biri olan okuryazarlık yeterliliklerinin programa eklenmesi ve süreç bileşenlerinin verilmesi gelecek açısından umut vericidir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal-duygusal olarak güçlü olmalarını sağlayacak sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ayrıntılı yer verilmesi de 21. yüzyıla gençlerin bütüncül hazırlanmalarına imkân sunacaktır. Bununla birlikte eğilimlerin programda yer bulması da öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri ve topluma uyum sağlamaları açısından önemli bir durumdur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bugünün şartlarına bağlı olarak sosyal, kültürel, ekonomi, teknoloji gibi alanlarda yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm insanların sahip olması gereken bilgi ve becerileri farklılaştırmakta, değerlerin tabii bir şekilde kazandırılmasını, eğilimlerin farklı şekilde işe koşulmasını gerektirmektedir (MEB, 2024). Bu durum 21. yüzyıl yeterliliklerine sahip bireylerin yetişebilmesi için önemlidir. Bunun için MEB tarafından yeni bir program hazırlanmıştır. 2024 yılında onaylanan ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak ifade edilen program beceri temelli bir yapıda oluşturulmuştur. İlk başlarda “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli” olarak adlandırılan zamanla “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” şekline dönüşen program, özünde beceri eğitimi odaklı olduğu söylenebilir. Bu bakımdan detaylı bir hazırlık yapılması beceri eğitimi ve 21. yüzyıla öğrenci hazırlama açısından çok kıymetlidir. Fakat aynı önemin değerlere verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Zira 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı değerler ve yetkinlikler temeline kurulmuş hatta bilgi, beceri ve davranışların değer-yetkinlik perspektifinde kazandırılacağı vurgulanmıştır. *“Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir.”* (MEB, 2018, s. 4).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde becerilere yönelik bir sınıflamanın yapılması beceri eğitimi açısından önemli bir gelişmedir. *“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ... anlam, ilişki, özellik ve işlevleri göz önünde bulundurularak bir örgü temelinde kavramsallaştırılmış ve sınıflanmıştır.”* (MEB, 2024, s. 12). Ayrıca bu becerilere ilişkin alt bileşenler ve süreç bileşenlerine yer verilmesi programın güçlü yanlarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte sosyal-duygusal öğrenme becerilerine değinilmesi ve bu yapının disiplinlerarası bir şekilde oluşturulması hatta öğrenme-öğretme uygulamaları süreciyle süreç bileşenlerinin ilişkilendirilmesi öğrencilerin gelişimi adına çok değerlidir. Nitekim sosyal ve duygusal özellikleri güçlü bireylerin (Tilki ve Çetin, 2023); “kendilerini daha iyi tanıma ve anlama”, “karşılaşabilecekleri sosyal problemleriyle başa çıkabilme”, “sosyal ve duygusal yeterliliğe ulaşma”, “fiziksel ve ruhsal sağlığa olumsuz anlamda etki edebilecek riskli ve zararlı davranışlara karşı önleyici davranışlar sergileyebilme”, “duygularının farkında olarak dürtülerini kontrol altına alabilme”, “sağlıklı kararlar alma ve uygulama”, “etik ve sorumlu

davranışlar sergileme”, “sağlıklı ilişkiler kurabilme”, “olumsuz tutum ile hareketlerden uzaklaşma” gibi yeterliliklere sahip olması beklenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında oluşturulan öğrenci profilinde erdem ve yetkinliklere sahip öğrenci modelinin oluşturulması program adına güzel bir uygulamadır. Ama öğrenci profili başlığında girişimcilik gibi bir özelliğin doğrudan değil de alt bileşen olarak verilmesi, yeniliklere açık olmak gibi bir yeterliliğin verilmemesi, kariyer planlaması yapma gibi çağımızın önemli bir yetkinliğin modelde yer bulamamış olması eksiklik olarak değerlendirilebilir. Özellikle yapılandırmacı anlayışın ve 21. yüzyıl becerilerinin temel öğeleri arasında bulunan “öğrenmeyi-öğrenme” gibi bir beceriye yer verilmemesi modelin yetersiz değerlendirilmesine neden olmaktadır. Programın farklı başlıkları altında bu kavramlardan bahsedilmiş olması önemlidir ama öğrenci profilinde yer verilmemesinin ciddi bir eksiklik olduğu söylenebilir. Programda farklı başlık altında “sosyal girişimciliğe” değinilmiş olması ise programın zenginliği olarak kabul edilebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında oluşturulan erdem-değer-eylem modeli programa bir yenilik getirmiştir. Ama modelin süreç temelli kurgulanmaması eylem kısmının yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Değerlerle ilgili eylem kısımlarının ayrıntılı belirtilmesi hatta öğretim programlarında öğrenme-öğretme uygulamaları kısmında eylemlere yer verilmesi değerler eğitimi açısından önemli bir gelişmedir. Yalnız eylemlerin birbiriyle binişik veya taksonomik verilmemesi eylem kısmının işlevsiz kalmasına neden olabilir. “*Değerler programın dikey düzleminde hiyerarşik bir yapıda değil, öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak birikimli bir yapıda desteklenmektedir.*” (MEB, 2024, s. 55). Bununla birlikte “değer telkini” ve “davranış değiştirme” gibi davranışçı psikolojiye ait yöntemlerle “değer belirginleştirme (açıklama)” gibi etiklik ve ahlaki ihlaller konusunda eleştirilen bir yaklaşımın bulunmasının 21. yüzyılın erdemli bireyinin yetiştirilmesinde engel oluşturabileceği belirtilebilir. Bu bakımdan araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

- Beceri esasında kurgulanan yapı, bir sonraki model çalışmalarında beceri ve değer temelli şeklinde düzenlenebilir.
- Girişimciliğin doğrudan değil alt bileşen olarak verilmesi, yeniliklere açık olmak gibi bir yeterliliğin verilmemesi, kariyer planlaması yapma gibi çağımızın önemli bir yetkinliğin modelde olmaması önemli eksikliklerdendir. Bundan sonraki model çalışmalarında dikkate alınması gerekmektedir.
- Geliştirilen erdem-değer-eylem modelinin süreç temelli planlanmaması eylem kısmının yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan gelecekte gerçekleştirilecek model çalışmalarının süreç temelli tasarlanmasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(Özel Sayı), 925-940.
- Balcı, A. (2021). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Akademi.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Draft white paper 1: Defining 21st century skills*. Retrieved from: https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Binkley%2C+M.%2C+Erstad%2C+O.%2C+Herman%2C+J.%2C+Raizen%2C+S.%2C+Ripley%2C+M.%2C+%26+Rumble%2C+M.+%282010%29.+21st+century+skills.&btnG=

- Bulut, S. (2011). *Atasözlerinin değerler eğitimindeki yeri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cırık, İ. (2023). Eğilimler. P. Aşkar, H. İ. Topçu, A. Altun, İ. Cırık & M. Kandırmaz (Eds.), *K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli* içinde (ss. 59-70). MEB.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Elias, M.J, O'brien, M. U. & Weissberg, R. (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10-13.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-16
- Fisher, R. (2006). Thinking about me: Me-cognition. *Teaching Thinking*, 20(1), 50–55.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Karabey, B., & Erdoğan, A. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli matematik alan becerilerinin tanımlanması ve süreçlerinin modellenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(Özel Sayı), 971-996.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In R. B. Ruddell and D. Alvermann (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp.1150-1181). IRA.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *K12 beceri geliştirme programının çalışmaları başladı*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: <https://www.meb.gov.tr/k12-beceriler-gelistirme-programinin-calismalari-basladi/haber/25766/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. The National Academies Press.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD]. (2013). *Skilled for Life? Key findings from the survey of adult skills*. Retrieved from: https://www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD]. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Özer, M., Suna, H. E., Aşkar, P., & Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217-246.

- Özhan, M. B., Taşgın, A., Kandırmaz, M., Kerkez, B., & Elçi, Y. (2023). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri. P. Aşkar, H. İ., Topçu, A. Altun, İ. Cırık & M. Kandırmaz (Eds.), *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli içinde* (ss. 37-58). MEB.
- Partnership for 21st Century Learning [P21] (2019). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf
- Presseisen, B. Z. (1984). *Thinking skills: Meanings, models and materials*. Research for Better Schools.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2024). *Türkçe sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr>.
- Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). The regression models for lifelong learning competencies for teacher trainers. *Heliyon*, 9(2) 1-10.
- Tilki M., & Çetin Ç. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 17(3), 288-302.
- Yıldırım, Y. (2024). Yaşam boyu öğrenme. Y. E. Gül & R. Yeşil (Eds.), *Eğitim ve öğretimde çağdaş yaklaşımlar, modeller içinde* (ss. 290-312). Nobel Akademi.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1),108-142



Educational Beliefs of Prospective Teachers'

Murat TUNCER¹ Ömer YILMAZ²

To cite this article:

Tuncer, M., Yılmaz, Ö. (2024). Educational beliefs of prospective teachers' [Öğretmen adaylarının eğitim inançları] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 221-239. DOI: 10.55605/ejedus.1481456

Research article

Received: 2024-05-09


Accepted: 2024-08-26

Abstract

In this study, prospective teachers' epistemological beliefs were investigated. In order to maintain the survey model, 339 teacher candidates participated in the examinations carried out at Fırat, Erzincan Binali Yıldırım and Harran Universities. Epistemological Beliefs Scale was used as a data collection tool in the research, the dimensions of data processing and the general perspective that enabled the use of the data collection tool were converted into group averages, and various independent variable perspectives were compared. According to the research participants, teacher candidates adopt the existentialist philosophy the most and the essentialist philosophy the least. It was observed that prospective teachers adopted Essentialist philosophy less than other philosophies and that their perceptions were quite variable. Teacher candidates' epistemological beliefs differ significantly in various dimensions of the data collection tool according to gender, university and department. On the other hand, epistemological beliefs do not differ significantly according to perception of professional competence. Teacher candidates' opinions on the progressive, existential and reconstructionist philosophy dimensions have very high averages, while their opinions on the perennialist philosophy dimension have low averages. Considering the curriculum implemented since the 2000s and the training of teacher candidates targeting these programs, it is expected that the average opinion in the perennialist philosophy dimension will be low, similar to the essentialist philosophy. This emerging phenomenon needs to be evaluated in the context of causality.

Keywords: Educational Beliefs, Epistemology, Teacher Candidates, Teacher Training

¹  Murat Tuncer, Prof. Dr., mtuncer@firat.edu.tr, Fırat University

²  Cor. Author: Ömer YILMAZ, Asist. Prof. Dr., omeryilmaz@hakkari.edu.tr, Hakkari University



Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları

Murat TUNCER³ Ömer YILMAZ⁴

Atıf:

Tuncer, M., Yılmaz, Ö. (2024). Educational beliefs of prospective teachers' [Öğretmen adaylarının eğitim inançları] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 13(26), 221-239. DOI: 10.55605/ejedus.1481456

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2024-05-09

Kabul Tarihi: 2024-08-26

Öz

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları araştırılmıştır. Tarama modeline göre yürütülen araştırmaya Fırat, Erzincan Binali Yıldırım ve Harran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 339 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmış, veri toplama aracının uygulanması suretiyle toplanan veriler ölçeğin boyutları ve geneli açısından grup ortalamalarına dönüştürülmüş ve çeşitli bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları en çok varoluşçu, en az ise esasici felsefeyi benimsemektedirler. Öğretmen adaylarının Esasici felsefeyi diğer felsefelere göre daha az benimsedikleri ve bu algılarının oldukça değişken olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim inançları veri toplama aracının çeşitli boyutlarında cinsiyete, öğrenim görülen üniversite ve bölüme göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna karşın eğitim inançları mesleki yeterlik algısına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı felsefe boyutlarındaki görüşleri oldukça yüksek, daimici felsefe boyutuna yönelik görüşler ise düşük ortalamalara sahiptir. 2000'li yıllardan itibaren uygulanan öğretim programları ve öğretmen adaylarının bu programları hedefleyerek yetiştirildiği değerlendirildiğinde en azından daimici felsefe boyutundaki görüş ortalamalarının esasici felsefeye benzer şekilde düşük olması beklenmektedir. Ortaya çıkan bu olgusunun nedensellik bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim İnançları, Epistemoloji, Öğretmen adayları, Öğretmen Yetiştirme

³ Murat Tuncer, Prof. Dr., mtuncer@firat.edu.tr, Fırat Üniversitesi

⁴ Cor. Author: Ömer YILMAZ, Asist. Prof. Dr., omeryilmaz@hakkari.edu.tr, Hakkari Üniversitesi

Giriş

Örgütsel ve toplumsal yaşamda önemli yer tutan kültürel unsurların başında inançlar gelmektedir. İnanç kavramı davranışların ortaya çıkmasına neden olan eğilimler (Brown ve Cooney, 1982), bireyin çevresiyle ilişkisi sonucunda edindiği öğretiler (Trompenaars, 1993), nesnelere hakkındaki kesin öneriler (Nissbett ve Ross, 1980), yaşam boyunca alınan en iyi karar (Bandura, 1986) ve “deneyimin zihinsel yapıları” (McDonald ve Siegel, 1985) olarak ifade edilmektedir. Eğitim inançları ise, bireyin öğrenme ve öğretme sürecindeki felsefesi, düşüncesi, prensip ve fikirleri olarak ifade edilir (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003). Porter ve Freeman (1986) eğitim inançlarını; eğitim-öğretim sürecinin tüm unsurlarını ilgilendiren inançları içeren öğretim yönelimleri şeklinde tanımlamıştır. Bu sebeple öğretmen adaylarının davranışlarının açıklanması ve anlaşılması için eğitim inançlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Öyle ki alanyazın incelendiğinde eğitim inançları, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, öğrenci ve öğretmenin öğrenme ortamındaki davranışlarını, öğretim uygulamalarında kullanılan yaklaşımları ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini etkilemektedir (Beijaard, 1998, akt; Hermans, Tondeur, Valcke ve Van Braak 2008; Fang, 1996; Kagan, 1992; Karakuş, 2006; Pajares, 1992). Çünkü eğitim inançları sahip olunan eğitim felsefesine göre şekillenmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011).

Her dönemde farklı görüş ve yaşam biçimleri sonucu etkilenen felsefe, toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Bu sebeple felsefeyi tek bir boyutta ele almak ve tanımlamak mümkün değildir (Varış, 1998). En genel tanımı ile felsefe, insanın öğrenme ihtiyacı sonucu ortaya çıkan, aynı zamanda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla yeniden kurgulanan dinamik bir yaratma sürecidir (Dirican, 2022). Bu süreç, ontolojiden doğar, epistemolojiyi kullanır ve aksiyolojiye ulaşır. Bu bağlamda değerlerin aktarımı, eğitimin temel amacı ile birleşir. Çünkü felsefeden beklenen, değerlerin fark edilmesi ve düzenin oluşması için farkındalık oluşturmaktır (Bayraktar, 2014). Dolayısıyla, evrensel ilkeler çerçevesinde birey, bireyin gelişimi ve toplum içinde edindiği yer, eğitime dayalı yaratıcı bir felsefe görüşünde şekillenir. Bu bağlamda eğitim felsefesine göre şekillenen bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Gündoğan, 2020). Eğitim felsefesi ise eğitim ile ilgili tüm soruları cevaplayan, felsefenin bir alt disiplini (Balcı, 2015).

Eğitimde hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğelerinin belirlenmesine, öğretim programının oluşturulmasına yön veren eğitim felsefesi (Fidan ve Erden, 1998), eğitim uygulamaları ve politikalarının şekillenmesinde rol oynayan bir disiplin, görüş ve eğilimler olarak tanımlanabilir (Büyükdüvenci, 1991). Eğitim felsefesi, bireylerin yetiştirilme konusunda belli amaçlar doğrultusunda yol gösterir, eğitimin sosyolojik boyutu ile birlikte eğitimin anlamlandırılmasını sağlar ve eğitim ile ilgili gelişmeleri yönlendirir (Berkant ve Özarslan, 2019). Kısacası eğitim felsefesi, eğitimin şekillenmesine ve uygulanmasına farklı bakış açıları sağlar (Brauner ve Burns, 1982), eğitimin amacının ifade edilebileceği bir yol sunar (Katzenmeyer ve Moller, 2013) ve eğitimi kendisine araştırma konusu yapar (Çüçen, 2005).

Alanyazın incelendiği zaman eğitim felsefesine göre inançların şekillendiği görülmektedir (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006; Seshadri, 2008). Eğitim inançlarını belirleyen Daimicilik (Perennialism), Esasicilik (Essentialism), İlerlemecilik (Progressivism) ve Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism) olmak üzere dört eğitim felsefesinden bahsedilmektedir (Demirel, 2015).

Daimici eğitim felsefesinin amacı bireyin evrensel özelliklerine sahip bir eğitim programı oluşturmaktır (Berkant ve Özarlan, 2019). Daimici eğitim felsefesine göre okul özel olarak oluşturulmuş ve bireyin zihinsel olarak gelişimi sağlayan bir kurumdur (Guttek, 2006). Bu eğitim felsefesini benimseyen öğretmenden beklenen tecrübeli, akıllı ve bilgili bir lideri (Sinal, 2021) rol model olarak benimsemesidir. Daimici eğitim kuramına göre daha keskin sınırları olan esasici eğitim kuramı, konu merkezli bir amaç edinerek öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde edilgen olmalarını benimsemektedir (Sönmez, 2019). Öğrencinin dikkatli ve çalışkan bir yapıda, öğretmenin ise alan bilgisine hâkim ve iyi yetişmiş olması gerekir (Kale, 2003). Pragmatik felsefenin eğitime uygulanması olan ilerlemecilik (Sönmez, 2017) olup, geleneksel eğitimin baskıcı yapısına ve edilgenliğine karşıt olarak ortaya çıkmıştır (Ergün, 1999; Guttek, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2014; Sönmez, 2005). İlerlemeci eğitim kuramının amacı geleneksellikten kurtulmak ve değişmeyen gerçekler yerine, gelişen sürekli gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamaktır (Başar, 2006; Ergün, 1999). Eğitimde bireyi merkeze alan bu kuram, yaşama hazırlık değil yaşamın kendisidir (Garrison, Neiman; 2005). Eğitim aracılığı ile toplumu yeniden düzenlemeyi amaçlayan (Sönmez, 2005; Yayla, 2009) yeniden kurmacılıkta önemli olan hedeflerdir (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Bu nedenle dersler ve içerikler belirlenen bu hedeflere göre düzenlenmelidir. Öğrenen merkezli öğretim anlayışını ve toplumun sadece bir bölümünün ihtiyaçlarının vurgulanmasını yanlış bulan yeniden kurmacılar, tüm toplumsal sınıfların ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekliliğini savunurlar (Fidan ve Erden, 1998). Bu eğitim kuramına göre okuldan beklenen yeniden düzenin kurulması için gerekli hedeflerin uygulanmasıdır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012).

Eğitim inançları, eğitime dair fikir, düşünce, varsayım ve karşılaşılan sorunların çözüme ulaşması, bu eleştirilerin eğitim uygulamalarında yer edinmesi olarak ifade edilebilir. Eğitim felsefesi ise eğitimin uygulamadaki karşılığı olarak kendisine yer bulur. Programların oluşturulması sürecinden, bu programların uygulanma aşamasına kadar tüm süreç eğitim felsefesi ile ilişkilidir ve öğretmenlerin inançları da bundan doğrudan etkilenir. Nitekim, eğitim inançları insanların öğrenme-öğretme sürecinden, yaşama, topluma ve daha birçok kavrama bir bütün olarak bakış açılarını ortaya koymaya çalışan felsefi birikimleri sonucu ortaya çıkar. Öğretmenler de inandıkları, benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğrenme sürecini yönetmekte ve bu felsefeleri okul kültürü içinde yerine getirme gayreti içinde olmaktadır (Livingston ve ark., 1995). Ancak eğitim ve öğretimin gerçekleri hakkında bilgi sahibi olmayı sağlaması noktasında sahip olunan felsefi görüş ve amaçlanan hedeflerin incelenmesinin gerekliliği (Livingston ve ark., 1995) öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları, onların öğretim süreçlerini planlama, gerçekleştirme değerlendirme süreçleri ile doğrudan ilişkili olduğu aşikardır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarının ne düzeyde olduğu ve nasıl şekillendiği ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Bazı çalışmalarda öğretmen inançlarının istikrarlı olduğu ve değişime direnç gösterdiği (Brousseau, Book ve Byers, 1988; Herrmann ve Duffy, 1989; akt. Kagan, 1992), bazı çalışmalarda da tutarsız, esnek olmayan ve farklı güçte olabildiği (Nespor, 1987) görülmüştür. Öte yandan, öğretmenlerin geleneksel ya da çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerine ait çalışmalar da mevcuttur (Ekiz, 2007; Duman ve Ulubey, 2008; Tekin ve Üstün, 2008). Dahası öğretmenler bir tek eğitim felsefesini benimseyebildiği gibi birden fazla da eğitim felsefesini benimseyebilirler (Doğanay ve Sarı, 2003). Bu durum öğretmenlerin tüm mesleki yaşamını etkileyerek, eğitim sürecinin tamamını şekillendirmekte ve dolayısıyla etki ettikleri öğrencileri de aynı oranda etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin etkilendikleri eğitim felsefesini ve bu paralelde sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemek önem arz etmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile

sahip olduğu değerlerin, epistemolojik inançlarının, öğrenme-öğretme yaklaşımlarının, öz-yeterlik algılarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar da mevcuttur (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aybek ve Aslan, 2017; Beytekin ve Kadı, 2015; Biçer, Er ve Özel, 2013; Çelik ve Orçan, 2016; Duru, 2014; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Kumral, 2015; Şahan ve Terzi, 2015; Yazıcı, 2017). Öte yandan öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda elde edindiği bilgi birikimi ve tecrübeye bağlı olarak öğrenme yaşantılarına ve öğrenci ile etkileşimi sonucu şekillendiği de görülmüştür (Brown ve Rose, 1995; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Vartuli, 1999). Buna göre bu inançların, öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda doğrudan tecrübe ve bilgi temelli olduğu belirlenmiştir (Palenzuela, 2004).

Bu çerçevede, öğretmenlerin eğitim sürecinde sergiledikleri tutum ve davranışların, sahip oldukları sorumlulukların, üstlendikleri rollerin, öğretmenlik yeterliliklerinin ve görevlerinin sahip oldukları eğitim inançlarına göre şekillendiğini söylemek mümkündür. Çünkü öğretmenlerin eğitim inançları, sahip oldukları eğitim felsefesinden etkilenmektedir. Bu görüş ışığında eğitim inançlarının, eğitim felsefesinden etkilenmesinin yanı sıra asıl sorun, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarının nasıl öğretilmesi gerektiği, öğrenmenin nasıl öğretilmesi gerektiğidir. Buna göre araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma, belirlenen örneklem içerisinde yer alan değişkenin doğası ya da sıklığı hakkında bilgi vermesi (Heppner, Kivlighan & Wampold, 2008) amacıyla tarama modeline göre yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye ölçeğindeki öğretmen adaylarıdır. Örneklem ise kolay örneklem yöntemine göre seçilmiş Fırat, Erzincan Binali Yıldırım ve Harran Üniversiteleri Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Kolay örneklem yönteminin tercih edilmesinin nedeni evrenin dağınık ve büyük olmasıdır. Karasar (2009:111) evren yerine örneklemde çalışmanın gerekçesi olarak maliyet ve kontrol güçlüklerinin yanı sıra etik ilkelerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Gliner, Morgan ve Leech (2015:125) kolay örneklem yönteminin tercih edilmesinin nedeni olarak maliyet ve kaynak kıtlığını göstermektedir. Bu çalışmada da birden çok üniversitedeki öğretmen adaylarından veri toplanması ve bu sayede üniversitelerarası bir karşılaştırma yapma hedeflendiğinden kolay örneklem seçimi anlamlı bulunmuştur. Kolay örneklem yöntemine göre seçilen bu üniversitelerden seçilen dört programda (Sınıf Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği) öğrenim gören 339 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Bu programların seçiminde çeşitliliğe ve ilgili programların her üç üniversitede de olması belirleyici olmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sayısal dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1'e göre örnekleme oluşturan üniversitelerdeki öğretmen aday sayıları birbirine yakın olmakla birlikte en kalabalık grup yüzde 122 kişi (%36) ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nden katılım gösteren öğretmen adaylarıdır. Araştırma katılımcılarının 186'sı (%54,9) kadın, 153'ü (%45,1) erkektir. Örneklem oluşturan öğretmen adayları büyük oranda (237 kişi, %69,9) öğretmenlik mesleği açısından kendilerini yeterli görmektedir. Program

açısından bir değerlendirme yapıldığında ise en küçük grup 23 kişi (%6,8) ile Resim Öğretmenliği programına kayıtlı olan öğretmen adaylarıdır. Bu programda yüksek oranlarda devamsızlık gözlenmesi ve araştırmaya katılmaya istekli olunmaması beklenen sayıda gözleme ulaşılmasını engellemiştir.

Tablo 1. Örneklem İlişkin Sayısal Dağılım

Değişkenler		n	%
Üniversite	Harran	101	29,8
	Fırat	116	34,2
	Erzincan Binali Yıldırım	122	36,0
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	145	42,8
	Resim Öğretmenliği	23	6,8
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	123	36,3
	İngilizce Öğretmenliği	48	14,2
Cinsiyet	Kadın	186	54,9
	Erkek	153	45,1
Mesleki Yeterlik Algısı	Yeterliyim	237	69,9
	Yetersizim	24	7,1
	Kararsızım	78	23,0
Toplam (N)		339	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Eğitim İnançları Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 459 öğretmen ve öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Beşli Likert tipindeki ölçek 40 maddeden ve beş boyuttan (İlerlemecilik, Varoluşçu Eğitim, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik, Esasicilik) oluşmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .881 hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracının uygulanması suretiyle toplanan veriler ölçeğin boyutları ve geneli açısından grup ortalamalarına dönüştürülmüş ve çeşitli bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda öncelikle dağılımın homojen olup olmadığına bakılmış, dağılımın homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi veya tek yönlü varyans analizi, dağılımın homojen olmadığı veya gruplardaki kişi sayılarının otuzun altında kaldığı durumlarda ise varyansların homojen olmadığı t testi ve Kruskal Wallis H testine göre analiz yapılmıştır. Grup ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu durumlarda etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Eğer gözlenen anlamlı farklar Bağımsız Gruplar T testi ile gözlenmişse Cohen d, Tek yönlü varyans analizi ile gözlenmişse Eta-kare'ye göre çözümleme yapılmıştır. Cohen d'nin yorumlanmasında (0.00-0.20) zayıf etki, (0.21-0.50) küçük etki, (0.51-1.00) orta ve >1 güçlü etki (Cohen, 1988; Cohen, Manion ve Morrison, 2007), Eta-kare'nin yorumlanmasında ise .01 küçük etki, .06 orta etki ve .014 büyük etki (Cohen, 1988) değerleri dikkate alınmıştır. Ayrıca grup görüş ortalamalarının daha iyi yorumlanabilmesi için bağıl değişkenlik katsayısından yararlanılmıştır. Bağıl değişkenliğin 20'den küçük olması dağılımın homojen, 20-25 aralığında olması simetrik (normal dağılım) ve 25'den büyük olması heterojen (Güler, 2011:147-148) olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Etik kurul izni

Bu araştırma Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından değerlendirilmiş, 06.12.2022 tarih ve 42241 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Levene Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	Dağılımın Biçimi	
Cinsiyet	İlerlemecilik ($\bar{X}=4.54,$)	Kadın	186	4.57	.48	10.50 (Homojen)
		Erkek	153	4.50	.47	10.44 (Homojen)
	Varoluşçuluk ($\bar{X}=4.69$)	Kadın	186	4.70	.55	11.70 (Homojen)
		Erkek	153	4.68	.48	10.25 (Homojen)
	Yeniden Kur. ($\bar{X}=4.22$)	Kadın	186	4.24	.63	14.85 (Homojen)
		Erkek	153	4.19	.63	15.03 (Homojen)
	Daimicilik ($\bar{X}=4.13$)	Kadın	186	4.16	.64	15.38 (Homojen)
		Erkek	153	4.09	.65	15.89 (Homojen)
	Esasicilik ($\bar{X}=2.20$)	Kadın	186	2.00	1.06	53.00 (Heterojen)
		Erkek	153	2.44	1.27	52.04 (Heterojen)
	Toplam ($\bar{X}=3.95$)	Kadın	186	4.02	.57	10.44 (Homojen)
		Erkek	153	3.89	.53	10.25 (Homojen)

Tablo 2’deki bulgulara göre Esasici felsefeye yönelik görüşler heterojen, diğer felsefelerle yönelik görüşler ise homojen bir biçimde dağılmaktadır. Kadın ve Erkek öğretmen adaylarının Esasici felsefe boyutundaki görüş ortalamaları diğer boyutlara göre daha düşüktür. Buna göre öğretmen adaylarının Esasici felsefeyi diğer felsefelerle göre daha az benimsedikleri ve bu algılarının oldukça değişken olduğu söylenebilir. Tablodaki en yüksek ortalama ise varoluşçu felsefeye yönelik görüşlerden oluşmuştur. Tablodaki standart sapma değerleri de bu belirlemeyi desteklemektedir. Bu belirlemeyi daha iyi açıklayabilmek için eğitim inançlarına yönelik görüşler bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve Tablo 3’teki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3. Eğitim İnançlarının Bağımsız Gruplar T Testine Göre Karşılaştırılması

		F	p	t	Sd	p	Cohen d	
Cinsiyet	İlerlemecilik	Varyanslar homojen	.003	.959	1.295	337	.196	-
	Varoluşçuluk	Varyanslar homojen	.267	.606	.280	337	.779	-
	Yeniden kur.	Varyanslar homojen	.478	.490	.619	337	.537	-
	Daimicilik	Varyanslar homojen	.423	.516	1.043	337	.297	-
	Esasicilik	Varyanslar homojen değil	9.950	.002*	-3.354	296.941	.001*	.37
	Toplam	Varyanslar homojen	.487	.309	1.019	337	.287	-

Tablo 3’teki sonuçlara göre sadece esasici felsefe boyutunda istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=.001<.05$). Bu boyutta belirlenen anlamlı farkın Tablo 1’deki ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı biçimde daha yüksek olduğu

gözlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine (.37) göre cinsiyetin eğitim inançlarını üzerindeki etkisi “*Küçük Etki*” düzeyindedir.

Araştırma kapsamında eğitim inançlarının veri toplanan üniversiteler (Harran, Fırat ve Erzincan Binali Yıldırım) açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bu duruma yönelik betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Değişkenine Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Levene Testi Sonuçları

	Üniversite	n	\bar{X}	Std. Sapma	Levene Test	
					F	p
İlerlemecilik	1. Harran	101	4,46	,53	7.467	.001*
	2. Fırat	116	4,47	,55		
	3. Erzincan	122	4,65	,31		
	Total	339	4,54	,48		
Varoluşçuluk	1. Harran	101	4,66	,55	9.537	.000*
	2. Fırat	116	4,62	,63		
	3. Erzincan	122	4,79	,31		
	Total	339	4,69	,52		
Yeniden Kur.	1. Harran	101	4,11	,68	2.157	.082
	2. Fırat	116	4,21	,67		
	3. Erzincan	122	4,31	,54		
	Total	339	4,22	,63		
Daimicilik	1. Harran	101	4,03	,69	.073	.930
	2. Fırat	116	4,24	,63		
	3. Erzincan	122	4,10	,61		
	Total	339	4,13	,64		
Esasicilik	1. Harran	101	2,26	1,18	5.927	.003*
	2. Fırat	116	2,51	1,27		
	3. Erzincan	122	1,86	,99		
	Total	339	2,20	1,18		
Toplam	1. Harran	101	4,02	,61	3.918	.073
	2. Fırat	116	3,97	,52		
	3. Erzincan	122	4,21	,48		
	Total	339	4,06	,55		

Tablo 4’teki Levene testi sonuçlarına göre İlerlemeci ve Esasici felsefeye yönelik görüşler homojen bir biçimde dağılmamaktadır ($p < .05$). Bunun yanında Esasici felsefeye yönelik ortalama puanlar her üç üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları açısından da diğer boyutlara göre daha düşüktür. Öğrenim görülen üniversitenin epistemolojik inançları anlamlı biçimde farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek için İlerlemeci ve Esasici boyutlardaki görüşler homojen bir biçimde dağılmadığından Kruskal Wallis H, diğer boyutlardaki görüşler ise homojen bir biçimde dağıldığında Tek Yönlü Varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’te de görüldüğü gibi ilerlemeci ve Esasici felsefeye yönelik görüşler arasında öğrenim görülen üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. İlerlemeci felsefe boyutunda belirlenen bu fark Erzincan Binali Yıldırım üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Harran ve Fırat üniversitelerinden öğrenim gören öğrenciler arasında, Erzincan Binali Yıldırım üniversitesi öğrencileri lehinedir. Tablo 5’teki Esasici felsefe boyutunda belirlenen istatistiksel anlamlı fark ise Erzincan Binali Yıldırım üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Harran ve Fırat üniversitelerinden öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Erzincan Binali Yıldırım üniversitesinde öğrenim gören öğretmen

adaylarının bu boyuttaki ortalamaları Harran Üniversitesinden yüksek, Fırat üniversitesinden düşüktür. Hesaplanan etki büyüklüklerine göre anlamlı fark gözlenen boyutlardaki etki “küçük” düzeydedir.

Tablo 5. Eğitim İnançlarının Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		ANOVA / Kruskal Wallis H					
		Sd	Kare Ort.	F/(Chi-Sq.- X ²)	p	Fark	
İlerlemecilik	G. Arası	2.639	2	1.320	X ² =8.192	.017*	3>1; 3>2 Eta-Kare: .034
	G. İçi	75.614	336	.225			
	Toplam	78.254	338				
Varoluşçuluk	G. Arası	2.005	2	1.002	X ² =3.339	.188	-
	G. İçi	90.087	336	.268			
	Toplam	92.092	338				
Yeniden Kurmacılık	G. Arası	2.221	2	1.110	F=2.764	.065	-
	G. İçi	134.996	336	.402			
	Toplam	137.217	338				
Daimicilik	G. Arası	2.674	2	1.377	F=3.218	.051	-
	G. İçi	139.606	336	.415			
	Toplam	142.280	338				
Esasicilik	G. Arası	25.757	2	12.879	X ² =19.921	.000*	3>1; 2>3 Eta-Kare: .055
	G. İçi	446.753	336	1.330			
	Toplam	472.510	338				
Toplam	G. Arası	14.897	2	.257	F=1.607	.202	-
	G. İçi	44.565	336	.249			
	Toplam	59.462	338				

1: Harran Üniversitesi, 2: Fırat Üniversitesi, 3: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Araştırma kapsamında eğitim inançlarının bölüm değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bu duruma yönelik betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Levene Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	Std. Sapma	Levene Test	
					F	p
İlerlemecilik	1. Sınıf	145	4.66	.40	4.225	.006*
	2. Resim	23	4.33	.77		
	3. İMÖ	123	4.49	.38		
	4. İngilizce	48	4.39	.64		
	Toplam	339	4.54	.48		
Varoluşçuluk	1. Sınıf	145	4.78	.42	5.819	.001*
	2. Resim	23	4.47	.85		
	3. İMÖ	123	4.66	.47		
	4. İngilizce	48	4.62	.63		
	Toplam	339	4.69	.52		
Yeniden Kurmacılık	1. Sınıf	145	4.28	.65	2.127	.097
	2. Resim	23	4.16	.73		
	3. İMÖ	123	4.18	.56		
	4. İngilizce	48	4.16	.70		
	Toplam	339	4.22	.63		
Daimicilik	1. Sınıf	145	4.24	.60	1.498	.215

	2. Resim	23	3.89	.79		
	3. İMÖ	123	4.08	.60		
	4. İngilizce	48	4.01	.76		
	Toplam	339	4.13	.64		
Esasicilik	1. Sınıf	145	1.95	1.16	1.513	.211
	2. Resim	23	2.13	.88		
	3. İMÖ	123	2.40	1.21		
	4. İngilizce	48	2.50	1.16		
	Toplam	339	2.20	1.18		
Toplam	1. Sınıf	145	4.02	1.16	3.313	.197
	2. Resim	23	3.71	.88		
	3. İMÖ	123	3.98	.46		
	4. İngilizce	48	4.01	.78		
	Toplam	339	3.93	.85		

Tablo 6'daki Levene testi sonuçlarına göre İlerlemeci, Varoluşçu ve Esasici felsefeye yönelik görüşler homojen bir biçimde dağılmamaktadır ($p < .05$). Bölüm değişkenine yönelik epistemolojik inançları anlamlı biçimde farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek için İlerlemeci, Varoluşçu ve Esasici boyutlardaki görüşler homojen bir biçimde dağılmadığından Kruskal Wallis H, diğer boyutlardaki görüşler ise homojen bir biçimde dağıldığında Tek Yönlü Varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Bu duruma yönelik betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Bölüme Göre Karşılaştırılması

ANOVA / Kruskal Wallis H							
		Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F (Chi-Square- X^2)	p	Fark
İlerlemecilik	G. Arası	4.391	3	1.464	$X^2=27.081$	000*	1>2; 1>3; 1>4 Eta-kare: .056
	G. İçi	73.863	335	.220			
	Toplam	78.254	338				
Varoluşçuluk	G. Arası	2.768	3	.923	$X^2=11.389$	010*	1>2 Eta-kare: .039
	G. İçi	89.324	335	.267			
	Toplam	92.092	338				
Yeniden Kurmacılık	G. Arası	1.000	3	.333	F=.820	.484	-
	G. İçi	136.217	335	.470			
	Toplam	137.217	338				
Daimicilik	G. Arası	4.090	3	1.363	F=3.305	.020*	1>2; 1>3; 1>4 Eta-kare: .029
	G. İçi	138.190	335	4.13			
	Toplam	142.280	338				
Esasicilik	G. Arası	18.334	3	6.111	F=4.508	.004*	3>1; 4>1 Eta-kare: .30
	G. İçi	454.177	335	1.356			
	Toplam	472.510	338				
Toplam	G. Arası	74.764	3	1.289	F=1.251	.135	-
	G. İçi	184.383	335	1.030			
	Toplam	259.147	338				

1: Sınıf, 2: Resim, 3: İMÖ, 4: İngilizce

Tablo 7'de de görüldüğü gibi ilerlemeci, varoluşçu, daimici ve esasici felsefeye yönelik görüşler arasında bölüm değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı fark belirlenmiştir. İlerlemeci ve daimici felsefe boyutunda belirlenen bu fark sınıf öğretmenliği ile diğer bölümler arasında, sınıf öğretmenliği öğrencileri lehinedir. Ayrıca esasici felsefe boyutunda belirlenen fark sınıf öğretmenliği ile İMÖ ve İngilizce öğretmenliği arasında olup, İMÖ ve İngilizce

öğretmenliği lehinedir. Tabloya göre belirlenen bir diğer fark ise varoluşçu felsefeye yönelik görüşler arasında olup sınıf öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ve sınıf öğretmenliği lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüklerine göre ilerlemeci ve varoluşçu felsefe boyutlarındaki etki “küçük”, esasici felsefe boyutunda “büyük etki” düzeyindedir.

Araştırma kapsamında eğitim inançlarının mesleki yeterlilik açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bu duruma yönelik betimsel istatistikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Yeterlik Algısına Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Levene Testi Sonuçları

	Yeterlik Algısı	N	\bar{X}	Std. Sapma	Levene Test	
					F	p
İlerlemecilik	1.Yeterliyim	225	4.58	.43	1.404	.247
	2. Yetersizim	36	4.51	.53		
	3. Kararsızım	78	4.43	.55		
	Total	339	4.54	.48		
Varoluşçuluk	1.Yeterliyim	225	4.73	.47	2.883	.057
	2. Yetersizim	36	4.65	.59		
	3. Kararsızım	78	4.62	.60		
	Total	339	4.69	.52		
Yeniden Kurmacılık	1.Yeterliyim	225	4.20	.65	.829	.438
	2. Yetersizim	36	4.25	.67		
	3. Kararsızım	78	4.26	.58		
	Total	339	4.22	.63		
Daimicilik	1.Yeterliyim	225	4.16	.62	1.487	.228
	2. Yetersizim	36	3.99	.80		
	3. Kararsızım	78	4.11	.63		
	Total	339	4.13	.63		
Esasicilik	1.Yeterliyim	225	2.19	1.19	1.546	.215
	2. Yetersizim	36	2.15	1.28		
	3. Kararsızım	78	2.26	1.10		
	Total	339	2.20	1.18		
Toplam	1.Yeterliyim	225	4.51	.53	2.039	.204
	2. Yetersizim	36	4.28	.57		
	3. Kararsızım	78	4.39	.71		
	Total	339	4.40	.63		

Tablo 8’deki Levene testi sonuçlarına göre mesleki yeterlilik düzeylerinin epistemolojik inançları açısından homojen şekilde dağıldığı belirlenmiş ve Tek Yönlü Varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Eğitim İnançlarının Yeterlik Algısına Göre Karşılaştırılması

ANOVA / Kruskal Wallis H							
		Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F (Chi-Square- X ²)	p	Fark
İlerlemecilik	G. Arası	1.241	2	.621	F=2.708	.068	-
	G. İçi	77.012	336	.229			
	Toplam	78.254	338				
Varoluşçuluk	G. Arası	.761	2	.381	F=1.401	.248	-
	G. İçi	91.331	336	.272			
	Toplam	92.092	338				

Yeniden Kurmacılık	G. Arası	.250	2	.125	F=.307	.736	-
	G. İçi	136.967	336	.408			
	Toplam	137.217	338				
Daimicilik	G. Arası	.863	2	.431	F=1.025	.360	-
	G. İçi	141.417	336	.421			
	Toplam	142.280	338				
Esasicilik	G. Arası	.469	2	.234	F=.167	.846	-
	G. İçi	472.042	336	1.405			
	Toplam	472.510	338				
Toplam	G. Arası	.903	2	.900	F=1.257	.135	-
	G. İçi	113.522	336	.716			
	Toplam	114.425	338				

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algıları epistemolojik inançları açısından istatistiki olarak anlamlı farka neden olmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda Esasici felsefeye yönelik görüşlerin heterojen, diğer felsefelere yönelik görüşlerin ise homojen bir biçimde dağıldığı belirlenmiştir. Araştırmada varoluşçu felsefeye yönelik görüşlerin diğer felsefelere yönelik görüşlerden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin en fazla varoluşçuluk felsefesini benimsedikleri (Aslan, 2017; Eğmir ve Çelik, 2019; Ekiz, 2005; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Uğurlu ve Çalınışur, 2017; Yılmaz ve Tosun, 2013) gözlenmiştir. Eğmir, Göres ve Beycan (2021) öğretmenlerin varoluşçuluk eğitim felsefesinden sonra sırasıyla daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik felsefelerini benimsediklerini rapor etmiştir. Tüm bu bulgular öğretmen adaylarının eğitim inançları konusunda görüş ayrılıklarının olduğu şeklinde özetlenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının atanmaları durumunda da farklı öğretim yaklaşımlarına yönelecekleri şeklinde yorumlanabilir. Eğitim fakültelerinin seçmeli dersler dışında aynı ders içerikleri ile öğretim yaptıkları dikkate alındığında bu görüş ayrılıklarının nedeni araştırılması gereken önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından sadece esasici felsefe boyutunda istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuş, erkek öğretmen adaylarının ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Biçer, Er ve Özel’de (2013) çalışmalarında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark tespit etmiş ve bu farkın çalışma bulgumuz ile paralel olacak şekilde esasici felsefe boyutunda olduğu rapor edilmiştir. Bu bulgular Doğanay ve Sarı (2002) ile Duman ve Ulubey’in (2008) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan eğitim inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı çalışmaları da (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2010; Okut, 2009; Okut, 2011; Üstüner, 2008; Yapıcı, 2013) mevcuttur. Alanyazın incelendiği zaman cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre Yılmaz ve Tosun (2013) daimici ve esasici felsefe boyutunda erkekler lehine, varoluşçu felsefe boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Ayrıca Türkeli (2011) ve Geçici ve Yapıcı (2008) daimici felsefe boyutunda erkekler lehine, Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) ise varoluşçu felsefe boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark tespit etmişlerdir. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından diğer felsefi yaklaşımlar açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), Aybek ve Aslan (2017), Berkant ve Özarslan (2019), Çelik ve Orçan (2016), Çoban (2007), Doğanay ve

Sarı (2003) ve Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) cinsiyetin eğitim inançları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, ilerlemeci, varoluşçu, daimici ve esasici felsefeye yönelik görüşler arasında bölüm değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı fark olduğudur. Çalışmamızın bulgusuna paralel olacak şekilde Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), Aybek ve Aslan (2017), Beytekin ve Kadı (2015), Çelik ve Orçan (2016), Çetin, İlhan ve Arslan (2012), Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), Doğanay ve Sarı (2003), Ekiz (2007), Kumral (2015), Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Braak (2012) ve Tunca, Şahin ve Oğuz da (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim gördükleri program türlerine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Terzi (2005), sözel branştaki öğrencilerin sayısal branştaki öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını rapor etmiştir. Öte yandan alanyazında bölüm değişkeni açısından fark tespit edilmemiş çalışmalara da (Doğanay ve Sarı, 2003; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Kanatlı ve Schreglman, 2014; ve Okut, 2009) rastlamak mümkündür. Bölüm değişkeni açısından epistemolojik inançların farklılaşması olağan bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Sözel branşlarda var olan içeriklerin ezberci bir yaklaşımla aktarılması şeklinde bir yapı öne çıkarken fen branşlarında bu yaklaşıma ek olarak sorgulama ve sonuç çıkarmaya yönelik öğrenme-öğretme yaklaşımları da öğretim yapılan alanın bir gereğidir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan biri de algılanan mesleki yeterlik düzeylerinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını anlamlı biçimde farklılaştırmadığıdır. Eğmir, Göres ve Beycan (2021) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin mesleki yeterlik inançlarının esasici eğitim inancı dışındaki eğitim inançları ile ilişkili olduğunu, ilerlemeci eğitim felsefesinin mesleki yeterlik algısını en çok yordayan eğitim inancı olduğunu belirlemişlerdir. Mesleki yeterlik algısı öğretmen adaylarının edindikleri bilgilerden mesleki yaşam başarılarını tahmin başarısı ile ilişkilendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında yapılacak çalışmalarda mesleki yeterlik algısının özellikle son sınıflar açısından ele alınması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilerin mesleki başarıları konusunda sağlıklı yorum yapamayabilecekleri düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı felsefe boyutlarındaki görüşleri beşli likert yapısındaki veri toplama aracına göre oldukça yüksektir. Ne var ki daimici felsefe boyutuna yönelik görüşler de bu düzeyde bir ortalamaya sahiptir. Buna karşın esasici felsefeye yönelik görüş ortalamalarının bu dört felsefi yaklaşıma göre belirgin biçimde düşük olduğu gözlenmiştir. 2000’li yıllardan itibaren uygulanan öğretim programları ve öğretmen adaylarının bu programları hedefleyerek yetiştirildiği değerlendirildiğinde en azından daimici felsefe boyutundaki görüş ortalamalarının esasici felsefeye benzer şekilde düşük olması beklenmektedir. Ortaya çıkan bu olgusunun nedensellik bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitim inançları bağlamında veri toplanan üniversitelerdeki öğretmen adaylarının tüm boyutlarda birbirlerine yakın görüş belirttikleri söylenebilir. Seçmeli dersler, öğretim elemanı, öğrenme ortamı gibi birçok farklı duruma karşın ortaya çıkan bu benzer ortalamalar yapılan öğretimin, rol model niteliğindeki öğretim elemanlarının, öğrenme ortamları ve bu ortamlardaki etkinliklerin eğitim inançları üzerinde etkisiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğrenme-öğretme kültürleri ile farkındalık yaratması, davranış değiştirmesi yapılan iş ve işlemlerin doğası gereğidir. Tüm bu bulgular ve tartışmalar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmen adaylarının sahip oldukları epistemolojik inançlarını etkileyen değişkenlerin daha kapsamlı araştırmalarla ortaya konulması önerilmektedir.
- Aynı programı uygulamalarına karşın farklı üniversitelerde epistemolojik inançların anlamlı biçimde farklılaştığı gözlenmiştir. Bu anlamlı farkın öğretici, öğrenme ortamları, öğrenen özellikleri gibi birçok durumdan etkilenebileceği düşünüldüğünde bu yönde araştırmalar yapılması gereği ortadadır.
- Bu araştırma öğretmen adayları örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançlar ve bu inançların onların öğretimlerine yansımalarının nasıl olduğu konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlik programlarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar konusunda var olan bilgilerini deneyimlemelerine imkân verecek yaşantıların planlanması onların inançlarında değişimlere neden olabilir. Bu varsayımdan hareketle bir seçmeli ders özelinde öğretmen adaylarının bilgilenmeleri ve deneyime bağlı inanç geliştirmeleri sağlanabilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik kurul onayı

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 06.12.2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: 42241

Kaynakça

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(22), 1-19.

- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayraktar, L. (2014). *Türk Düşüncesinden Portreler*. Ankara: Aktif Düşünce Yayınları.
- Berkant, H., G. ve Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 923-940. DOI: 10.17494/ogusbd.555081
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31(1), 327-341.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education*, 9(3), 229-242.
- Brauner, C. J. Ve Burns, H. W. (1982). *Eğitim Felsefesi*, Çev. S. Büyükdüvenci. Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15 (2), 291-298.
- Brown, C., A. ve Cooney, T., J. (1982). Research on Teacher Education: A Philosophical Orientation. *Journal of Research and Development in Education*.
- Brown, D. F. ve Rose, T. D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Cohen, J., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). New York: Routhledge.
- Cohen, J. (1988). *Statiscal power analysis for the behavioral sciences* (2th Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çelik, R. ve Orçan, F. (2016). A study on prospective teachers' educational beliefs. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4),
- Çuçen, A. K. (2005). *Felsefeye giriş*. (4. Basım). Bursa: Asa Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

- Dilci, T. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin inançları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 245-265
- Dirican, R. (2022). Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi. *Temaşa Felsefe Dergisi*, 17. <https://doi.org/10.55256/temasa.1024858>.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256443>.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 20, 95-114.
- Duman, B. (2010). Correlation between the graduate-students’ perception of educational philosophies and their democratic attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5830-5834.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 15-28.
- Eden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Eğmir, E. (2019). Eğitim inançlarına ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmaların analizi: öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin bir inceleme. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 264- 278. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2019.5.3.05>
- Eğmir, E., Göres, A. ve Beycan, F. (2021). Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 663-684. <https://doi.org/10.37217/tebd.889598>.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Fang, Z. H. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47-65.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*, İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Garrison, J, Neiman, A, (2005). Pragmatism and Education, *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. By Blake.N, Smeyers.P, Smith.R, Standish.P),BlackwellPublishing, Oxford, s, 27.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Gliner, J.A., Morgan, G.A. ve Leech, N.L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. : Volkan Bayar, Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (3. Basım). (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gündoğan, S. (2020). Muhammed İkbâl Düşüncesinde Eğitim Felsefesi ve İnsan. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 591- 616.

- Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. ve Wampold, B. E. (2008). *Research design in counseling*. United State of America: Brooks/Cole
- Hermans, R., Tondeur, J., Valcke, M. ve Van Braak, J. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51, 1499-1509.
- Ilgaz G., Bülbül T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Kale, N. (2003). *Nasıl Bir İnsan Nasıl Bir Öğretim*, Ütopya Yayınevi s.65.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karakuş, M. (2006). Öğretmen yetiştirmede felsefenin yeri ve önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 79-85.
- Kanatlı, F. ve Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 9, 128-138.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., ve DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Mcdonald, R. Ve Siegel, D. (1985) Investment and the Valuation of Firms When There Is an Option To Shut Down. *International Economic Review*, 26, 331-349. <https://doi.org/10.2307/2526587>.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. doi:10.1080/0022027870190403.
- Nisbeet, R., E. ve Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgement*. USA: Prentice-Hall.

- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. (çev. A. Arı). Eğitim Kitabevi: Konya.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palenzuela, S. M. (2004). Measuring pre-kindergarten teachers' perceptions: Compliance with the High/Scope program. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(4), 321-333.
- Porter, A., C. ve Freeman, D., J. (1986). Professional Orientations: An Essential Domain for Teacher Testing. *The Journal of Negro Education*, 55(3). <https://doi.org/10.2307/2295099>
- Rideout, G. W. (2006). Educational Beliefs And The Learning Environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), s. 67-71.
- Sang, G., Valcke, M., Tondeur, J., Zhu, C. ve Van Braak, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 417-425.
- Seshadri, C. (2008). *Philosophy of education as a knowledge field*. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration.
- Sinal, D. (2021). Öğretmenlerin Örtülü Liderlik Modellerinin Belirleyicisi Olarak Sahip Oldukları Eğitim İnançları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. (7. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, s. 64-115.
- Şahan, H. H. ve Terzi, A. R. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145 -158.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. London: The Economist Books.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.

- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C. T., & Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 230-273.
- Üstüner, M. (2008). The Comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514. doi:10.1016/S0885-2006(99)00026-5.
- Yayla, A. (2009). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s. 19–43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 627-642.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.



Self-Efficacy Perceptions of Teacher Candidates for Safe Internet Use

Cemal AKÜZÜM¹ Selin YONTÜRK² Erkan MİZRAK³

To cite this article:

Aküzüm, C.; Yontürk, S.; Mizrak, E. (2024) Self-efficacy perceptions of teacher candidates for safe internet use. *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 240-266. DOI: 10.55605/ejedus.1436570

Research article


Received: 2024-02-13


Accepted: 2024-06-18


Abstract

The aim of this study is to examine the self-efficacy perceptions of pre-service teachers studying in different programs of education faculties regarding safe internet use in terms of various variables. The research is a descriptive study in the type of survey. The population of the study consists of a total of 1267 pre-service teachers studying in teacher training programs (Preschool Education, Classroom Education, Elementary Mathematics Education, Turkish Education and Social Studies Education Departments) for primary education institutions (primary and secondary school) at the faculty of education of a state university in the Southeastern Anatolia Region in the 2021-2022 academic year. The sample consists of 475 pre-service teachers who were included in the study by criterion sampling and simple random sampling methods. The research data were collected with the Personal Information Form and the "Safe Internet Use Self-Efficacy Scale for Teacher Candidates". The research data were analyzed through the SPSS package program. In the analysis of the data; frequency, percentage, arithmetic mean, t-test for independent samples, one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal Wallis-H test and Mann-Whitney U test were used. Research results; It has been shown that pre-service teachers are at the highest level in ensuring internet security on social networking sites, but they are not sufficient at the desired level in protecting their computers from software and viruses that may harm them. In addition, as a result of the research, the self-efficacy perception levels of teacher candidates for safe internet use; It has been revealed that it is affected by the variables of gender, age, department, grade level, mother's education status, father's education status, computer education status and computer certificate status. In this direction, suggestions were made based on the research findings.

Keywords: Safe internet use, self-efficacy, teacher candidate.

¹  Prof. Dr. Dicle University, Ziya Gökalp Education Faculty, cemalakuzum@gmail.com

²  Teacher at Kuyurlar Şehit Emrah Tezgel Primary School, slngul969@gmail.com

³  Teacher at Akkoyunlu Primary School, mizrak751@hotmail.com



Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlilik Algıları

Cemal AKÜZÜM⁴ Selin YONTÜRK⁵ Erkan MİZRAK⁶

Atf:

Aküzüm, C.; Yontürk, S.; Mizrak, E. (2024) Self-efficacy perceptions of teacher candidates for safe internet use. *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 240-266. DOI: 10.55605/ejedus.1436570

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2024-02-13

Kabul Tarihi: 2024-06-18

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinin farklı programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 akademik yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) için öğretmen yetiştiren programlarda (Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, İlköğretim Matematik Eğitimi Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalları) öğrenim gören toplam 1267 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise ölçüt örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri ile araştırmaya dahil edilen 475 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu ve "Öğretmen Adayları için Güvenli İnternet Kullanımı Öz-Yeterlilik Ölçeği (ÖAGİKÖÖ)" ile toplanmıştır. Araştırma verileri, SPSS paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi ve Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algılarının "kötü amaçlı yazılım" boyutunda en yüksek düzeyde olduğunu ancak "sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik" boyutunda ise en düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerinin; cinsiyet, yaş, okuduğu bölüm, sınıf seviyesi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, bilgisayar eğitimi alma durumu ve bilgisayar sertifikası alma durumu değişkenlerinden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, araştırma bulgularına dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Güvenli internet kullanımı, öz-yeterlilik, öğretmen adayı.

⁴ Prof. Dr. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, cemalakuzum@gmail.com

⁵ Öğretmen Kuyurlar Şehit Emrah Tezgel İlkokulu, slngul969@gmail.com

⁶ Öğretmen, Akkoyunlu İlkokulu, mizrak751@hotmail.com

Giriş

Tarih boyunca gerçeğine ulaşmanın uğraşı verilen bilgi, insanlığın en önemli hazinelerinden biridir. Bilgiler çeşitli yollarla diğer nesillere aktarılmış ve günümüze kadar gelişerek gelmiştir. Teknoloji ve iletişimde ortaya çıkan gelişmeler, bilgiye ulaşma ve onu etkili şekilde kullanma ihtiyacını doğurmaktadır. Bilgiye ulaşmanın en hızlı ve pratik yolunun internet olduğu söylenmektedir (Bayzan ve Özbilen, 2012). Temel bilgi kaynaklarından ve iletişim araçlarından olan internetin, günlük hayatımızın değişiminde önemli bir rolü vardır (Stefaniuk, 2020; Yellowlees ve Marks, 2007). İnsanlık tarihinde yapılan sayısız icadın toplumu değiştirdiği gibi internetin de toplumu köklü ve döndürülemez bir biçimde değiştirdiği görülmektedir (Curran, Fenton ve Freedman, 2012).

İnternet, bilgiye hızlı erişim, iş bulma, sosyalleşme ve alışveriş gibi işlerimizi kolaylaştıran ve sürekli değişen yapay bir sistemdir (Colley ve Maltby, 2008; Yan, 2005). 1969 yılında ortaya çıkan ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network) ile başlayan ve büyük bir ağ sistemi olan internetin (Evans, 2011) hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline geldiğini söylemek mümkündür (Stefaniuk, 2020). 1980’li yıllarda dünya çapında yayılmaya başlayan internet, 1987 yılında Ege Üniversitesi rehberliğinde kurulan ve sadece akademik tabanlı bir ağ sistemi olan Türkiye Üniversite ve Araştırma Kurumları Ağı (TÜVAKA) ile Türkiye’ye gelmiştir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve TÜBİTAK’ın yapmış olduğu projeler neticesinde internet kullanımı farklı alanlarda da yayılmıştır (Gönenç, 2012). Dünyadaki ve ülkemizdeki gelişiminden günümüze kadar olan süreçten bu yana internet, kolay ve hızlı bilgiye ulaşma, bilgi paylaşımı, iletişim, kamu hizmetleri, bankacılık, ticaret, eğlence, sağlık ve eğitim ile ilgili sunduğu yeniliklerle hayatımıza birçok fırsat ve fayda sunmaktadır (Güler, Bayzan ve Güneş, 2016; Kırık, 2014).

İletişim, haberleşme, eğitim, bankacılık işlemleri gibi işlerin herhangi bir yere veya zamana bağlı kalmadan kolaylıkla yerine getirebilmesi gibi sunduğu fırsatlar nedeniyle (Karaman ve Kurtoglu, 2009) internetin kullanımı her geçen yıl artmaktadır. We Are Social (2021) tarafından hazırlanan “Dijital 2021” başlıklı rapora göre, Dünya nüfusunun %59.5’inin (4.66 milyar) internet kullanıcısı olduğu tespit edilmiştir. 2021 yılı Ocak ayı raporundaki veriler, 2020 yılı Ocak ayı raporundaki verilerle karşılaştırıldığında, internet kullananların oranında %7.3’lük (316 milyon) bir artış olduğu görülmüştür. İnternet kullanımının Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de giderek yaygınlaştığı yönünde birçok çalışma mevcuttur. Özellikle, “Digital 2021: Turkey” başlıklı Ocak 2021 raporuna göre, Türkiye’de nüfusun %77,7’sinin (65.80 milyon) internet kullanıcısı olduğu tespit edilmiştir. 2021 yılı Ocak ayı raporundaki veriler, 2020 yılı Ocak ayı raporundaki verilerle karşılaştırıldığında Türkiye’de internet kullananların oranında %6 (3.7 milyon) artış olduğu görülmektedir (We Are Social, 2021). TÜİK tarafından yapılan “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” raporlarında da Türkiye’de internet kullanımının son beş yılda artarak devam ettiği görülebilir. Bu raporlara göre, Türkiye genelinde bireylerin internet kullanım oranı; 2017 yılında %66.8, 2018 yılında %72.9, 2019 yılında %75.3, 2020 yılında %79.0 ve 2021 yılında %82.6 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra son beş yılda hanelerin evden internete erişim oranına bakıldığında; 2017 yılında %80.7, 2018 yılında %83.8, 2019 yılında %88.3, 2020 yılında %90.7 ve 2021 yılında %92.0 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021a). Bu veriler, dünyada ve ülkemizde internete erişen birey sayısının ve internet erişimi olan hanelerin gün geçtikçe arttığını göstermektedir.

Bilgiye erişmek, dünyayı keşfetmek ve eğlenmek için güzel bir ortam olan internet, çocuklar arasında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması’nda” çocuklarda internet kullanımının, 6-15 yaş grubundaki çocuklar için 2013 yılında %50.8 iken 2021 yılında %82.7 olduğu görülmüştür. Geçtiğimiz dokuz yıl içinde çocukların internet kullanımındaki artışın nedenlerinden birinin, internette yapılan faaliyetlerin zenginleşmesi olarak görülebilmesi mümkündür. Aynı çalışmada, düzenli olarak internet kullanan 6-15 yaş grubundaki çocukların, sırasıyla çevrimiçi derse katılma, ödev yapma veya çeşitli bilgileri öğrenmek için kullanma, oyun oynama veya oyun indirme, video izleme, internet üzerinden arama yapma amaçlarıyla kullandıkları tespit edilmiştir (TÜİK, 2021b).

Çocuklara sunduğu öğrenme ve gelişim fırsatlarının yanında internet, çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyecek riskleri de barındırmaktadır (Chou ve Peng, 2011; Ey ve Cupit, 2011; Lazarinis, 2009). Çocukların karşılaştıkları risklerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde; doğru olmayan bilgilere ulaşabilme, kişisel bilgilerin ele geçirilmesi, cinsellik barındıran içeriklerle karşılaşma ve uygunsuz içerikli e-postalar alma, cinsel istismara uğrama, sosyal medya ve e-posta hesaplarının ele geçirilmesi, ırkçı, şiddet ve saldırganlık barındıran sitelere ulaşma gibi internette karşılaşılan risklerin olduğu görülmektedir. Ayrıca internet ortamında belirtilen risklerle karşılaşan çocuklar, yaşadıkları sorunu hiç kimseye paylaşmadıklarını, paylaştıkları zaman ise öncelikle akranlarıyla paylaştıklarını belirtmişlerdir (Aslanidou ve Menexes, 2008; Bayzan ve Özbilen, 2012; Chang, 2010; Izenberg ve Lieberman, 1998; Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan, 2014; Livingstone ve Magdalena, 2005; Livingstone ve Helsper, 2013; Yan, 2005).

İnternetin hayatımızın her alanında kullanılıyor olması göz önüne alındığında internetin güvenli, etkin ve bilinçli bir şekilde kullanılması için çocuklarda güvenli internet kullanımı farkındalığının oluşturulmasının önemi ön plana çıkmaktadır. Güvenli internet, bireylerin interneti kullanırken olumsuz ve zararlı içeriklerden korunarak internet kullanımını gerçekleştirmeleri olarak tanımlanabilir (Mert, Bülbül ve Sağıroğlu, 2012). Bu durumun gerçekleşebilmesi için filtre programları kullanılmaktadır (Canbek ve Sarıoğlu, 2007). Filtre programlarının yanında güvenli internet kullanımı hakkında farkındalık kazandırmaya ilişkin eğitimler ve seminerler verilmektedir (Valcke, De Wever, Van Keer ve Schellens, 2011). Ülkemizde de güvenli internet ortamını oluşturmak için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunlar; güvenli internet paketi hizmeti, seminerler, güvenli internet günü etkinlikleri ve web siteleri ile kamuoyunu bilgilendirmek olarak sıralanabilir (Aslan ve Karakuş Yılmaz, 2017; Mert vd., 2012; Özeren, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da güvenli internet ortamını oluşturmak için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların başında ders ve planlardan oluşan öğretim programları yer alır. Öğretim programlarında Türkiye Yeterlilik Çerçevesinde belirlenen sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bunlardan birisi de dijital yetkinliktir. Dijital yetkinlik, bireyin bilgi iletişim teknolojilerini öğrenmesini ve bu teknolojileri güvenli ve amacına uygun kullanımını kapsamaktadır. Ayrıca 1-6. sınıflarda okutulmak üzere “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersi bulunmaktadır. Bu dersin özel amaçlarında bilişim teknolojilerini; amacına uygun, doğru, etkili, etkin ve güvenli kullanma yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bu çalışmalar, günümüz teknoloji ve internet kullanımının artışında olabilecek kötü durumları önlemeye ilişkin olarak yürütülmektedir.

Çocuklar için güvenli internet ortamının oluşmasında öğretmen ve ailenin etkisi büyüktür (Asghaiyer, 2013). Ancak yapılan çalışmalarda ebeveynlerin, çocuklarını internet risklerinden uzak tutmayı sağlayacak yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür (Ey ve Cupit, 2011;

Ölçer, 2019). Livingstone ve diğerlerinin (2011) hazırladığı EU Kids Online Projesi final raporu, internet ortamında güvenlik ile ilgili bilgilerin öncelikle aile, sonra öğretmen ve en sonda da akran aracılığıyla aktarıldığını ortaya koymuştur. İnternet ortamı ve ortaya çıkabilecek sorunlar düşünüldüğünde güvenli internet kullanımının her çocuk için önemli olduğu söylenebilir. İnternet ortamında karşılaşılabileceği zararlara karşı kendini koruyabilmesi için çocuklara, kullandıkları internetin zararlı yönlerinin ve güvenli internet kullanımının öğretilmesi gerekir (Doğanç ve Korucu, 2020). Güvenli internet kullanım bilgisinin öğrencilere öğretilmesi eğitim kurumlarının ve bu kurumların üretim birimlerinin başında olan öğretmenlerin en önemli görevlerinden biridir (Kim ve Choi, 2018). Dolayısıyla, çocukların güvenli internet kullanımına sahip olabilmesi için aile ve öğretmenlerin iş birliği içinde olması önemlidir (Mert vd., 2012). Çünkü internet ortamında karşılaştıkları sorunların çözümünde çocukların birçoğunun, öğretmenlerine danıştıkları ve onlar aracılığıyla sorunlarını çözdüğü görülmektedir (Berson, Berson ve Ferron, 2002; Livingstone, Davidson, Bryce, Milwood Hargrave ve Grove-Hills, 2012). Bu açıdan, öğretmenlerin güvenli internet kullanımı hakkında bilgi sahibi olmaları önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin internet ortamında karşılaşılan sorunlara çözüm bulma, sorunlarla baş etmek için çabalama ve çocuklara güvenli internet ortamının nasıl oluşturulacağı yönünde rehberlik yapabilmeleri için güvenli internet becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu yönde ve daha başka alanlardaki becerileri geliştirmek ve öğrenmek için gerekli olan en önemli etmenlerden biri Sosyal Bilişsel Kuram'ın anahtar değişkenleri arasında yer alan öz-yeterlilik algılarıdır (Aşkar ve Işıksal, 2003; Doğanç ve Korucu, 2020). Alan yazın incelendiğinde öz-yeterlilik kavramının; öz-yeterlilik algısı, inancı ya da yargısı olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu çalışmada öz-yeterlilik algısı ifadesi benimsenmiştir. Albert Bandura (1977) öz-yeterlilik algısını, "bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiğine ilişkin inancı" olarak belirtmiştir.

Öz-yeterlilik algısı, kişinin kendisinde var olan becerilerine ilişkin farkındalığı, bir işi başarmak için kendine olan inancı olarak tanımlanabilir (Arseven, 2016; Özgen ve Bindak, 2018). Öz-yeterlilik algısının, yaşam boyunca çeşitli kaynaklar aracılığıyla edinildiği söylenebilir. Bandura; öz-yeterlilik algısının oluşmasını sağlayan kaynakları; öz-yeterlilik algısı üzerinde en büyük etkisi olan, kişilerin çeşitli eylemleri sonucunda oluşan çıkarımları doğrultusunda hareket etmelerini sağlayan kişisel deneyimler; kişilerin başkalarını gözlemlemeleri sonucunda ortaya koydukları çıkarımlar doğrultusunda davranış sergilemelerine yol açan dolaylı deneyimler; kişilerin çevresinden gelen tepkiler ışığında kararlar vermesini sağlayan toplumsal onay; kişilerin bir işi yaparken hissettiği heyecan, gerginlik, korku gibi duygusal tepkiler sonucunda ortaya çıkan bireyin fizyolojik ve sosyal durumu olarak dört grupta toplamıştır (Bandura, 1997). Çelik (2012) tarafından öz-yeterlilik algısı ile ilgili yapılan bir araştırmada, öz-yeterlilik algısına sahip olan kişilerin bir işi başarabilmek için sahip olduğu beceriler ve kendine olan inancı sayesinde karşısına çıkan zorluklarla başa çıkmada çaba gösterebildiği ve çeşitli görevler üstlenmekten kaçınmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak, öz-yeterlilik algısına sahip olan bir öğretmenin; kendi yeteneğinin ve kapasitesinin farkında olabileceğini, görevler almaktan kaçınmayacağını ve zorluklarla baş etmek için çabalayacağını söylemek mümkündür. Ayrıca konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarının; bilişim güvenliği bilgi düzeylerini, bilişim güvenliğine ilişkin eğitim verebilme yeterlilikleri, çocukların internette karşılaştıkları risklere ilişkin algı düzeylerini, sosyal ağ sitelerinde güvenlik farkındalıklarını, internet öz-yeterliliği ve eğitsel internet kullanımı öz-yeterliliğini belirlemeye ilişkin olduğu görülmektedir (Bayar ve Özerbaş, 2020; Dönmez, 2015;

Geçgel, Kana, Durak ve Meriç, 2020; Gökmen, 2014; Güngör, Tingiş ve Sarol, 2020; Keskin, 2019; Topal, Geçer, Akkaya ve Güzel, 2019). Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımı öz-yeterlik algılarını belirlemeye ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olduğundan dolayı bu araştırmanın alan yazınına bu yönüyle katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim fakültelerinin farklı programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları arasında;

- a. Cinsiyet,
- b. Yaş,
- c. Program,
- d. Sınıf düzeyi,
- e. Anne-baba öğrenim düzeyi,
- f. Eğitim hayatı boyunca bilgisayar eğitimi alma durumu,
- g. Herhangi bir kurumdan bilgisayar sertifikası alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar; mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998). Tarama modeli ise araştırma grubunun mevcut durumu hakkında bilgi toplamayı amaçlayan ve araştırmanın konu alanına giren bir olaya ya da kişilere herhangi bir müdahale yapılmadan olduğu şekliyle tasvir edilen araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2021; Karasar, 2021). Bu araştırma kapsamında da öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları, ölçek yoluyla elde edilen verilere dayanarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 akademik yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) için öğretmen yetiştiren Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 1267 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Evrenden örnekleme seçme işlemi ise iki aşamada (çok aşamalı örnekleme yöntemi ile) belirlenmiştir. Birinci aşamada eğitim fakültesindeki programlardan hangilerinin araştırmaya dahil edileceğini belirlemek için seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, yapılan bir araştırmada belirli özellikleri taşıyan bireyler hakkında bilgi toplanmak istendiğinde kullanılan örnekleme çeşididir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Bu araştırmada ölçüt olarak; öğretmen adaylarının ilköğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren programlarda öğrenim görüyor olmak, araştırmaya katılmaya istekli olmak, veri toplama aracının uygulanması için gerekebilecek

süreyi ayırabileceğini beyan etmek gibi ölçütler bulunmaktadır. İkinci aşamada ise belirlenen programların tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adayları basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle araştırmaya dahil edilmiştir. Bu doğrultuda, Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, İlköğretim Matematik Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programlarında öğrenim gören toplam 475 öğretmen adayına ölçek dağıtılmış, geri dönen ölçeklerin tamamı analize dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo1’de verilmiştir.

Tablo1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	330	69.5
	Erkek	145	30.5
	Toplam	475	100.0
Yaş	20 yaş ve altı	143	30.1
	21-30 yaş arası	313	65.9
	31 ve üzeri yaş	19	4
	Toplam	475	100.0
Program	Okul Öncesi Eğitimi	94	19.8
	Sınıf Eğitimi	97	20.4
	İlköğretim Matematik Eğitimi	116	24.4
	Türkçe Eğitimi	72	15.2
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	96	20.2
Toplam	475	100.0	
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	121	25.5
	2.Sınıf	166	34.9
	3.Sınıf	106	22.3
	4.Sınıf	82	17.3
	Toplam	475	100.0
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur-Yazar değil	117	24.6
	Okur-Yazar	114	24
	İlkokul Mezunu	106	22.3
	Ortaokul Mezunu	53	11.2
	Ortaöğretim (Lise) Mezunu	74	15.6
	Üniversite Mezunu	11	2.3
Toplam	475	100.0	
Baba Öğrenim Düzeyi	Okur-Yazar değil	33	6.9
	Okur-Yazar	77	16.2
	İlkokul Mezunu	109	22.9
	Ortaokul Mezunu	67	14.1
	Ortaöğretim (Lise) Mezunu	125	26.3
	Üniversite Mezunu	64	13.5
Toplam	475	100.0	
Bilgisayar Eğitimi Alma Durumu	Evet	401	84.4
	Hayır	74	13.6
	Toplam	475	100.0
Bilgisayar Sertifikası Alma Durumu	Evet	92	19.4
	Hayır	383	80.6
	Toplam	475	100.0

Tablo 1 incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %69.5'ini oluştururken erkek öğretmen adayları ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %30.5'ini oluşturmaktadır. Tablo 1'de yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının %30.1'ini 20 ve altı yaş grubu, %65.9'unu 21-30 arası yaş grubu ve %4'ünü ise 31 ve üzeri yaş grubu oluşturduğu görülmektedir. Öğrenim görülen program değişkenine göre %19.8'ini okul öncesi eğitimi, %20.4'ünü sınıf eğitimi, %24.4'ünü ilköğretim matematik eğitimi, %15.2'sini Türkçe eğitimi ve %20.2'sini sosyal bilgiler eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre, %25.5'ini 1.sınıf, %34.9'unu 2.sınıf, %22.3'ünü 3.sınıf ve %17.3'ünü 4.sınıf düzeyindeki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının annesinin, %24.6 okuryazar olmadığı, %24 okuryazar olduğu, %22.3 ilkökul mezunu olduğu, %11.2 ortaokul mezunu olduğu, %15.6 ortaöğretim (lise) mezunu olduğu ve %2.3 üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının babalarının, %6.9'unun okuryazar olmadığı, %16.2'sinin okuryazar olduğu, %22.9'nun ilkökul mezunu olduğu, %14.1'nin ortaokul mezunu olduğu, %26.3'ünün ortaöğretim (lise) mezunu olduğu ve %13.5'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Bilgisayar eğitimi alma durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının %84.4 eğitim aldığı, %13.6 eğitim almadığı görülmektedir. Bilgisayar sertifikası alma durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının %19.4 sertifika aldığı, %80.6 sertifika almadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu (KBF)” ve “Öğretmen Adayları için Güvenli İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda sekiz adet soru yer almaktadır. Bu sorular süresiz değişkenler olan cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğünüz program, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, bilgisayar eğitimi alma durumu, bilgisayar sertifikası alma durumunu öğrenmeye yönelik olup yanıtlar, katılımcılara kategorik biçimde sunulmuştur.

Öğretmen Adayları İçin Güvenli İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik Ölçeği

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Cavus ve Ercag (2016) tarafından ‘Öğretmenler İçin Güvenli İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik ve Algıları (The scale for the self-efficacy and perceptions in the safe use of the Internet for teachers: The validity and reliability studies)’ orijinal ismiyle geliştirilip Doğanç ve Korucu (2020) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Öğretmen Adayları için Güvenli İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımı öz-yeterlik algılarının belirlemeye ilişkin geliştirilen bu ölçek, 30 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; “sosyal ağ sitelerinde güvenlik”, “kötü amaçlı yazılım”, “web güvenliği ve sosyal mühendislik” ve “bilgisayar güvenliği” şeklindedir. Bu ölçek, 5’li Likert tipinde olup 1-kesinlikle katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum ve 5-kesinlikle katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) değeri 0.957 olarak bulunurken, Bartlett değeri 34287.486; (p=.000) olarak bulunmuş, ayrıca güvenilirliğe ilişkin yapılan çalışmalarda Cronbach’s Alpha değeri $\alpha=.952$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline bakıldığında ise alınacak en az puanın 32, en fazla puanın 150 olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada “Öğretmen Adayları için Güvenli İnternet Kullanımı Öz-Yeterlilik Ölçeği”nin kullanılan alt boyutları ve bu alt boyutlara ait Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adayları için Güvenli İnternet Kullanımı Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Alt Boyutları

Boyutlar	Madde sayıları	Cronbach’s Alpha
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Güvenlik	1-2-3-4-5-6-7-8-9	$\alpha=.93$
Kötü Amaçlı Yazılım	10-11-12-13-14-15-16-17	$\alpha=.87$
Web Güvenliği ve Sosyal Ağ Mühendisliği	18-19-20-21-22-23-24	$\alpha=.90$
Bilgisayar Güvenliği	25-26-27-28-29-30	$\alpha=.91$
Toplam	30	$\alpha=.95$

Tablo 2’ye bakıldığında dört boyut ve toplam 30 maddeden oluşan ölçeğin genel Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.952$ olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu değerlerin “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” boyutu için $\alpha=.93$, “kötü amaçlı yazılım” boyutu için $\alpha=.87$, “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” boyutu için $\alpha=.90$ ve “bilgisayar güvenliği” boyutu için $\alpha=.91$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu açıdan ölçeğin alt boyutlarının ve genel güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin betimlenmesinde, frekans (f) ve yüzde (%) betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır. Güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerinin belirlenebilmesi için araştırmada kullanılan ölçeğin her bir alt boyutunun ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algılarının bağımsız değişkenlere göre dağılımlarını ortaya çıkarmak başka bir ifade ile bağımsız değişkenlere yönelik yapılacak testleri belirlemek için, normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogorov-Smirnov Z testi, verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için de Levene testi kullanılmıştır. Buna göre, kutu grafikleri ile tespit edilen uç değerlerden arındırıldıktan sonra ölçek için çarpıklık değerleri -.33 ve .21 iken basıklık değerleri -.38 ve .24’tür. Bu değerler +1 ile -1 arasında olduğu ve Kolmogorov Smirnov testi anlamlı farklılık göstermediği ($p = .075$) için (Büyüköztürk, 2012) ölçek ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Ölçekten alınan puanlar için alt kategorilerinden en az 30 katılımcı içeren değişkenler için yapılan Levene testi sonucu; cinsiyet ($F = 0.632, p > .05$), program ($F = 2.030, p > .05$), sınıf düzeyi ($F = 5.611, p > .05$) ve bilgisayar sertifikası alma durumu ($F = 0.707, p > .05$) değişkenleri için anlamlı farklılık göstermemiş ve bu yüzden varyansların eşit olduğu anlaşılmıştır. Bu testlerin sonucuna göre öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algıları cinsiyet, öğrenim gördüğü program, sınıf düzeyi ve bilgisayar sertifikası alma durumu değişkenlerine göre incelenirken parametrik testler olan bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Alt kategorilerinden en az 30 katılımcı içermeyen değişkenler için de Non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algıları yaş, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri için Kruskal Wallis-H testi; bilgisayar eğitimi alma durumu için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için post-hoc testlerinden Tukey testine başvurulurken,

Kruskal Wallis-H testi analizinden elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için de Mann Whitney-U testine başvurulmuştur. Etki değerlerini ölçmek için Cohen's d ve Eta Kare (η^2) hesaplanmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Adayları için Güvenli İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt düzey
Kısmen Katılıyorum	3	2.61-3.40	Orta düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst düzey
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok üst düzey

Etik Kurul İzni

Gerekli etik kurul onayı için, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığından 19.01.2022 tarih ve E-14679147-663.05.-216880 sayılı yazı ile etik onay alınmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Boyutlar Temelinde Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algıları boyutlar temelinde incelendiğinde, “*kötü amaçlı yazılım*” boyutuna ilişkin öz-yeterlilik algıları en yüksek düzeyde ($\bar{x} = 3.73$) iken güvenli internet kullanımının “*sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik*” boyutuna ilişkin öz-yeterlilik algılarının ise en düşük düzeyde ($\bar{x} = 2.91$) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin diğer boyutlardaki öz-yeterlilik algılarının azalan bir sırada sırasıyla: “*bilgisayar güvenliği*” ($\bar{x} = 3.38$) ve “*web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği*” ($\bar{x} = 3.00$) şeklinde olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Ölçek Boyutlarına Göre Dağılımı

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	sh	Yorum
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Güvenlik	475	2.91	0.92	0.04	Orta Düzey
Kötü Amaçlı Yazılım	475	3.73	0.97	0.04	Üst Düzey
Web Güvenliği ve Sosyal Ağ Mühendisliği	475	3.00	0.93	0.04	Orta Düzey
Bilgisayar Güvenliği	475	3.38	1.01	0.05	Orta Düzey
Toplam Puan	475	3.24	0.76	0.03	Orta Düzey

Ayrıca öz-yeterlilik algılarına ilişkin puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmen adaylarının “*kötü amaçlı yazılım*” boyutuna ilişkin öz-yeterlilik algılarının “üst düzeyde” olduğu, “*sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik*”, “*web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği*” ve “*bilgisayar güvenliği*” boyutlarına ilişkin öz-yeterlilik algılarının ise “orta düzeyde” olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algılarının toplamının da “orta düzeyde” ($\bar{x} = 3.24$) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	Cohen's d
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Güvenlik	A) Kadın	330	2.83	0.90				
	B) Erkek	145	3.09	0.95	473	-2.88	0.00*	0.02*
	Toplam	475						
Kötü Amaçlı Yazılım	A) Kadın	330	3.81	0.93				
	B) Erkek	145	3.56	1.05	473	2.59	0.01*	0.01*
	Toplam	475						
Web Güvenliği ve Sosyal Ağ Mühendisliği	A) Kadın	330	2.93	0.89				
	B) Erkek	145	3.15	0.99	473	-2.39	0.02*	0.01*
	Toplam	475						
Bilgisayar Güvenliği	A) Kadın	330	3.39	1.00				
	B) Erkek	145	3.37	1.03	473	0.13	0.89	-
	Toplam	475						

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının ve erkek öğretmen adaylarının “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” [$t_{(473)} = 3.09$; $p < 0.05$] ve “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” [$t_{(473)} = 3.15$; $p < 0.05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucuna bakıldığında ise araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının ve erkek öğretmen adaylarının “kötü amaçlı yazılım” [$t_{(473)} = 3.81$; $p < 0.05$] boyutundaki puan ortalamaları arasında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir (Tablo 5).

Etki büyüklüğü değerleri ele alınınca “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik”, “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” ve “kötü amaçlı yazılım” boyutlarında cinsiyet değişkeninin, öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algıları üzerinde düşük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ancak “bilgisayar güvenliği” [$t_{(473)} = 3.39$; $p > 0.05$] boyutunda araştırmaya katılan grupların öz yeterlilik algıları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutta erkek öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, erkek öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” ve “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” boyutlarında kadın öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarına göre daha yüksek olduğu ancak “kötü amaçlı yazılım” ve “bilgisayar güvenliği” boyutlarında kadın öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları erkek öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre gruplandırılmış öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algıları Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamli Fark (Mann Whitney-U)
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Güvenlik	A) 20 yaş ve daha az	143	241.31	2	0.12	0.94	-
	B) 21-30 yaş	313	236.70				
	C) 31 yaş ve üzeri	19	243.53				
	Toplam	475					
Kötü Amaçlı Yazılım	A) 20 yaş ve daha az	143	223.56	2	6.39	0.04*	B-A
	B) 21-30 yaş	313	247.98				
	C) 31 yaş ve üzeri	19	182.24				
	Toplam	475					
Web Güvenliği ve Sosyal Ağ Mühendisliği	A) 20 yaş ve daha az	143	237.72	2	1.28	0.53	-
	B) 21-30 yaş	313	236.02				
	C) 31 yaş ve üzeri	19	272.76				
	Toplam	475					
Bilgisayar Güvenliği	A) 20 yaş ve daha az	143	233.66	2	0.38	0.82	-
	B) 21-30 yaş	313	240.66				
	C) 31 yaş ve üzeri	19	226.84				
	Toplam	475					

*p<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “*kötü amaçlı yazılım*” [$\chi^2_{(2)} = 6.396$; $p < 0.05$] boyutundaki öz-yeterlilik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın “21-30” arası ($SO_B = 247.98$) yaş grubu ile “20 ve daha az” ($SO_A = 223.56$) yaş grubu arasında olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Grupların sıra ortalaması dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, “*kötü amaçlı yazılım*” boyutunda 21-30 yaş arası grubun sıra ortalaması sırasıyla 20 ve daha az yaş grubu ve 31 ve üzeri yaş grubu öğretmen adayları sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Diğer analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “*sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik*” [$\chi^2_{(2)} = 0.124$; $p > 0.05$], “*web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği*” [$\chi^2_{(2)} = 1.288$; $p > 0.05$] ve “*bilgisayar güvenliği*” [$\chi^2_{(2)} = 0.388$; $p > 0.05$] boyutlarında öz-yeterlilik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 6).

Program Değişkenine İlişkin Bulgular

Farklı beş programda öğrenim gören öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, öğrenim gördükleri programa göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 7).

Analiz sonuçları, “*sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik*” [$F_{(4-474)} = 3.52$; $p < 0.05$] boyutunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, Türkçe eğitimi-okul öncesi eğitimi; Türkçe eğitimi-sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi-sosyal bilgiler eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir ($p = .01$). Buna göre, Türkçe eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{x}_d = 3.26$); okul öncesi eğitimi ($\bar{x}_a = 2.80$), sınıf eğitimi ($\bar{x}_b = 2.83$) ve sosyal bilgiler eğitimi ($\bar{x}_c = 2.80$) programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının “*sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik*” boyutuna ilişkin öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Program Değişkenine Göre Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Güvenlik	A) Okul Öncesi Eğitimi	94	2.80	Gruplar arası	11.66	4	2.91	3.52	0.01*	D-A D-B D-E	0.03
	B) Sınıf Eğitimi	97	2.83								
	C) İlköğretim Matematik Eğitimi	116	2.93	Gruplar içi	389.55	470	0.82				
	D) Türkçe Eğitimi	72	3.26								
	E) Sosyal Bilgiler Eğitimi	96	2.80								
	Toplam	475	2.91	401.222	474						
Kötü Amaçlı Yazılım	A) Okul Öncesi Eğitimi	94	3.81	Gruplar arası	13.49	4	3.37	3.64	0.01*	B-E	0.03
	B) Sınıf Eğitimi	97	3.94								
	C) İlköğretim Matematik Eğitimi	116	3.78	Gruplar içi	435.50	470	0.92				
	D) Türkçe Eğitimi	72	3.61								
	E) Sosyal Bilgiler Eğitimi	96	3.45								
	Toplam	475	3.73	448.99	474						
Web Güvenliği ve Sosyal Ağ Mühendisliği	A) Okul Öncesi Eğitimi	94	2.96	Gruplar arası	5.39	4	1.34	1.58	0.18	-	-
	B) Sınıf Eğitimi	97	2.89								
	C) İlköğretim Matematik Eğitimi	116	3.00	Gruplar içi	401.47	470	0.85				
	D) Türkçe Eğitimi	72	3.23								
	E) Sosyal Bilgiler Eğitimi	96	2.94								
	Toplam	475	2.99	406.87	474						
Bilgisayar Güvenliği	A) Okul Öncesi Eğitimi	94	3.34	Gruplar arası	9.60	4	2.40	2.39	0.05	-	-
	B) Sınıf Eğitimi	97	3.41								
	C) İlköğretim Matematik Eğitimi	116	3.53	Gruplar içi	471.28	470	1.00				
	D) Türkçe Eğitimi	72	3.47								
	E) Sosyal Bilgiler Eğitimi	96	3.13								
	Toplam	475	3.38	480.88	474						

*p<.05

Ayrıca “kötü amaçlı yazılım” [$F_{(4-474)} = 3.64$; $p<0.05$] boyutunda da öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, öğrenim gördükleri program değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanları arasında olduğu görülmektedir ($p=.01$). Buna göre sınıf eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{x}_b=3.94$), sosyal bilgiler eğitimi ($\bar{x}_e=3.45$) programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre güvenli internet kullanımlarının “kötü amaçlı yazılım” boyutuna ilişkin öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır (Tablo 7).

“Sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” ($\eta^2:0.03$) ve “kötü amaçlı yazılım” ($\eta^2:0.03$) boyutlarında görülen anlamlı farklılıkların etki büyüklükleri incelendiğinde; öğrenim görülen program değişkeninin, öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına ilişkin öz-yeterlilik algıları üzerinde düşük etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 7).

Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Farklı dört sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, sınıf düzeylerine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 8).

Analiz sonuçları, “kötü amaçlı yazılım” [$F_{(3-474)} = 5.94$; $p<0.05$] boyutunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın; 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ile 1.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları; 3.sınıf düzeyinde öğrenim

gören öğretmen adayları ile 2.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ve 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ile 4.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir ($p=.00$). Bulgular, 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{x}_C=4.05$), 1.sınıf ($\bar{x}_A=3.62$), 2.sınıf ($\bar{x}_B=3.72$) ve 4.sınıf ($\bar{x}_D=3.52$) düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre güvenli internet kullanımlarının “*kötü amaçlı yazılım*” boyutuna ilişkin öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 8).

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Güvenlik	A) 1.Sınıf	121	2.81	Gruplar arası	4.70	3	1.56	1.86	0.14	-	-
	B) 2.Sınıf	166	2.98								
	C) 3.Sınıf	106	3.02								
	D) 4.Sınıf	82	2.78	Gruplar içi	396.51	471	0.84				
	Toplam	475	2.91	401.222	474	0.84					
Kötü Amaçlı Yazılım	A) 1.Sınıf	121	3.62	Gruplar arası	16.37	3	5.45	5.94	0.00*	C-A C-B C-D	0.04
	B) 2.Sınıf	166	3.72								
	C) 3.Sınıf	106	4.05								
	D) 4.Sınıf	82	3.52	Gruplar içi	432.61	471	0.91				
	Toplam	475	3.73	448.993	474	0.91					
Web Güvenliği ve Sosyal Ağ Mühendisliği	A) 1.Sınıf	121	2.86	Gruplar arası	9.80	3	3.26	3.88	0.01*	C-A	0.02
	B) 2.Sınıf	166	2.98								
	C) 3.Sınıf	106	3.25								
	D) 4.Sınıf	82	2.90	Gruplar içi	397.06	471	0.84				
	Toplam	475	3.00	406.874	474	0.84					
Bilgisayar Güvenliği	A) 1.Sınıf	121	3.19	Gruplar arası	13.66	3	4.55	4.59	0.00*	C-A C-D	0.03
	B) 2.Sınıf	166	3.46								
	C) 3.Sınıf	106	3.61								
	D) 4.Sınıf	82	3.21	Gruplar içi	467.22	471	0.99				
	Toplam	475	3.38	480.886	474	0.99					

* $p<.05$

Analiz sonuçları, “*web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği*” [$F_{(3-474)} = 3.88$; $p<0.05$] boyutunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın; 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ile 1.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir ($p=.01$). Bulgular, 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{x}_C=3.25$), 1.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarına ($\bar{x}_A=2.86$) göre güvenli internet kullanımlarının “*web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği*” boyutuna ilişkin öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir (Tablo 8).

Ayrıca “*bilgisayar güvenliği*” [$F_{(3-474)} = 4.59$; $p<0.05$] boyutunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın; 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ile 1.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ve 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ile 4.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir ($p=.00$). Bulgulara bakıldığında, 3.sınıf seviyesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{x}_C=3.61$), 1.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarına ($\bar{x}_A=3.19$) ve 4.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarına ($\bar{x}_D=3.21$) göre güvenli internet kullanımlarının “*bilgisayar güvenliği*” boyutuna ilişkin öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Analiz sonucunda elde edilen anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerine bakıldığında; “*kötü amaçlı yazılım*” ($\eta^2:0.04$), “*web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği*” ($\eta^2:0.02$) ve “*bilgisayar güvenliği*” ($\eta^2:0.03$) boyutlarında sınıf seviyesi düzeyinin, öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına ilişkin öz-yeterlilik algılarında düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Anne öğrenim düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına ilişkin öz-yeterlilik algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Güvenlik	A) Okur Yazar Değil	117	200.69	5	18.34	0.00*	B-A E-A F-A F-C F-D
	B) Okuryazar	114	255.31				
	C) İlkokul Mezunu	106	237.06				
	D)Ortaokul Mezunu	53	229.28				
	E) Ortaöğretim (Lise) Mezunu	74	264.26				
	F) Üniversite Mezunu	11	329.86				
	Toplam	475					
Kötü Amaçlı Yazılım	A) Okur Yazar Değil	117	267.19	5	11.33	0.05	-
	B) Okuryazar	114	227.36				
	C) İlkokul Mezunu	106	243.39				
	D)Ortaokul Mezunu	53	215.85				
	E) Ortaöğretim (Lise) Mezunu	74	210.72				
	F) Üniversite Mezunu	11	276.18				
	Toplam	475					
Web Güvenliği ve Sosyal Ağ Mühendisliği	A) Okur Yazar Değil	117	224.34	5	9.34	0.10	-
	B) Okuryazar	114	244.44				
	C) İlkokul Mezunu	106	239.52				
	D)Ortaokul Mezunu	53	206.26				
	E) Ortaöğretim (Lise) Mezunu	74	258.99				
	F) Üniversite Mezunu	11	3131.55				
	Toplam	475					
Bilgisayar Güvenliği	A) Okur Yazar Değil	117	235.58	5	4.19	0.52	-
	B) Okuryazar	114	235.97				
	C) İlkokul Mezunu	106	244.95				
	D)Ortaokul Mezunu	53	215.26				
	E) Ortaöğretim (Lise) Mezunu	74	241.89				
	F) Üniversite Mezunu	11	301.18				
	Toplam	475					

*p<.05

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “*sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik*” [$\chi^2_{(5)} = 18.341$; $p<0.00$] boyutundaki öz yeterlilik algılarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, annesinin öğrenim düzeyi okuryazar olan ($SO_B=255.31$) öğretmen adayları ile okuryazar olmayan ($SO_A=200.69$) öğretmen adayları; anne öğrenim düzeyi ortaöğretim (lise) mezunu olan ($SO_E=264.26$) öğretmen adayları ile okuryazar olmayan ($SO_A=200.69$) öğretmen adayları ve son olarak anne öğrenim düzeyi üniversite mezunu ($SO_F=329.86$) olan öğretmen adayları ile okuryazar olmayan ($SO_A=200.69$), ortaokul mezunu ($SO_D=229.28$) ve ortaöğretim (lise) mezunu olan ($SO_E=264.26$) öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” boyutunda annesinin öğrenim düzeyi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının annesinin öğrenim düzeyi okuryazar olmayan, ilköğretim mezunu, ortaokul mezunu ve ortaöğretim (lise) mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına ilişkin öz-yeterlilik algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Güvenlik	A) Okur Yazar Değil	33	179.94				
	B) Okuryazar	77	243.93				
	C) İlkokul Mezunu	109	223.85				B-A
	D) Ortaokul Mezunu	67	232.65	5	11.45	0.04*	E-A
	E) Ortaöğretim (Lise) Mezunu	125	248.80				F-A
	F) Üniversite Mezunu	64	269.41				F-C
	Toplam		475				
Kötü Amaçlı Yazılım	A) Okur Yazar Değil	33	219.82				C-B
	B) Okuryazar	77	224.16				C-D
	C) İlkokul Mezunu	109	267.09				C-E
	D) Ortaokul Mezunu	67	197.60	5	20.57	0.00*	F-A
	E) Ortaöğretim (Lise) Mezunu	125	224.10				F-B
	F) Üniversite Mezunu	64	283.93				F-E
	Toplam		475				F-D
Web Güvenliği ve Sosyal Ağ Mühendisliği	A) Okur Yazar Değil	33	218.15				
	B) Okuryazar	77	239.46				
	C) İlkokul Mezunu	109	226.14				
	D) Ortaokul Mezunu	67	211.19	5	7.82	0.17	-
	E) Ortaöğretim (Lise) Mezunu	125	255.81				
	F) Üniversite Mezunu	64	259.96				
	Toplam		475				
Bilgisayar Güvenliği	A) Okur Yazar Değil	33	194.17				
	B) Okuryazar	77	234.23				
	C) İlkokul Mezunu	109	233.56				F-A
	D) Ortaokul Mezunu	67	215.51		13.72	0.02*	F-B
	E) Ortaöğretim (Lise) Mezunu	125	242.70				F-C
	F) Üniversite Mezunu	64	287.07				F-D
	Toplam		475				F-E

*p<.05

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” [$\chi^2_{(5)} = 11.450$; p<0.04], “kötü amaçlı yazılım” [$\chi^2_{(5)} = 20.578$; p<0.00] ve “bilgisayar güvenliği” [$\chi^2_{(5)} = 13.727$; p<0.02] boyutlarında öz yeterlilik algılarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (Tablo 10).

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” boyutunda, baba öğrenim düzeyi okuryazar olan ($SO_B=243.93$) öğretmen adayları, ortaöğretim mezunu ($SO_E=248.80$) öğretmen adayları ve üniversite mezunu ($SO_F=269.41$) öğretmen adayları ile baba öğrenim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A=179.94$) öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca anlamlı farkın, baba öğrenim düzeyi üniversite mezunu olan ($SO_F=269.41$) öğretmen adayları ile baba

öğrenim düzeyi ilkököl mezunu olan ($SO_C=223.85$) öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın “*kötü amaçlı yazılım*” boyutunda, baba öğrenim düzeyi ilkököl mezunu olan ($SO_C=267.09$) öğretmen adayları ile baba öğrenim düzeyi okuryazar olan ($SO_B=224.16$), ortaokul mezunu olan ($SO_D=197.60$) ve üniversite mezunu ($SO_F=283.93$) öğretmen adayları arasında görülmektedir. “*Kötü amaçlı yazılım*” boyutunda anlamlı farkın ayrıca baba öğrenim düzeyi üniversite mezunu olan ($SO_F=283.93$) öğretmen adayları ile baba öğrenim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A=219.82$), okuryazar olan ($SO_B=224.16$), ortaokul mezunu olan ($SO_D=197.60$) ve ortaöğretim (lise) mezunu olan ($SO_E=224.10$) öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın “*bilgisayar güvenliği*” boyutunda baba öğrenim düzeyi üniversite mezunu olan ($SO_F=287.07$) öğretmen adayları ile baba öğrenim düzeyi okuryazar olmayan ($SO_A=194.17$), okuryazar olan ($SO_B=234.23$), ilkököl mezunu olan ($SO_C=233.56$), ortaokul mezunu olan ($SO_D=215.51$) ve ortaöğretim (lise) mezunu olan ($SO_E=242.70$) öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında “*sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik*” ve “*bilgisayar güvenliği*” boyutlarında baba öğrenim düzeyi okuryazar, ilkököl mezunu, ortaokul mezunu, ortaöğretim (lise) ve üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının baba öğrenim düzeyi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre “*sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik*” ve “*bilgisayar güvenliği*” boyutlarında, baba öğrenim düzeyi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının diğer gruplarda yer alan öğretmen adaylarına göre güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algılarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 10).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak başka bir değerlendirme yapıldığında “*kötü amaçlı yazılım*” ve “*web güvenliği ve sosyal ağ*” boyutlarında baba öğrenim düzeyi okuryazar olmayan, okuryazar, ilkököl mezunu, ortaöğretim (lise) ve üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının baba öğrenim düzeyi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre “*kötü amaçlı yazılım*” ve “*web güvenliği ve sosyal ağ*” boyutlarında, baba öğrenim düzeyi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının diğer gruplarda yer alan öğretmen adaylarına göre güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algılarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 10).

Bilgisayar Eğitimi Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algılarının, bilgisayar eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Man Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Bilgisayar Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Güvenlik	A) Evet	401	247.88	99401.00	10874.000	0.00*
	B) Hayır	74	184.45	13649.00		
	Toplam	475				
Kötü Amaçlı Yazılım	A) Evet	401	234.38	93985.00	13384.000	0.18
	B) Hayır	74	257.64	19065.00		
	Toplam	475				

Web Güvenliği ve Sosyal Ağ Mühendisliği	A) Evet	401	246.21	98729.00	11546.000	0.00*
	B) Hayır	74	193.53	14321.00		
	Toplam	475				
Bilgisayar Güvenliği	A) Evet	401	241.39	96799.00	13476.000	0.21
	B) Hayır	74	219.61	16251.00		
	Toplam	475				

*p<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgisayar eğitimi alma durumu değişkenine göre “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” [U=10874.000; p<0.05] ve “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” [U=11546.000; p<0.05] boyutlarında öz-yeterlilik algılarında, bilgisayar eğitimi alan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir (Tablo 11).

Bilgisayar Sertifikası Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algılarının bilgisayar sertifikası alma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Güvenli İnternet Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Bilgisayar Sertifikası Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	P	Cohen’s d
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Güvenlik	A) Evet	92	3.24	0.74				
	B) Hayır	383	2.83	0.94	473	4.51	0.00*	0.04
	Toplam	475						
Kötü Amaçlı Yazılım	A) Evet	92	3.41	0.87				
	B) Hayır	383	3.81	0.98	473	-3.62	0.00*	0.03
	Toplam	475						
Web Güvenliği ve Sosyal Ağ Mühendisliği	A) Evet	92	3.21	0.87				
	B) Hayır	383	2.95	0.93	473	2.50	0.01*	0.01
	Toplam	475						
Bilgisayar Güvenliği	A) Evet	92	3.37	0.94				
	B) Hayır	383	3.39	1.02	473	-0.15	0.88	-
	Toplam	475						

*p<.05

Analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgisayar sertifikası alma değişkenine göre bilgisayar sertifikası alan ve almayan öğretmen adaylarının “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” [$t_{(475)} = 4.51$; p<0.05] ve “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” [$t_{(475)} = 2.50$; p<0.05] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında bilgisayar sertifikası alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Analizin diğer bir sonucuna göre “kötü amaçlı yazılım” [$t_{(475)} = -3.62$; p<0.05] boyutundaki puan ortalamaları arasında bilgisayar sertifikası almayan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına ilişkin öz-yeterlilik algılarında ortaya çıkan anlamlı farklılıkların etki büyüklükleri göz önüne alınca “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik”, “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” ve “kötü amaçlı yazılım” boyutlarında bilgisayar sertifikası alma durumu değişkeninin, düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Ancak “bilgisayar güvenliği” [$t_{(475)} = -0.15$; p>0.05] boyutunda araştırmaya katılan grupların öz yeterlilik algılarının arasında bilgisayar sertifikası alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutta bilgisayar sertifikası almayan öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının bilgisayar sertifikası alan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, bilgisayar sertifikası alan öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” ve “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” boyutlarında yüksek olduğunu ancak “kötü amaçlı yazılım” ve “bilgisayar güvenliği” boyutunda bilgisayar sertifikası almayan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo12).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algıları boyutlar temelinde ölçülmüş ve cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü program, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, bilgisayar eğitimi alma durumu ve bilgisayar sertifikası alma değişkenlerine göre incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda sonuçlar şeklinde yazılmış ve tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının güvenlik internet kullanımına yönelik öz-yeterlilik algılarının boyutlar temelinde katılım düzeyleri incelendiğinde; “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik”, “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” ve “bilgisayar güvenliği” boyutlarında orta düzeyde ve “kötü amaçlı yazılım” boyutunda ise üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet güvenliğini sağlama konusunda yeterli inanca sahip olduğunu göstermektedir. Erçağ ve Karabulut (2017) lise öğrencilerinin internet kullanımı öz-yeterlilik düzeylerini, “sosyal ağ (sosyal medya) güvenliği” konusunda tamamen yeterli, “kötü amaçlı yazılım” ve “web güvenliği ve sosyal mühendislik” boyutunda orta düzeyde bir yeterliğe ve “bilgisayar güvenliği” konusunda ise yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte Touloupis ve Athanasiades (2018) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin riskli internet ortamında görülebilecek zararlı durumları dikkate aldıkları ve bu konuda düşük veya orta seviyede de olsa onlarla baş edebileceklerini ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Gökmen ve Akgün (2015) ise öğretmen adaylarının, bilişim güvenliği konusuna hâkim olmalarına rağmen bunu öğrencilere aktarabilmede kendilerini yeterli görmedikleri sonucu ile mevcut araştırmanın sonucu ile farklılaşmaktadır.

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” ve “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” boyutlarında erkek öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algıları daha yüksek düzeyde iken “kötü amaçlı yazılım” boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, erkek öğretmen adaylarının bilgisayarlarını zararlı yazılımlardan koruma ile web ortamındaki bilgilerini koruma konularında daha yeterli gördükleri ancak sosyal paylaşım sitelerinde kendilerini koruma konusunda kadın öğretmen adaylarına nazaran daha az yeterli algıladıklarını göstermektedir. Mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde Erçağ ve Karabulut (2017) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin, “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik”, “kötü amaçlı yazılım”, “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” ve “bilgisayar güvenliği” boyutlarının tümünde erkek öğrencilerin güvenli internet kullanımlarına ilişkin öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Bununla birlikte alan yazında bulunan Canoğulları (2021), Gökmen ve Akgün (2015), Keser ve Yayla (2021), Sarikoç (2018), Talan ve Aktürk (2021) ve Yılmaz, Şahin ve Akbulut, (2016) gibi çalışmalar erkeklerin, bilgi teknolojileri güvenliği konusunda kadınlara göre daha yüksek bilgi düzeyine sahip olduklarına yönelik sonuçları ile mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Buna karşılık Topal ve Akgün (2015), Beder ve Ergün (2015), Çakır ve diğerleri (2015), Dönmez (2015), Söylemez ve Balaman (2015) tarafından yapılan

araştırmalarda kadınların, sosyal ağ sitelerinde güvenlik farkındalığının daha yüksek ve güvenli internet kullanım konusunda daha bilinçli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Sakallı (2015), güvenli internet kullanımı konusunda, cinsiyet değişkeninin etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algıları yaş değişkenine göre incelendiğinde, “*kötü amaçlı yazılım*” boyutunda 21-30 yaş grubunda bulunan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu durum, sosyal paylaşım sitelerinde kendi güvenliğini sağlama konusunda öz-yeterlilik algı düzeylerinin, 21-30 yaş arası grubu öğretmen adaylarının 20 ve daha az yaş grubu ve 31 ve üstü yaş grubu öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca ulaşılan diğer sonuçlar incelendiğinde, anlamlı farklılık olmasa da 31 ve üzeri yaş grubunun “*sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik*”, “*web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği*” ve “*bilgisayar güvenliği*” boyutlarında diğer gruplara göre güvenli internet kullanımına yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde Ağca (2021) tarafından yapılan araştırmada, 17-18 yaş grubunun ve Canoğulları (2021) ve Keser ve Yayla (2021) tarafından yapılan araştırmalarda ise 46 ve üstü yaş grubunun bilgi güvenliği farkındalığının diğer küçük yaş gruplarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca Sarıkoç (2018) ve Kınay (2012) tarafından yapılan araştırmalarda, yaş arttıkça bireylerin bilgisayar öz-yeterlilik algılarının azaldığı ve internet ortamında riskli davranışların arttığı saptanmıştır. Verilen çalışmalar mevcut araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Gökmen ve Aygün (2015) ile Söylemez ve Balaman (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ise yaş değişkeninin etkili olmadığını belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algıları öğrenim gördüğü program değişkenine göre incelendiğinde, “*sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik*” ve “*kötü amaçlı yazılım*” boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Anlamlı farklılığın görüldüğü boyutların ikisinde de anlamlı farkın, Türkçe eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Türkçe eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar kullanmada gerekli güvenlik önlemlerini alma ile sosyal paylaşım sitelerinde kendi güvenliğini sağlama konularındaki öz-yeterlilik algılarının diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek olduğunu göstermiştir. Görmez (2016) yaptığı araştırmada Türkçe eğitimi bölümünde bulunan öğretmen adaylarının, bilgi ve teknolojileri kullanmada yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Bu durum mevcut araştırma bulgusu ile ters düşmektedir. Ayrıca Canoğulları (2021), Keser ve Yayla (2021), Özbek (2019) ve Sarıkoç (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımı ve güvenliğini öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık Yılmaz ve diğerleri (2016), öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına yönelik öz-yeterlilik algılarının branş değişkeninden etkilenmediğini tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algıları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, “*kötü amaçlı yazılım*”, “*web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği*” ve “*bilgisayar güvenliği*” boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuç, 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algılarının, diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının algılarından daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Beder ve Ergün (2015) ile Valcke ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmalarda, ortaokul öğrencilerinin güvenli internet kullanımlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmalarda, 6.sınıf seviyesinde bulunan ortaokul öğrencilerinin güvenli internet kullanımı ile ilgili bilinç düzeyinin 8.sınıf seviyesinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmanın

sonucunu kısmen destekler niteliktedir. Ayrıca mevcut araştırmanın sonucundan farklı olarak Ersoy (2021) ise sınıf seviyesinin artışının, internet farkındalığını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Gökmen ve Akgün (2015), Sakallı (2015) ve Yılmaz ve diğerleri (2016) ise sınıf düzeyi değişkenin, internet kullanımı ve güvenlik farkındalığını etkilemediğini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algılarında, anne öğrenimi düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılıklar, anne ve baba öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımında gerekli güvenlik önemlerini alma ve güvenli internet kullanımına yönelik öz-yeterlilik algılarının daha yüksek düzeylerde olduğunu göstermiştir. Ersoy (2021) yapmış olduğu araştırma ile, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin, internet farkındalığının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuyla mevcut araştırmayı desteklemektedir. Bunun yanı sıra alan yazın incelendiğinde, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin, bireylerin güvenli internet kullanımı öz-yeterlilik algı düzeylerine ve güvenli internet farkındalığına bir etkisinin olmadığını tespit eden araştırmalara da ulaşılmıştır (Tekin ve Polat, 2016; Yaman, Dönmez, Akbulut, Yurdakul, Çoklar ve Guyer, 2019).

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algıları bilgisayar eğitimi alma durumu değişkenine göre incelendiğinde “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” ve “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” boyutlarında öz-yeterlilik algılarında, bilgisayar eğitimi alan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, bilgisayar eğitimi alan öğretmen adaylarının bilgisayarlarını zararlı yazılım ve virüslerden korumada ve internet ortamında karşılaşabileceği risklere karşı kendini güvene alma konusunda öz-yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Keser ve Yayla (2021), Kınay (2012) ve Sarıkoç (2018) tarafından yapılan araştırmalar, bireylerin eğitim almalarının bilgi güvenliğini arttırdığını belirterek mevcut araştırmayı desteklemektedir. Bunun yanı sıra; Akgün ve Topal (2015), Bayar ve Özerbaş (2020), Dönmez (2015) ve Gökmen ve Akgün (2015) tarafından yapılan araştırmada ise bireylerin, güvenli internet kullanımı ile ilgili eğitim alma durumlarına göre internet ortamında bulunan risklere ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımlarına yönelik öz-yeterlilik algıları bilgisayar sertifikası alma durumu değişkenine göre incelendiğinde, bilgisayar sertifikası alan öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının “sosyal paylaşım sitelerinde güvenlik” ve “web güvenliği ve sosyal ağ mühendisliği” boyutlarında yüksek olmasına rağmen bilgisayar sertifikası alan öğretmen adaylarının güvenli internet kullanımına yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerinin “kötü amaçlı yazılım” ve “bilgisayar güvenliği” boyutlarında düşük olduğu görülmüştür. Bu durum bilgisayar sertifikası alma değişkeninin, öğretmen adaylarının bilgisayarlarını çeşitli etkenlerden koruma ve internet ortamında güvenliğini korumak için etkili olduğunu ancak sosyal paylaşım sitelerinde ve bilgisayarda güvenliği sağlamada öz-yeterlilik algı düzeyleri üstünde fazla bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Mevcut araştırmadan farklı olarak Gökmen ve Akgün (2015), öğretmen adaylarının bilişim güvenliği bilgilerinin, kurs alıp almama değişkenine göre değişmediğini belirtmişlerdir.

Mevcut araştırma sonuçları çerçevesinde;

- Eğitim programlarında bulunan bilgisayar eğitimlerinin, internet ortamındaki güvenliği aktarabilecek nitelikte hazırlanabileceği,
- Öğrencilerin alacağı bilgisayar ve internet kullanımı eğitimlerine ebeveynlerin de dâhil edilebileceği,

- Ebeveynlere yönelik güvenli internet kullanımına ilişkin farkındalık seminerlerinin verilebileceği,
- Mevcut araştırmanın bölge düzeyinde çalışılabileceği,
- Araştırmanın nitel yöntemle gerçekleştirilebileceği,
- Öğretmen adaylarının güvenli internete yönelik tutum, ilgi ve kaygı düzeylerinin incelenebileceği önerilebilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik kurul karar tarihi: 19.01.2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-14679147-663.05-216880

Kaynakça

- Ağca, E. (2021). *Ergenlerde problemlerli internet kullanımı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>
- Asghaiyer, A. M. (2013). Internet Safety for Children in Libya. *Seminar On Electrical, Informatics And Its Education*, 115-117.
- Aslan, A. & Karkuş Yılmaz, T. (2017). Türkiye’de güvenli internet kullanımına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 121-143.
- Aslanidou, S. & Menexes, G. (2008). Youth and the internet: Uses and practices in the home. *Computers & Education*, 51(3), 1375-1391.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bayar, T. & Özerbaş, M. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri ile öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda karşılaştığı risklere yönelik algıları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 446-465.
- Bayzan, Ş. & Özbilen, A. (2012). Dünyada internetin güvenli kullanımına yönelik uygulama örnekleri ve Türkiye'de bilinçlendirme faaliyetlerinin incelenmesi ve Türkiye için öneriler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 521-531.
- Beder, A. & Ergün, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin güvenli internet kullanım durumlarının belirlenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 14(27), 23-41.
- Berson, I. R., Berson, M. J. & Ferron, J. M. (2002). Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States. *Journal of School Violence*, 1(2), 51-71.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırmanın temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbek, G. & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Canoğulları, E. (2021). Öğretmenlerin bilgi güvenliği konusundaki farkındalıklarının incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 651-679.
- Cavus, N. & Ercag, E. (2016). The scale for the self-efficacy and perceptions in the safe use of the Internet for teachers: The validity and reliability studies. *British Journal of Educational Technology*, 76-90.
- Chang, L. (1994). A psychometric evaluation of 4-point and 6-point Likert-type scales in relation to reliability and validity. *Applied Psychological Measurement*, 18(3), 205-215.
- Chou, C. & Peng, H. (2011). Promoting awareness of Internet safety in Taiwan in-service teacher education: A ten-year experience. *The Internet and Higher Education*, 14(1), 44-53.
- Colley, A. & Maltby, J. (2008). Impact of the internet on our lives: male and female personal perspectives. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2005-2013.
- Curran, J., Fenton, N. & Freedman, D. (2012). *Misunderstanding the internet*. London: Routledge.
- Çakır, H., Hava, K., Gülen, Ş. & Özüdoğru, G. (2015). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerinde güvenlik farkındalıklarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 235-249.
- 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, Amasya.
- Doğanç, E. & Korucu, A. T. (2020). Öğretmen adayları için güvenli internet kullanımı öz-yeterlilik ve algı ölçeği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 201-218.

- Dönmez, O. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının çocukların karşılaştığı çevrimiçi risklere yönelik algularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erçağ, E. & Karabulut, M. (2017). Perceptions on self-efficacy of students studying at secondary education in the TRNC on Internet security. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 3(54), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/6>.
- Ersoy, A. (2011). Turkish primary school children's opinions related to the internet awareness. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(1), 24-38.
- Evans, D. (2011). The internet of things. How the next evolution of the internet is changing everything, whitepaper, *Cisco Internet Business Solutions Group (IBSG)*, 1(4), 1-12.
- Ey, L. A. & Glenn Cupit, C. (2011). Exploring young children's understanding of risks associated with internet usage and their concepts of management strategies. *Journal of Early Childhood Research*, 9(1), 53-65.
- Geçgel, H., Kana, F., Durak, E. & Meriç, G. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının internet öz-yeterliğinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 1(83), 447-470.
- Gökmen, Ö. F. (2014). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bilişim güvenliği eğitimi verebilme yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gökmen, Ö. F. & Akgün, Ö. E. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bilişim güvenliği bilgilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 44(1), 61-84.
- Gönenç, E. Ö. (2003). İnternet ve Türkiye'deki gelişimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(16), 87-98.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının "dijital vatandaşlık ve alt boyutları" hakkındaki görüşleri (bir durum çalışması). *Electronic Turkish Studies*, 11(21), 52-74.
- Güler, N., Bayzan, Ş. & Güneş, A. (2016). İnternette çocuklara yönelik riskler ve ailelerin bilinçlendirme faaliyetlerindeki rolü. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ICITS 2020)*, 16-18.
- Güngör, B., Tingiş, E. & Sarol, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(2), 147-160.
- Işıksal, M. & Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 109-118.
- Izenberg, N. & Lieberman, D. A. (1998). The web, communication trends, and children's health part 4: how children use the web. *Clinical Pediatrics*, 37(6), 335-340.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset Yayıncılık.
- Kaşıkcı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E. & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.

- Karaman, M. K. & Kurtoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri, *XI. Akademik Bilişim Konferansları, (11-13 Şubat 2019), Şanlıurfa*.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, H. & Yayla, H. G. (2021). Fatih projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50(229)*, 9-40.
- Keskin, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet öz-yeterlilikleri ve öğretmenlik öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kınay, H. (2012). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık duyarlılığının riskli davranış, korumacı davranış, suça maruziyet ve tehlike algısı ile ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1)*, 1-11.
- Kim, M. & Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Journal of Educational Technology and Society, 21(1)*, 155-171.
- Lazarinis, F. (2010). Online risks obstructing safe internet access for students. *The Electronic Library, 28(1)*, 157-170.
- Livingstone, S. & Bober, M. (2005). UK children go online: Final report of key project findings. https://eprints.lse.ac.uk/399/1/UKCGO_Final_report.pdf
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2013). Children, internet and risk in comparative perspective. *Journal of Children and Media, 7(1)*, 1-8.
- Livingstone, S., Davidson, J., Bryce, J., Millwood Hargrave, A. & Grove-Hills, J. (2012). *Children's online activities: risks and safety: the UK evidence base*. https://eprints.kingston.ac.uk/id/eprint/23635/1/UKCCIS_Report_19_6_12.pdf
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. *EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London, UK*. [https://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet\(lsero\).pdf](https://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet(lsero).pdf)
- Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C. and Staksrud, E. (2013). In their own words: what bothers children online? with the EU Kids Online Network. https://eprints.lse.ac.uk/62093/1/In_their_own.pdf
- MEB (2018). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı (Ortaokul 5 ve 6. sınıflar) <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx>.
- Mert, M., Bülbül, H. İ. & Sağıroğlu, Ş. (2012). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda güvenli İnternet kullanımı. *Türk Bilim Araştırma Vakfı, 4(5)*, 1-12.
- Ölçer, N. (2019). Çocukların internet kullanımına yönelik ebeveynlerin risk algısı üzerine bir inceleme. *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi, 1(13)*, 128-150.

- Özbek, Y. (2019). *Öğretmen adaylarının siber güvenlik farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özeren, S. (2017). *Türkiye’de güvenli internet politikaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Teknik Üniversitesi, Gebze.
- Özgen, K. & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sarıkoç, Z. (2018). *Öğretmenlerin etik olmayan bilgisayar kullanım davranışları ile bilgisayar öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Söylemez, M. & Balaman, F. (2015). Bilişimin etik olarak kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 115-128.
- Stefaniuk, T. (2020). The analysis of behavior of internet users from the perspective of safety. *Safety & Defense*, 6(1), 63-76.
- Talan, T. & Aktürk, C. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180.
- Tekin, A. & Polat, E. (2016). A scale for e-content preparation skills: development, validity and reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62), 143-160.
- Topal, A. D., Geçer, A. K., Akkaya, O., Güzel, Y. E. & Of, M. (2019). Öğretmen adaylarının bilişim suçları ile ilgili tutum ve bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 159-174.
- Topal, M. & Akgün, Ö. E. (2015). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi: *Sakarya Üniversitesi Örneği*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 343-364.
- Touloupis, T. & Athanasiades, C. (2018). Principals’ attitudes towards risky internet use of primary school students: The role of occupational factors. *Education and Information Technologies*, 23(2), 497-516.
- TÜİK. (2017). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim Adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2017](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2017)
- TÜİK. (2018). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2018-27819](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2018-27819)
- TÜİK. (2019). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim Adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2019-30574](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2019-30574)

- TÜİK. (2020). Hanehalkı Bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim Adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- TÜİK. (2021a). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim Adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)
- TÜİK. (2021b). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim Adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H. & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers and Education*, 57(1), 1292-1305.
- Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H. & Gerarts, M. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of the internet at home and at school: An exploratory study. *Computers in Human Behavior*, 23(6), 2838-2850.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Yurdakul, I. K., Çoklar, A. N. & Guyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 149-172.
- Yan, Z. (2005). Age differences in children's understanding of the complexity of the internet. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(4), 385-396.
- Yellowlees, P. M. & Marks, S. (2007). Problematic internet use or internet addiction? *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1447-1453.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L. & Akbulut, Y. (2016). Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 26-45.



Evaluation of the Problems Encountered by Inclusion Students with Intellectual Disabilities in Primary Reading and Writing Teaching According to Teachers' Views¹

Fatih YILMAZ² Dilan AKAR³

To cite this article:

Yılmaz, F.; Akar, D. (2024). Evaluation of the Problems Encountered by Inclusion Students with Intellectual Disabilities in Primary Reading and Writing Teaching According to Teachers' Views [Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 267-291. DOI: 10.55605/ejedus.1447890

Research article

Received: 2024-03-06

Accepted: 2024-10-28

Abstract

In this study, it is aimed to examine the views of teachers about the problems experienced by inclusive students with intellectual disabilities during the first literacy teaching process. Basic qualitative research design, one of the qualitative research models, was used in the study. The study group of the research consists of 15 classroom teachers with mental retardation students in the center of Batman in the 2022-2023 academic year. Information regarding the research was obtained through interviews. Criterion sampling approach was used in the selection of participants. The main criterion in the research is that the teachers have/have worked with inclusive students with intellectual disability. The interviews of the teachers who volunteered for the interview were recorded with an audio recorder. Researcher; Descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained from the examination of teachers' opinions about the problems experienced by inclusive students with intellectual disabilities during the first literacy teaching process. Based on the data obtained within the scope of the research; It has been stated that teachers with inclusive students with intellectual disabilities experience a lack of materials, the classrooms with inclusive students are crowded and physically unsuitable. It has been determined that one of the biggest problems experienced by the teachers in this process is the lack of time, and that the duration of the Individualized Education Program (IEP) is insufficient for these students. In addition, in this process, it was concluded that a single method did not meet the need, and more than one method should be used in order to embody it. Based on the research findings; It was emphasized that continuous repetitions should be made to overcome the forgetting problem, that there should be family support at home, and the importance of supporting the process with additional assignments. In order for the process to progress more healthily, it has been suggested that the Guidance Research Center (RAM) should make correct analyzes and that an Individualized Education Program (IEP) should be prepared by arranging the achievements in accordance with the needs of the student.

Keywords: Intellectual disability, inclusive student, primary reading and writing teaching.

²  Doç. Dr. Dicle University, Ziya Gökalp Education Faculty, fyilmaz4@gmail.com

³  dilanakaar.36@gmail.com



Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi⁴

Fatih YILMAZ⁵ Dilan AKAR⁶

Atf:

Yılmaz, F.; Akar, D. (2024). Evaluation of the Problems Encountered by Inclusion Students with Intellectual Disabilities in Primary Reading and Writing Teaching According to Teachers' Views [Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 267-291. DOI: 10.55605/ejedus.1447890

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2024-03-06

Kabul Tarihi: 2024-10-28

Öz

Bu çalışmada zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlara dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında, Batman merkezinde zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisine eğitim veren 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler görüşme yoluyla elde etmiştir. Katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmadaki temel ölçüt öğretmenlerin zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisiyle çalışıyor/çalışmış olmasıdır. Görüşme için gönüllü olan öğretmenlerin, görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı; zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlara dair öğretmen görüşlerinin incelenmesinden elde ettiği verilerin analizinde betimsel analizden faydalanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilere dayanarak; zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin materyal eksikliği yaşadığı, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfların mevcutlarının kalabalık olduğu ve fiziki olarak uygun olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı en büyük sorunlardan birinin zaman sıkıntısı olduğu, BEP sürelerinin bu öğrenciler için yetersiz olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu süreçte tek bir yöntemin ihtiyacı karşılamadığı, somutlaştırabilmek için birden fazla yöntem kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak; unutmama sorununu aşmak için sürekli tekrarlar yapılması gerektiği, evde aile desteğinin de olması gerektiği ve ek ödevlendirmelerle sürecin desteklenmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Sürecin daha sağlıklı ilerleyebilmesi için RAM doğru analizler yapmalı ve kazanımları öğrencinin ihtiyacına uygun olacak şekilde düzenleyerek BEP'in hazırlanması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, kaynaştırma öğrencisi, ilk okuma ve yazma öğretimi.

⁵ Doç. Dr. Dicle University, Ziya Gökalp Education Faculty, fyilmaz4@gmail.com

⁶ dilanakaar.36@gmail.com

Giriş

Dil, din, soy ayrımı olmaksızın her birey doğuştan getirdiği hak ve özgürlüklere sahiptir. Bu hak ve özgürlükler kimse tarafından engellenemez. Eğitim alma hakkı da bu hakların başında gelmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesi "Herkesin eğitim hakkı vardır." ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Madde 45-1'de "Kimse eğitim ve öğretim hakkından mahrum bırakılamaz." İbareleri ile tüm bireylerin eğitim alma hakkı hem uluslararası hem de ulusal metinler aracılığıyla garanti altına alınmıştır. Bu çerçevede özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler de tıpkı diğer yaşlıları gibi eğitim alma hakkına sahiptirler (Bayar, 2017: 20).

Literatürde özel eğitime ait pek çok tanımlama yer almaktadır. Bazı tanımlamalar yetersizliği en alt seviyeye indirmeyi öne çıkarırken, bazı tanımlamalarda da birden fazla kavramın birleşimi olarak ele alınmaktadır (Orhan ve Genç, 2015). Kırcaali İftar (1998: 3)'a göre özel eğitim, diğer bireylerin niteliklerinden önemli oranda ayrılan öğrencilere uygulanan, her bireyin değişen özelliklerine göre hazırlanan ve bireyin özgür hareket etme kabiliyetini üst düzeye çıkarmayı amaçlayan eğitim hizmetlerinin tümüdür. Rakap (2015), özel eğitim sürecini erken çocukluk yıllarından itibaren başlanan ve gelecekte daha etkin ve uyumlu bireyler yetiştirmeyi amaçlayan süreç olarak tanımlar.

Özel eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireylere yönelik olarak başlayan ilk girişimler, 1700'lü yıllarda Fransa'da ortaya çıkmıştır. Dr. Itard ve Victor'un hikayesiyle doğan özel eğitim süreci, yine ilk kez Paris'te 1873 senesinde açılan görme engelliler okulu ile devam etmiştir. Sonrasında Avrupa ülkelerinde ve Rusya'da açılan okulları, ABD'de açılan yatılı özel eğitim okulları takip etmeye devam etmiştir. 19.yy bitimine doğru özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için normal okulların bünyesinde özel eğitim sınıfları kurulmaya başlandı. 20.yy başlarken gelişen teknoloji ile birlikte zeka testleri oluşturulmaya başlandı. Özel eğitim sürecine aile desteği katılmaya başlandı. 20.yy ortalarına doğru ise yatılı özel eğitim veren kurumların açılışı durdurulmuş, açık olanlar kapatılmaya başlanmıştır. ABD'de özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik eğitim yasaları yürürlüğe girmiş ve yaygınlaştırılması gerektiği üzerinde durulmuştur (Cavkaytar ve Diken, 2005: 12).

Kaynaştırma uygulamalarının asıl amacı; özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylerin her kademede ve yetersizlik türünde, yetersizliği bulunmayan akranlarıyla birlikte etkileşim içinde eğitim amaçlarını en üst seviyede gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. Özel eğitim uygulamalarının en temel hedefi, özrün birer engel haline dönüşmesini önlemektir. Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylerin yetersizliği bulunmayan yaşlıları ile aynı ortamda, aynı materyalleri kullanarak en az kısıtlayıcı şartlarda eğitim ve öğretimini gerçekleştirmelerine yardımcı olan uygulamadır (MEB, 2017).

Özel eğitim uygulamaları 1950-1980 yılları arasında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şubeye bağlı olarak yürütülürken, 1980 yılında genel müdürlüğe bağlanmıştır. Bu durum özel eğitim hizmetlerinin, bakanlık aracılığıyla illerde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından yürütülmüştür. Bu sayede ülke çapında bir yapılaşmaya gidilmiştir. 1983 yılında 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar" yasası ile bu bireylere yönelik ilk geniş çaplı çalışmalar başlamıştır. 2916 sayılı yasa, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların kaynaştırma eğitimiyle eğitim almalarını ilk olarak ele alan yasa olduğu için çok önemli bir yere sahiptir. 2916 sayılı yasanın 4. maddesinde belirtilen özel eğitim ilkelerinde "Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin, normal akranlarının devam ettiği okul ve eğitim kurumlarında eğitimlerine devam edebilmeleri için gerekli önlemler alınır." ifadesi yer

almaktadır. İlgili maddenin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasıyla ilgili olduğu görülürken, bunun yanında kaynaştırma eğitiminin belirsizliği de dikkat çekmektedir (Kargın, 2004; MEB, 2002).

2021-2022 eğitim-öğretim dönemi içerisinde ülke çapında 306 bin 469'u kaynaştırma-bütünleştirmeyeyle örgün temel ve ortaöğretim kurumunda, 57 bin 413'ü özel eğitim okullarında, 77 bin 602'si özel eğitim sınıflarında, 993'ü hastanede yer alan sınıflarda, 10 bin 552'si evde eğitim kapsamında yer almak üzere toplam 453 bin 29 çocuğa özel eğitim hizmeti verilmiştir (MEB, 2022). Bu bağlamda düşünüldüğünde yaklaşık 1 Milyon çocuk özel eğitime gereksinim duymaktadır. Bu durum özel eğitimin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Özel eğitim aracılığıyla bireyler temel becerileri kazanmanın yanı sıra dört işlem ve okuma-becerisi de elde etmeleri beklenmektedir.

Zihinsel yetersizliği bulunan bireylere sistematik biçimde öğretimi yapılacak bir ilk okuma yazma öğretimi olgusu çok eskiye dayanmamaktadır. 1900lü yılların başında ilk okuma yazma öğretimi, zihinsel yetersizliği bulunan bireyler için gerekli görülmeyen ve öğretimi neredeyse kazandırılması imkansız bir beceri olarak görülmekteydi. 1950li ve 1960lı yıllardan sonra, eğitilebilir düzeyde yetersizliği bulunan bireylere yönelik okuma yazma öğretimleri hız kazanmaya başlamış ve bu çocuklara yönelik işlevsel görsel sözcüklerle okuma yazma öğretimlerine başlanmıştır (Katims, 2000a; Singh ve Singh, 1986).

Hoogeveen ve diğerleri (1989), zihinsel yetersizliği bulunan çocuklara okuma yazma öğretimi becerisi kazandırmada birçok sorunla karşılaşıldığını ifade etmişlerdir. Bu sorunların birden fazla faktörle ilişkili olabileceğini söylemişlerdir. Bu sorunlardan ilki harf ayırımında yaşanan güçlüklerdir. Görseller arasında yaşanan karmaşa ve bir bütünde yer alan parçaları ayırt edememe zihinsel yetersizliği bulunan çocuklarda sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sorunlardan ikincisi ise harf-ses ilişkisini kavratmakta yaşanan problemlerdir. Harf-ses ilişkisi soyut kavramlardır ve yetersizliği bulunan çocuklar bu kavramları öğrenmede normal akranlarına nazaran yetersiz kalmaktadırlar. Karşılaşılan sorunlardan üçüncüsü ise, seslerin yalnız başına telaffuzlarıyla diğer seslerle birleşiminden ortaya çıkan seslerin birbirinden farklı olmasıdır. Bu durum yetersizliği bulunan çocukların, seslerden kelimeler türetmede ve türetilen kelimelerde yer alan seslerin ayırt edilmesinde zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir. Dördüncü sorun ise, bazı dillerde ses-harf ilişkisinin düzensizliğinden kaynaklı okuma öğretiminin zorlaşmasıdır. Öğretimsel anlamda yaşanan sorunlar ise son sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma yazma öğretim modellerinin birçoğu ise normal gelişim düzeyinde bulunan çocuklara göre düzenlendiğinden dolayı hazırbulunuşlukları ya da öğretimsel olarak programlanması yetersizliği bulunan çocuklar için eksik kalabilmektedir.

Hafif veya orta düzey yetersizliğe sahip bireylerin okuryazarlık becerileri için sözcüğü tanıma, okuduğunu anlama, okumada süreklilik ve öğretimsel açıdan yöntem, teknik ve materyal geliştirilmiş ve yetersizliği bulunan bireylerin öğretimlerinde kullanılmıştır (Şengül ve Akçin, 2010). Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencinin okuma ve yazma sürecini tamamlamış olması kendilerine olan güvenlerini desteklemektedir. Bu durum toplumsal ilişkilerini de olumlu yönde etkiler. Çocukların bilişsel ve psikomotor gelişimlerine yardımcı olur ve hayatlarının kolaylaşmasını sağlar. Bu yüzden çocuğun tüm yeterlilikleri ve yetersizlik durumları açık bir şekilde belirtmeli, yetersizlikleri yönünde gelişim sağlanmalıdır (Sarı, 2012).

Alan yazına bakıldığında zihinsel yetersizliği bulunan çocuklarla ilgili yapılan araştırmaların okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, yaşanan sorunlar, öğretim teknikleri, kapsamlı okuma, çözümleme-birleştirme, öğrenci tutum ve davranışlarının

incelendiği görülmektedir (Başal ve Batu, 2002; Tokta, 2008; Erdem, 2010; Arabacı, 2009; Cohen ve diğerleri, 2008; Allor ve diğerleri, 2010; Ojok ve Wormnaes, 2013).

Bu durumlardan yola çıkarak zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretilmede sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemler bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın amacı, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği bulunan bireylerle ilk okuma yazma sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemek ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır.

- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitiminde kullanılan uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretilmeye başlamadan önce yaptıkları uygulamalar nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma sürecinin hissetme ve tanıma aşamasında yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretilmesi sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma öğretilmesi sürecinde yaptıkları ek pekiştirme ve destek çalışmaları nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerini değerlendirirken kullandıkları değerlendirme yöntemleri ve çalışmaları nelerdir?
- Zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Bu sorunlar karşısında sizin geliştirdiğiniz çözümler nelerdir?
- Zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin normal akranlarıyla aynı ilk okuma yazma programını kullanmalarının doğurduğu sonuçlar nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretilmesi sürecinde MEB, RAM, okul idaresi ve ailelerden beklentileri nelerdir?
- Öğretmenlerin ilk defa zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretilmesi gerçekleştirecek öğretmenlere önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretilmesi sürecinde yaşadığı problemleri öğretmen görüşlerine göre derleyen nitel bir araştırmadır. Araştırma konusunun niteliği ve araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Temel nitel araştırmada, bir olgu veya durumu katılımcılar kendi bakış açılarıyla yorumlar. Araştırmacılar da bu yorumları anlamlandırır. Temel nitel araştırmada araştırmacı, üzerine düşünülen fenomenlerle ilgili katılımcı fikirlerini, katılımcıların fenomenleri kendi hayatlarıyla nasıl bağdaştırdıkları ve tecrübeleriyle nasıl anlamlandırdığı ile ilgilenir. Temel nitel araştırmada veriler; görüşme, gözlem ya da doküman analizi yoluyla elde edilir. Araştırmacı literatür kapsamında soracağı sorulara, gözlemleyeceği duruma veya ilişkilendirebileceği diğer dokümanlara karar verir. Temel nitel araştırmada veri analizleri, ilgili verilerin ayıklanarak tekrarlayan verileri kendi aralarında kategorize edilmesi ile yapılır. Bulgular oluşturulurken veriler temalandırılır. Son aşamada ise araştırmacı, katılımcılardan elde edilen verileri yorumlayarak anlamlandırmaya çalışır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre amaçlı örnekleme yöntemleri, nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış bir yöntemdir. Birçok durum karşısında olayları açıklamada faydalıdır. Çalışma grubu seçimi, olgu ve olayların derinlemesine incelenmesine imkan tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel işleyiş, önceden belirlenmiş tüm durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt araştırmacının kendisi tarafından da hazırlanabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de araştırmada kullanılabilir. Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Batman merkez ve ilçelerinde yer alan ve zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştiren/gerçekleştirmiş 15 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı, çalışmayı destekleyen verileri görüşme yoluyla elde etmiştir. Araştırma sürecine dahil olmak isteyen 15 katılımcı gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Katılım sağlayacak öğretmenlerle görüşme öncesinde görüşülmüş ve görüşme sağlanacak tarih, yer ve zaman kararlaştırılmıştır. Görüşme için gönüllü olan öğretmenlere görüşme sürecinde ses kayıt cihazının olacağı ve seslerinin kayıt altına alınacağı, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Araştırma soruları özel eğitim konusunda uzman olan iki öğretim elemanına sunulmuş, onlardan gelen görüşler doğrultusunda son şekli verilmiştir. Ardından soruların işleyip işlemediğine ilişkin iki ön görüşme yapılmış ve anlaşılmayan ya da tekrara eden sorular çıkarılmıştır.

Araştırmacı katılımcı öğretmenlerden aldığı randevuya uygun gün, saat ve mekânda görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olarak hazırlanan sorular, araştırmacı tarafından katılımcılara sorulmuştur. Araştırmacı görüşmelerinde, görüşmeye uygun daha detaylı bilgilere ulaşmak için ek sorular sormuştur. Öğretmenler cevaplarında doyum noktasına ulaşıncaya görüşme sonlandırılmıştır. Görüşme sonucunda öğretmenlere verdikleri katkılardan dolayı teşekkür edilmiştir. Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve uygun formatta düzenlemiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Veriler analiz edilirken alt problemler ciddi bir öneme sahiptir. Verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında veriler alt problemlerle alakalı olmayan verilerden ayıklanır. Araştırmacı bu aşamada iyi bir literatür bilgisine sahip olmalıdır.

Araştırmada, zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirmiş ve bu dönemdeki sorunları bire bir yaşamış sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre betimsel analizde veriler sistematik ve açık şekilde betimlenmelidir. Sonraki aşamada betimlemeler yorumlanarak birtakım sonuçlar elde edilir. Betimsel analizde amaç, görüşme sonucunda elde edilmiş verileri düzenleyip yorumlayarak betimlemektir.

Temel nitel araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz ya da içerik analiziyle gerçekleştirilir. Araştırmacı, elde ettiği verilerde betimsel analiz sürecinden faydalanmıştır. Betimsel analiz, görüşme sonunda elde edilen verileri araştırma sorularına uygun şekilde temalandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde araştırmacı, görüşme ya da gözlem yaptığı katılımcıların görüşlerini etkin biçimde araştırmasına yansıtılabilmek amacıyla sıklıkla doğrudan alıntılara yer verebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada yukarıdaki bilgiler doğrultusunda, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Alıntılara yer verilirken katılımcıların isimleri doğrudan kullanılmamış, kendilerine kod isimler verilmiştir. Bu kodlar kadın katılımcılar için Kadın 1, erkek katılımcılar için sise Erkek 1 şeklinde verilmiştir. Bu durum katılımcılara açıklanmış, sözlü teyitleri görüşmelere başlanmadan önce ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Etik kurul izni

Araştırma kapsamında Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 06.12.2022; Karar No: 404289) etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri sorulmuş, verilen cevaplara ilişkin temalar oluşturulmuştur. Tablo 1'de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Kaynaştırma Eğitimi ve Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kaynaştırma Eğitimi ve Uygulamaları
Sınıfların kalabalık olması
Materyal eksikliğinin bulunması
Bire bir çalışmalar yapılması
BEP ders sürelerinin yetersizliği
Fiziki şartlar

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitiminde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olarak; sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliğinin bulunması, bire bir çalışmaların yapılması, BEP ders sürelerinin yetersizliği ve fiziki şartların uygunluğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Kaynaştırma öğrencisi olan sınıfların kalabalık olması hem kaynaştırma öğrencisi hem de sınıftaki normal akranları açısından dezavantaj oluşturur. Çünkü kaynaştırma öğrencisine çoğunlukla bireysel eğitimle davranış değişikliği sağlanır.” (Erkek- 3)

“Bölgeler, iller, okullar olarak bile kaynaştırma eğitiminin kendine ait özellikleri bulunmaktadır. Süreç çok sıkıntılı ve yetersiz durumlar mevcut. BEP öğrenciye uygun olsa da ailelerin sosyoekonomik ve kültürel durumları çocuğun eğitim öğretim sürecini etkilemekte. Maalesef materyal yetersizliği de sekteye uğratmakta.” (Erkek- 2)

“Kaynaştırma uygulamalarındaki yöntemlerde çocuğun performansına göre karar verilir. Bu yöntemler çocukların işbirliğine dayalı olarak da yapılabilir. Bazen de öğrencileri bireyselle çekerek de hareket edebiliriz. Bu şekilde ilerleme sağlayabiliyoruz. Fakat bu uygulamalarda zaman konusunda bir eksiklik var. RAM'dan yollanan BEP'ler zamanlama konusunda yetersiz kalmakta.” (Kadın- 6)

“Kaynaştırma eğitiminde öğrenciye verilen zaman yetersiz kalıyor, somut materyaller okullarda yeteri kadar bulunmuyor. Ayrıca öğrenciyle bire bir çalışma imkanı azalıyor.” (Kadın-5)

“Kaynaştırma uygulamaları fiziki uygunluğun olduğu ve sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda gerçekleşmeli. Lisans döneminde yapılan tüm staj uygulamalarımız bu konuda yetersiz kalmakta.” (Kadın-7)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; Erkek-3 kaynaştırma öğrencilerinin kalabalık sınıflarda bulunmasının akranları ve kendileri açısından yetersizlik olarak görmekte ve davranış değişikliğinin bireysel olarak sağlanması gerektiği görüşünü belirtmiştir. Erkek-2 ise kaynaştırma uygulamalarının bulunduğu yere göre değişiklik gösterebileceğini ve materyal eksikliğinin süreci sekteye uğrattığı düşüncesini belirtmiştir. Kadın-6 uygulamalara karar verirken çocuğun gösterebileceği performansın göz önüne alınarak karar verilmesi gerektiğini ve çocuklara bireysel zaman ayırarak ilerleme sağlanması görüşünü belirtmiştir. Kadın-5 ise öğrenci için ayrılan bireysel zamanın yetersiz olduğunu ve kalabalıktan kaynaklı öğrenciyle bire bir çalışma imkanının olmadığı görüşünü belirtmiştir. Son olarak Kadın-7 ise kaynaştırma uygulamalarının fiziki uygunluğun bulunduğu ve sınıf mevcudlarının az olduğu sınıflarda yapılması gerektiğini, lisansta yer alan staj uygulamalarının bu konuda eksik kaldığı görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; fiziki uygunluğun olması ve sınıf mevcudlarının az olması gerektiği, öğrenciye özel bir zaman ayrılarak bire bir çalışmalar yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Materyal yetersizliğinin bulunmasının eğitim sürecinde eksiklikler oluşturduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma uygulamalarına karar verilirken çocuğun bireysel performansının ve çevre koşullarının da göz önünde bulundurulması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimine başlamadan önce yaptıkları uygulamalar hakkındaki görüşleri sorulmuş, alınan cevaplara uygun olarak temalar oluşturulmuştur. Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimine başlamadan önce yaptıkları uygulamalarla ilgili görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir:

Tablo 2. Zihinsel Yetersiz Kaynaştırma Öğrencileriyle İlk Okuma Yazma Süreci Öncesi Yapılan Çalışmalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihinsel Yetersiz Kaynaştırma Öğrencileriyle İlk Okuma Yazma Süreci Öncesi Yapılan Çalışmalara

Materyal kullanımı
İnce/kaba motor beceri etkinlikleri
Somutlaştırma faaliyetleri
Oryantasyon çalışmaları

Tablo 2 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma sürecine başlamadan önce yaptığı çalışmalara ilişkin; materyal kullanımı, ince/kaba motor beceri etkinlikleri, somutlaştırma faaliyetleri, oryantasyon çalışmaları şeklinde görüşler belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Kendi sınıfımda bir kaynaştırma öğrencim var. Durumunu 1.sınıfta fark ettim. Sınıftan geride takip ediyordu programı. Uzun bir süre kalem tutabilmesi için çizgi çalışmaları ve ince ve kaba motor becerilerini geliştirme etkinlikleri yaptık. Daha sonra harfleri tanıma ve hissetme aşamasına geçtik. Bu süreçte tüm duylara hitap edecek materyaller kullanmak çok önemli.” (Kadın-1)

“Bu tarz çocuklar okumaya bir şekilde geçebiliyor fakat yazma düzeyleri eksik kalıyor. Bu çocuklarla kas gelişimleri için çok fazla motor beceri geliştirme etkinlikleri yaptık. Evde de sepete mandal takma, gömlek ilikleme, bağcık bağlama, oyun hamurundan istenen şekilleri yapma gibi çok fazla etkinlikler yapılmasını istedim. Normal akranları bu tarz etkinlikleri bir hafta yapıyorsa bu çocuklarımızla bu etkinlikleri bir ay kadar yaptık.” (Erkek-4)

“Zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma ve yazma sürecinden önce sosyalleşmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen ve arkadaşları ile bağ kurabilmeleri için çocuğa zaman tanınmalıdır. Ardından yavaş yavaş ve daha somut bir şekilde belki videolar belki de görseller kullanılarak bu sürece başlanmalıdır.” (Kadın-4)

“Kendi öğrencim ile sürecimde önce aile ile iletişime geçtim. Süreci, süreç boyunca karşılaştığımız sıkıntıları, bu sıkıntılar esnasında yapabileceğimiz çözüm yollarını şeffaf bir şekilde anlattım. Öğrencimin ailesi, sürece dahil olmaktan mutlu olan bir aileydi. Bunun dışında adaptasyonu erken sağlayabilmek adına oryantasyon çalışmalarına daha çok önem verdim. Güvenli ve arkadaşlarıyla, benimle sevgi dolu bir eğitim ortamı oluşmasını, sosyal kabulünü sağladıktan sonra sürece başlamayı daha uygun gördüm.” (Kadın-2)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; Kadın-1 ve Erkek-4'in zihinsel yetersiz öğrencilerde motor becerilerde de yetersizliklerinin bulunduğu ve bunların üzerine motor beceri etkinliklerinin yapılması gerektiği ve Kadın-1 öğretmen bu süreçte materyal kullanmanın da çok önemli olduğu görüşünü belirtmiştir. Kadın-4 ve Kadın-2 bu süreçte önce çocukların sosyalleşmelerinin sağlanmasının, ailelerine bu süreci anlatarak bu sürece başlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Kadın-4 bu süreçte çocuklara video ve görseller aracılığıyla somutlaştırarak sürece devam edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimine başlamadan önce yaptıkları uygulamalarla ilgili görüşleri incelendiğinde; süreç başlamadan önce çocukların ortama adaptasyonunu sağlamak adına oryantasyon çalışmalarının olması gerektiği belirtilmiştir. Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerde kas gelişim sorunları da görülebildiğinden ince ve kaba motor becerileri geliştirmek adına yapılacak etkinlikleri uzun tutmanın okuma ve yazma sürecindeki kalem tutma becerilerine olumlu katkılar sağlayacağı belirtilmiştir. Bu süreci aile ile daha sağlıklı yürütebilmek adına, aileyi süreçten ve süreç içerisinde karşılaşılabilecek sorunlar ve bunlarla alakalı çözüm önerilerinden haberdar etmenin önemi vurgulanmıştır. Aynı zamanda materyal kullanmanın ve tüm duyulara hitap edecek somutlaştırma faaliyetlerinin bu sürecin daha kolay ilerleteceği bulgularına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma sürecinin hissetme ve tanıma aşamasında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri sorulmuş, alınan cevaplara uygun olarak temalar oluşturulmuştur. Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma sürecinin hissetme ve tanıma aşamasında yaşadıkları sorunlara ilişkin temalara yer verilmiştir:

Tablo 3. Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Sürecinin Hissetme ve Tanıma Aşamasında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Sürecinin Hissetme ve Tanıma Aşamasında Yaşadıkları Sorunlar

Unutma sorunu
Aile ilgisizliği
Öğrenmeye karşı direnç
Dikkat/odak problemleri

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma sürecinin hissetme ve tanıma aşamasında yaşadıkları sorunlara ilişkin unutma sorunu, aile ilgisizliği, öğrenmeye karşı direnç ve dikkat/odak problemleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Öğrendikleri sesi çok çabuk unutupuyorlar. Bu nedenle her harfin öğretimine uzun zaman ayırmak zorunda kalıyoruz tabii. Ailenin de destek olması gerekiyor bu aşamada. Öğrencinin harflere sürekli olarak harflere maruz kalması gerekiyor.” (Kadın-1)

“Çok çabuk unuttukları için bol bol tekrar yapılması, zaman ayrılması, aile desteğinin tam olması gerekir. Bunlar sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, sürenin yetersizliği ve aile ilgisizliği sebebi ile ortaya çıkan sorunlardır.” (Erkek-1)

“Karşılaşılan ilk sorun öğrencinin ilk etapta karşılaştığı zorluklar karşısında gösterdiği öğrenmeye karşı direnç ve ailenin duygusal ve gerçekçi olmayan beklentileri ve yok saymalarıdır. Zamanla bu olumsuz durumlar ortak yürütülen çabayla ortadan kaldırılır.” (Kadın-8)

“Normal bireylerle yapılan ilkokuma yazma çalışmaları bile soyut kalabiliyorken, bu çocukların zorlanmasını normal karşılamamız gerekir. Harfleri ve sesleri somutlaştırmak için genellikle öğreteceğimiz harfin içinde bulunduğu kelimeleri seçmemiz gerekir. Bolca video ve görseller kullanmamız gerekir. Bu çocuklar çok fazla odaklanma sorunu yaşarlar. Dikkat süresi içerisinde çocuklara olabildiğince verimli olmamız gerekir.” (Erkek-1)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; Kadın-1 öğretmenin bu öğrencilerin sesleri çabuk unuttuğunu ve bu sebepten kaynaklı her harf için harcanan zamanın arttığını dile getirmiştir. Öğrencinin sürekli harf ve seslere maruz kalması gerektiğini ifade etmiştir. E 1 ise unutmanın sürekli olmasından kaynaklı evde de harf ve seslerin tekrar edilmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. Ailenin ilgisizliğinden kaynaklı harf ve ses öğretiminde sorunların arttığını belirtmiştir. Selma hoca öğrencinin sorunlar karşısında olumsuz bir direnç gösterdiğinden ve ailenin öğrencisinden olmayacak beklentiler içerisinde olmasından kaynaklı sorunlar yaşadığı düşüncesini dile getirmiştir. Erkek-1 öğretmen ise normal bireylerle bile bu sürecin soyut kaldığını ve bu çocukların durumunu normal karşılamamız gerektiğini ifade etmiştir. Zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin odak/dikkat sürelerinin kısa olmasından kaynaklı bu sürenin verimli ve somutlaştırarak geçirilmesi gerektiği görüşünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma sürecinin hissetme ve tanıma aşamasında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; unutma sorununu aşmak için aile ile işbirliği yapılması ve evde de sürekli tekrarlar yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Çocuğun öğrenmeye karşı sergilediği direnci

kırmalı, dikkat ve odak problemi sorunlarını aşmak için ders sürelerini verimli ve daha somut geçirilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilkokuma yazma sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili görüşleri sorulmuş, öğretmenlerin cevaplarına göre temalar oluşturulmuştur. Tablo 4’de öğretmenlerin görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir:

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerine İlkokuma Yazma Sürecinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerine İlkokuma Yazma Sürecinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Gösterip yaptırma
Görsel/işitsel materyaller
Oyunlaştırma/şarkılaştırma
El-göz koordinasyonu etkinlikleri

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin; gösterip yaptırma, görsel/işitsel materyaller, oyunlaştırma/şarkılaştırma, el/göz koordinasyonu etkinlikleri şeklinde görüşler belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Gösterip yaptırma yönteminde sözlü komutlarla çocuğa önce harf ve sesleri videolar ve görsellerle ben gösterdim daha sonrasında da öğrencime tahtada yaptırırım. Soru ve cevaplarla dikte yaptırmayı çok fazla kullandım.” (Erkek-2)

“Çocuğu tanıdıktan sonra bu yöntem ve tekniklere karar verebiliyoruz. Çocuk için belirlediğim bir asgari düzey öğrenme sınırı her zaman olur. Çocuğuma bu çerçeve kadar kazanım öğretmeye çalışırım. Daha çok harf ve sesleri tanıtırken görsel ve videolarla desteklerim ki çocuğun dikkatini derse çekebileyim.” (Erkek-5)

“Öncelikle görsel materyaller, kavram kartları, el-göz koordinasyonu sağlayan etkinlikler, sesli videolarla çocukların ilgisini çekecek somut yöntemleri kullanmakta fayda var. Çünkü benim öğrencim duyduğu seslere karşı aşırı hassastı ve ilgisini çok fazla çekiyordu. Ben genel olarak görsel ve işitsel yolları tercih ettim.” (Kadın-4)

“Normal çocuklarla ‘Ses Temelli’ çalışıyoruz. Zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle her şeyi somutlaştırarak, oyunlaştırarak, görseller aracılığıyla bu süreci götürmeliyiz. Zihinsel yetersizliği bulunan bir öğrencimle her şeyi şarkı yoluyla öğrenmeye çalışıyorduk. Şarkıları ve dans çok ilgisini çektiği için beden dilimi ve sesimi kullanarak çocuğumu derse entegre etmeye çalışıyordum. Diğer akranlarıyla da süreci bu çocuğumuzla olduğumuz gibi götürmeye çalışıyorduk ki, kendisini özel hissettirmiyorduk.” (Kadın-7)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; tüm öğretmenlerin ortak olarak vurguladığı durum somutlaştırma olarak belirtilmiştir. Erkek-2 harf ve sesleri tanıtmada en çok gösterip yaptırma tekniğini kullandığını belirtmiştir. Harf ve ses öğretimini de somutlaştırmak için görsel ve işitsel yöntemleri çok fazla kullanmış, öğrenmeyi kontrol etmek amacıyla soru cevaplarla dikte yaptığını belirtmiştir. Erkek-5 ise çocuğun ilgi alanına yönelik olarak bireyi tanıdıktan sonra

yöntem ve tekniklere karar verdiğini ifade etmiştir. Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencisi ile çalışmalarında görsel ve işitsel materyalleri sık sık kullandığını dile getirmiştir. Kadın-4 ise diğer öğretmenlerin yaptığı çalışmalara ek olarak bir de kavram kartlarını kullandığını belirtmiştir. Son olarak Kadın-7 ise öğrencisine uyguladığı yöntem ve tekniklerin tamamını sınıfında tüm çocuklara uyguladığını, bu sayede zihinsel yetersizliği bulunan öğrencisini normal akranlarından ayırtırmadan bu süreci ilerletmiştir. Aynı zamanda öğrencisinin şarkı ve dansa olan ilgisini fark ettiğinden beden dilini kullanarak ve harfleri şarkılaştırarak ses öğretimini sağladığı görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin kalıcılığı sağlamak amacıyla süreci daha somut tekniklere dayandırarak gerçekleştirdikleri, görsel/işitsel yöntemleri daha çok kullandıkları, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda şarkıları ve dansları çok fazla kullandıkları, el-göz koordinasyonlarını sağlamak amacıyla gösterip yaptırma yöntemine başvurdukları bulgularına rastlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaptıkları ek pekiştirme ve destek çalışmalarına ilişkin görüşleri sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda şu temalar oluşturulmuştur. Tablo 5’de sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaptıkları ek pekiştirme ve destek çalışmalarına ilişkin görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir:

Tablo 5. Zihinsel Yetersiz Kaynaştırma Öğrencileriyle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Gerçekleştirilen Ek Pekiştirme ve Destek Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihinsel Yetersiz Kaynaştırma Öğrencileriyle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Gerçekleştirilen Ek Pekiştirme ve Destek Çalışmaları

Akran destekli çalışmalar
Okul dışı bireysel çalışmalar
Eve ödevlendirmeler

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaptıkları ek pekiştirme ve destek çalışmalarına ilişkin görüşleri sorulmuş; akran destekli çalışmalar, okul dışı bireysel çalışmalar, eve ödevlendirmeler konularında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Bunlar tamamen bireysel çalışmalar olmalı. Akranlarından bu konuda destek almak da benim elimi güçlendiren bir durum oldu. Bireysel çalışmalarımızın başarıya ulaşabilmesi için eve ödev olarak da bu çalışmalar gitmelidir. Tabi ödevin neden verildiği de aileye mutlaka açıklanmalıdır.” (Kadın-6)

“ Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencim ile okul dışı ekstra bireysel çalışmalar da yaptım. Sınıf içinde diğer çocuklarla beraberken bu çocuğuma destek olabilecek diğer arkadaşlarıyla grup çalışmalarına dahil ettim. Okul dışında çocuğa özel zaman ayrılarak yapılan ekstra çalışmalarla çocuğumuzun eksiklerini daha hızlı şekilde kapatıp, süreci hızlandırabildim.” (Kadın-7)

“ Bu çocukları sınıf dışında bire bir çalışmalara almak, onlara zaman ayırmakla bu süreci daha rahat atlatabildim. Ben çocuğumla fiş yöntemi ile çalıştım. Ses temelli cümle yöntemi ile maalesef ilerleme kat edemedik. Fişler bu süreçte daha

sağlıklı bir yöntem oldu. Sabah çalışılan fişleri akşam eve ödev olarak göndererek sık tekrarlar yaptık.” (Erkek-4)

Tablo 5’te yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde; tüm öğretmenler ortak olarak öğrencilerle bireysel çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kadın- 6, bu süreçte bu çocukların akranlarından destek almanın da yarar sağladığını belirtmiştir. Kadın-7 ise sınıf içinde grup çalışmalarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Erkek-4 ise öğrencisi ile ses temelli cümle yöntemi ile değil fişlerle çalışmaktan verim aldığını ve sabah çalıştığı fişleri akşam aileye tekrar etmeleri için gönderdiğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileriyle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaptıkları ek pekiştirme ve destek çalışmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; akranlarından destek almanın ve bireysel çalışmaların bu süreci daha verimli hale getirdiği ve eve verilen ödevlendirmelerle yapılan tekrarların kalıcılığı arttırdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerini değerlendirirken kullandıkları değerlendirme yöntemleri ve çalışmalarına ilişkin görüşleri sorulmuş, alınan cevaplara uygun temalar oluşturulmuştur. Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerini değerlendirirken kullandıkları değerlendirme yöntemleri ve çalışmalarına ilişkin temalara yer verilmiştir:

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerini Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerini Değerlendirme Yöntemleri

Süreç değerlendirme

Dikte çalışmaları

Soru-cevap değerlendirmeleri

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerini değerlendirirken kullandıkları değerlendirme yöntemleri ve çalışmalarına ilişkin; süreç değerlendirmeleri, dikte çalışmaları ve soru-cevap değerlendirmeleri şeklinde görüşlere yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Tanısı konulmuş çocuklar ele alınacaksa BEP birimi bu çocuklarımız için değerlendirme yolluyor. Ama sadece bu değerlendirmeleri dikkate almayı doğru bulmuyorum. Bu çocukların çalışma süreçlerini de göz önünde bulundurmamız gerekiyor. Çocuğun teneffüste ki durumları, aile ile ilişkisi, ders esnasındaki davranışları ve başarısı da göz önüne alınarak değerlendirmeler yapılmalıdır.” (Kadın-7)

“Öncelikle BEP raporunda olduğu gibi öğrenciden ne beklediğimizi bilmek gerekiyor. Öğrencimin özel eğitim ihtiyacı olduğunu bildiğim için süreci geriden takip edeceğimi zaten biliyordum. Okuma becerisini zaten her gün yaptırduğım okumalarla ölçebiliyordum. Yazma çalışmalarını ise ilk harf grubundan itibaren iki günde bir olacak şekilde dikte çalışmalarıyla değerlendirme yapıyordum. Sonuç değil süreç odaklı bir değerlendirme yapmayı bu çocuklar için daha faydalı görüyorum.” (Kadın-2)

“Değerlendirme yaparken öğrencimle soru-cevaplarla karşılıklı diyaloglar yaparak, dikte çalışmalarıyla, resim çizdirerek sözlü komutlarla değerlendirmeler yaptım.” (Kadın-4)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; Kadın-7 BEP değerlendirmelerinin bu çocukları değerlendirmek için yetersiz kaldığını, çocukların sene başından itibaren tüm süreçlerinin göz önünde bulundurulması gerekliliğini ifade etmiştir. Kadın-2 öğretmen ise okuma sürecini her gün kontrol ettiğini, yazma sürecini ise iki günde bir olacak şekilde diktelerle kontrol ederek değerlendirmenin daha uygun olduğu görüşünü belirtmiştir. Kadın-4 ise değerlendirme yöntemi olarak soru-cevap yöntemlerinin sıklıkla kullandığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerini değerlendirirken kullandıkları değerlendirme yöntemleri ve çalışmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; sonuç odaklı değerlendirmelerin öğrenciyi değerlendirirken yetersiz kaldığı, değerlendirmelerin sürecin tamamını kapsayacak şekilde olması gerektiği belirtilmiştir. Süreç değerlendirmelerinde sıklıkla dikte çalışmalarını, soru-cevap ve sözlü komutlarla değerlendirmeler yapıldığı bulgularına rastlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara geliştirdikleri çözümlere ilişkin görüşleri sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden oluşan şu temalara yer verilmiştir:

Tablo 7. Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Akran zorbalığı
Uyum sorunu
Zaman sıkıntısı
Yetersizlik hissi

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmenler akran zorbalığı, uyum sorunu, zaman sıkıntısı, yetersizlik hissi şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Öncelikle normal akranlarının yapabildiğini görünce bu çocuklar mutsuz oluyor maalesef. Bu özgüveni çocuklara aşılammamız gerek. Akran zorbalıklarının önüne geçmeli ve çocuğun ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ‘okuyamazsın, başaramazsın’ tarzı alaycı ifadelerin dile getirilmesini engellemeliyiz. Bunun dışında verim alınamayan yöntem ve tekniği değiştirmemiz gerekir.” (Erkek-4)

“Yaşadıkları en büyük sorunların başında uyum problemi gelmekte.Sınıfa ve arkadaşlarına uyum sağlayamadıkları için ilk okuma yazma sürecine maalesef geç giriyoruz. Diğer sorunumuz ise akran zorbalığı. Bu çocuklara başarı sağlayamayacakları konusunda akranları tarafından ciddi baskı uygulanıyor. Üçüncü sorunumuz ise ailenin çocuğu kabul süresinin uzamasından kaynaklı çocuğun kendini yetersiz hissetmesi ve ilk okuma yazma sürecine geçiş aşamasının uzamasıdır.” (Erkek-1)

“Bence buradaki en büyük sorun zamandır. Bu çocuğuma normal akranlarıyla aynı sürede aynı kazanımı veremeyiz. Bu çocuklar için daha fazla zaman ve daha fazla tekrar gereklidir. Normal ders süresi içerisinde çocuğu ayırıştırıramam. Normal ders süreci içinde bu çocuklara yönelirsek sınıftaki diğer arkadaşlarını ihmal etmiş oluruz. Bu durum için öğretmenin kendi zamanından feragat ederek, ders dışında da çocuğu bire bir çalışmaya alması gerekir.” (Erkek-9)

“Çocuğun bu süreçte başaramayacağı düşüncesinden kaynaklı olarak yaşadığı yetersizlik duygusu maalesef ilk okuma ve yazma eğitimi sürecini sekteye uğrattıyor. Yetersizlik hissi çocuğun özgüvenini zedeliyor. Bu süreçte çocukla duygusal bir yakınlık kurmalı ve öğrenciye özgüvenini yükseltici etkinlikler yapmalıyız.” (Erkek-2)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; Erkek-4 yetersizlik hissini çocukta yarattığı mutsuzluğa ve akran zorbalığına, Erkek-1 öğretmen ise yaşanan uyum problemlerinin ilk okuma yazma sürecine girişi geciktirdiğini belirtmiştir. Erkek-2 ise bu çocukların sıkılganlıklarından kaynaklı ders çalışma sürelerinin kısa tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında çocukta oluşan yetersizlik hissini özgüveni düşürdüğünü belirtmiştir. Erkek-9 ise bu çocukların en büyük sorunlarının zaman olduğunu, ders sürelerinin bu öğrencilere yetmediği görüşünü ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma yazma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara geliştirdikleri çözümlere ilişkin görüşleri incelendiğinde; zaman sorunu için öğretmenin okul dışında kendi özel zamanından feragat etmesi gerektiği, yetersizlik duygusu için çocuğa başarabileceği etkinlikler yapılması, uyum problemi ve akran zorbalıklarının önüne geçmek için akranlarıyla bu durumu konuşmalı ve yetersizliğini hissettirecek ifadelerden kaçınmaları gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin normal akranlarıyla aynı ilk okuma yazma programını kullanmalarının doğurduğu sonuçlara ilişkin görüşleri sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Tablo 8’de zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin normal akranlarıyla aynı ilk okuma yazma programını kullanmalarının doğurduğu sonuçlara ilişkin öğretmen görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir:

Tablo 8. Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Normal Akranlarıyla Aynı İlk Okuma Yazma Programını Kullanmalarının Doğurduğu Sonuçlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihinsel Yetersizliği Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Normal Akranlarıyla Aynı İlk Okuma Yazma Programını Kullanmalarının Doğurduğu Sonuçlara

BEP sürelerinin yetersizliği
Bütünü algılama
Başarısız yöntem ve tekniklerin değişimi

Tablo 8 incelendiğinde zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin normal akranlarıyla aynı ilk okuma yazma programını kullanmalarının doğurduğu sonuçlara ilişkin öğretmenlerin; BEP sürelerinin yetersizliği, bütünü algılama ve başarısız yöntem ve tekniklerin değişimi konularında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Bence programda sıkıntı yok. Programın hızında bir sıkıntı var. Zihinsel yetersiz çocuk belli bir yere kadar alır. Program hızı ve süreleri bu çocuklara uymuyor. İlk okuma ve yazma programı normal öğrenciye verilen hızda verilemez. Program daha yavaş ve daha fazla zaman ayrılarak verilmeli. BEP’lerin ayrılır ders saatlerinin de arttırılması gerekir.” (Erkek-9)

“Ses temelli cümle yöntemini normal çocuklar için bile doğru bulmuyorum. Çocuk yapı gereği bütünü algılar. Bu çocuklar ve normal akranları için de eski yöntemlerimizden olan ‘Fiş yöntemi’ni daha sağlıklı buluyorum. Bu yöntemle çocukların okuması daha seriydi. Maalesef ses temelli yöntemin çocukların yükünü ağırlaştırdığını düşünüyorum.” (Kadın-7)

“Kaynaştırma öğrencilerine bizim kullandığımız ‘Ses Esaslı Cümle Yöntemi’nin uygun olduğunu düşünmüyorsunuz. Bu yöntemle başarı sağlayan çocuklar olabilir ama başarı sağlanamayan çocuklarla yöntemi değiştirmemiz gerekir. Ben birkaç öğrencimle fiş yöntemini kullanarak daha çok verim aldım.” (Erkek-4)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; Erkek-9 programda sıkıntı olmadığını fakat BEP’ler için ayrılan sürelerin yetersiz olduğunu ve ders sayılarının arttırılması gerektiğini, Kadın-7 ve Erkek-4 ise aynı programı uygulamanın doğru olmadığını ve bu çocukların bütünü algıladıklarını düşündüklerinden dolayı fiş yönteminin kullanılmasının daha doğru olduğu görüşünü ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin normal akranlarıyla aynı ilk okuma yazma programını kullanmalarının doğurduğu sonuçlara ilişkin görüşlerinden hareketle; BEP ders sürelerinin arttırılması gerektiği, başarısızlıkla sonuçlanan yöntem ve tekniklerin hemen değiştirilmesi gerektiği ve çocukların yapıları gereği bütünü algılamalarından kaynaklı olarak kullanılan ses temelli cümle yöntemi yerine fiş yönteminin kullanılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimi sürecinde MEB, RAM, okul idaresi ve ailelerden beklentilerine ilişkin görüşleri sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimi sürecinde MEB, RAM, okul idaresi ve ailelerden beklentilerine ilişkin görüşlerinden oluşan temalara yer verilmiştir:

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin MEB, RAM, Okul İdaresi ve Aileden Beklentilerine ve Önerilerine İlişkin Görüşleri

Sınıf Öğretmenlerinin MEB, RAM, Okul İdaresi ve Aileden Beklenti ve Öneriler

Paydaşların işbirliği
Öğretmene ek ücretlendirme
RAM’ın doğru analiz ve kazanımları
Sabır/özveri
Güven/sevgi bağı
Tecrübeli öğretmen desteği

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimi sürecinde MEB, RAM, okul idaresi ve ailelerden beklentilerine ilişkin olarak; paydaşların iş birliği, öğretmene ek ücretlendirme, RAM’ın doğru

analiz ve kazanımları yönünde görüşler bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda ifade ettikleri görüşlerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Tüm birimler iletişim halinde olmalı. Her birim öğrencinin durumunu ve gelişimini takip etmelidir. Eğitimin evde de devam edebilmesi için aile sürece mutlaka dahil edilmelidir. RAM bu öğrencilerin analizini ve ders süreci için kazanımları genel değil daha özelleştirmiş şekilde göndermelidir.” (Kadın-5)

“RAM’ın okullarla etkileşimi daha fazla olmalı, öğretmene desteği arttırmalıdır. MEB-RAM-Okul idaresi arasındaki sirkülasyon sürekli olmalıdır. Aynı zamanda MEB, bu öğrencilerle ilgilenen öğretmenlere motivasyon amaçlı ek ücret desteği sağlamalıdır. Okul idaresi bu çocuklarımızın ailelerine psikolojik olarak destek vermelidir. Kurumlar arası işbirliği ve yardımlaşma sürekli olmalıdır.” (Erkek-9)

“RAM’dan gelen programın çocukları başarıya ulaştırabilmesi için çocukların mutlaka iyi analiz edilmesi gerekir. Çocuğun yetersizliğine uygun kazanımlar gönderilmelidir. Paydaşlar arasında işbirliği mutlaka sürekli olmalı, aile sürecin her aşamasında bilgilendirilmelidir.” (Kadın-6)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; Kadın-5 okul idaresi, aile, MEB, RAM’ı da içine alan tüm paydaşların birlikte çalışmasının önemini belirtmiştir. Eğitimin sadece okul içinde değil evde de devam etmesini sağlamak için ailenin sürece aktif olarak katılması gerektiğini ifade etmiştir. Erkek-9 ise RAM’ın sürece daha fazla destek olması gerektiği, paydaşlar arasında iş birliği bulunması gerektiği, MEB’in süreç içerisinde öğrenciye destek veren öğretmene motivasyon olarak ek ücretlendirme yapması gerektiğini belirtmiştir. Kadın-6 ise RAM’dan gelen programların çocuğun yetersizliğine daha uygun olması gerektiği ve paydaşların işbirliği içinde olması gerektiği görüşünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerine zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimi sürecinde MEB, RAM, okul idaresi ve ailelerden beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; paydaşların iş birliği içinde olması gerektiği görüşü görüşme yapılan tüm öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. MEB’in bu süreci yürüten öğretmenlere ek ücretlendirme yapması ve RAM biriminin öğrenciyi analiz etme ve kazanım hazırlama sürecinden doğru tanılamlar yapması gerektiği bulgularına rastlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerine ilk defa zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlere önerileri sorulmuş, alınan cevaplara uygun olarak temalar oluşturulmuştur. Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin ilk defa zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlere önerilerine ilişkin temalara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilk defa zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlere önerilerine ilişkin, sabır/özveri, güven/sevgi bağı, tecrübeli öğretmen desteği şeklinde görüşler belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“Öğrenci akranlarından fazla soyutlanmamalıdır, etkinlikleri her zaman en basit ve somut düzeye göre anlatılması gerekliliği ve bol tekrar yapılması gerektiği unutulmamalıdır. Öğretmen yolun sonunda olumlu sonuçlar olacağına inanmalı ve sabırlı olmalıdır.” (Kadın-5)

“Çocukla bu süreci sağlıklı geçirebilmek için öncelikle güven ve sevgi bağının oluşturulması gerekiyor. Bu bağ oluştuktan sonra akademik sürece geçilmelidir.”

Öğrencinin kendini rahat ifade ettiği güvenli ortamlar, öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır.” (Kadın-4)

“Öncelikle bu çocukların özel olduğunu kabul etmemiz ve sabırlı olmamız gerekli. Öğretmen kendini bu çocuklar için daha donanımlı hale getirmeli ve daha önce bu süreci geçirmiş olan öğretmenlerle iletişime geçmelidir. Köy okulu gibi bir yerde ise ve bu çocuklarla ilk defa çalışacaksa maalesef her yöntem tekniği teker teker denemeli ve verimsiz yöntem tekniği değiştirerek sabırla sürece devam etmelidir.” (Kadın-6)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilk defa zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlere önerilerine ilişkin; Kadın-5 bu sürecin sabırla geçirilmesi gerektiği, öğretmenin öğrenciyi ortamdaki soyutlamaması gerektiği ve dersi en basit etkinliklerle somutlaştırarak anlatması gerektiği görüşünü belirtmiştir. Kadın-4 ise öğrencinin akademik olarak ilerleyebilmesi için güven ve sevgi bağının olması gerektiği, öğrencinin kendini rahat ifade edeceği ortamlarda eğitimin daha kolay olacağı görüşünü ifade etmiştir. K 6 bu çocukların özel olduğunu kabul ederek işe başlanması gerektiği, bu öğrenciler için öğretmenin donanımlı hale gelmesi için bu süreci yaşamış tecrübeli öğretmenlerden destek alması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilk defa zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlere önerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenin bu sürece öğrencisinin özel olduğunu kabul ederek başlaması gerektiğini, bu süreçte sabırlı olunması gerektiği ve öğretmenin bu çocuklar için kendini sürekli yenilemesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin birçoğu kaynaştırma uygulamalarının yetersizliğe sahip öğrencilerle normal öğrencilerin aynı sınıf içinde eğitim öğretim görmesi olarak ifade etmişlerdir. Akçamete, Kış ve Gür (2009) araştırmalarında kaynaştırma uygulamalarını, özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilere sınıf öğretmenlerinin tam ve yarı zamanlı şekilde akranlarından ayırılmadan eğitime dahil etme uygulaması olarak tanımlamışlardır. Kaynaştırma uygulamaları hakkındaki bulgumuz, alan yazındaki çalışmalar ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Tartışma

Araştırmada görüş belirten öğretmenlerin bir kısmı kaynaştırma uygulamalarının kalabalık sınıflarda yapılmasının kaynaştırma eğitiminin dezavantajı olduğunu ifade etmişlerdir. İzci (2004) araştırmasında, Türkiye’de sınıf kaynaştırmaları için uygun mevcutların bulunmadığını belirtmiş, Cankaya ve Korkmaz’ın (2012) çalışmasında ise kaynaştırma uygulamalarında sınıf mevcutlarının fazla olmasının öğretmenlerin uygulamaları esnasında önemli bir sorun oluşturduğunu ve kaynaştırma uygulamalarını zorlaştırdığı görüşleri belirtilmiştir. Söz konusu bu çalışmalar araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencileri bulunan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı da sınıfların fiziki şartlarının kaynaştırma uygulamaları için yeterli olmadığını, bu sebeple verimli bir eğitim uygulamaları sürecinin geçirilemediği görüşünü belirtmişlerdir. Bilen (2007) çalışmasında, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda çevrenin fiziki şartlarının ve sınıflarının fiziki şartlarının kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını engellediği görüşünü belirtmişlerdir. Bilen’in (2007) bu çalışmasında ulaştığı sonuçlar, araştırmamızı destekler sonuçlar ortaya koymuştur.

Araştırmada yer alan ilk okuma yazma öğretimi sürecine başlamadan önce yapılması gereken uygulamalar hakkında görüş belirten öğretmenler, ince/kaba motor becerilerin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerde gelişmediği görüşünü belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin bir kısmı, ince/kaba motor beceri etkinlikleri çalışmalarının ilk okuma yazma aşamasının sağlıklı ilerlemesi için gerekli olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Araştırmanın ince/kaba motor beceri etkinlikleri ile ilgili bulguları, Çolak'ın (2001) nitel olarak çalıştığı özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki çalışmasında ulaştığı bulgular ile benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Çolak'ın araştırmasında görüş belirten öğretmenler de ilk okuma yazma aşamasına geçmeden önce uzun süren bir hazırlık çalışmaları sürecinin olduğunu ve ince/kaba motor becerilerin gelişmesinin bu süreci kolaylaştırdığı görüşünü belirtmişlerdir.

Zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin hemen hemen tamamına yakını ilk okuma yazma öğretiminde oyunlar, şarkılar ve dansların çok büyük bir yer kapladığı düşüncesini ifade etmişlerdir. Oyunlar, şarkılar ve dansların çocukların ilgisini düz anlatıma göre daha çok çektiği ve dikkat sürelerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ulaşılan bu sonuç Mercer ve Mercer'in (1981) çalışmasında yer alan bulgularla örtüşmektedir. Öğretimsel oyunlar ve etkinlikler, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin dikkat sürelerini arttırarak derse karşı ilgilerinin yoğunlaşmasına ve yeni öğrenilenleri test etme imkanı sunmaktadır.

Araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin tümü okuma yazma öğretimi sürecinde materyallerin eksik olduğunu, ders araçlarının bu çocuklara yetersiz kaldığı görüşünü bildirmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bu sonuç; Batu ve Başal'ın (2002) çalışmasında yer alan öğretmenlerin de araç-gereçlerin eksik olduğu ve kaynakların ders sürecinde yeterli olmadığı görüşünü desteklemektedir. Çolak'ın (2001) araştırmasında yer alan, araç-gereçlerin yetersizliği ve sadece ilk okuma ve yazma öğretimi kitabıyla gerçekleştirilen öğretim sürecinin istenilen başarıyı sağlamada yetersiz kaldığı görüşü ise çalışmamızda yer alan bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmamızdan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bir kısmı ses temelli cümle yöntemini kullanırken, birkaçı ise cümle yöntemi ve fişlerle çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Cümle yöntemi ve sesleri kullanan öğretmenler zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin bütün algısının gelişmiş olmasından kaynaklı bu yöntemi seçtiklerini ifade etmişlerdir. Aker'in (2009) çalışmasında görüş bildiren öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin öğretiminin daha kolay ve hızlı olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Şengül ve Akçin (2010) özel eğitim öğretmenlerinin, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle gerçekleştirdiği ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde tek bir yöntem teknik kullanılmadığını fakat en çok ses temelli yöntemlerin kullanılması bulgularına ulaşılması bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Deniz ve Sarı'nın (2017) araştırmalarında yer alan öğretmenlerin bir kısmı ise, zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi sürecinde bütünden parçaya gidilerek gerçekleştirilen cümle yöntemi ile öğretim yolunun bu öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla destek olduğu görüşünü ifade etmişlerdir.

Araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin birçoğu, öğrencileri değerlendirirken sürecin tamamının dikkate alınması ve öğrencilerin bu süreçte gösterdikleri performansların gözlem yoluyla belirlenmesi gerektiği görüşlerini ifade etmişlerdir. Gürsel'in (2000) de çalışmasında özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin belli aralıklarla izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği görüşü, araştırmamızın sonucuna uygunluk göstermektedir. Şengül (2008) araştırmasında, gözlem yönteminin en sık başvurulan değerlendirme yöntemi olduğunu fakat

tek başına yeterli olmadığını ifade etmiştir. Çıkan bu sonuçlar, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine sahip sınıf öğretmenlerinin hepsi, aile desteğinin bu süreçte en önemli faktör olduğu konusunda ortak bir görüş belirtmişlerdir. Akkök (2003) araştırmasında aile ile ortak çalışmalar yapılmasının, çocukların ders başarılarına katkılar sağladığını belirtmiştir. Deniz (2008) de araştırmasında öğretmenlerin bir kısmının da zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerle ilk okuma yazma öğretiminde aileyle iş birliği içinde süreci yürütmenin önemini vurgulamıştır. Araştırmamızın bulguları, Akkök (2003) ve Deniz'in (2008) çalışmalarıyla benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir.

Araştırmada sınıfında zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencisine sahip sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi konusunda MEB, RAM, okul idaresi ve ailelerden beklentilerinde öğretmenlerin tamamı paydaşların iş birliği içinde çalışması gerektiği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Bu araştırmada yer alan okul idaresinden beklentilere yönelik bulgularda Vural (2008), Babaoğlu ve Yılmaz (2010) materyal konusunda destek beklediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada sınıfında zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını, bu sürecin sabır içinde ve özveriyle geçirilmesi gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Dev ve Belfiore (1996) çalışmalarında, öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde sabırlı olmaları gerektiği bulgularına ulaşıldığını ifade etmişlerdir. Çolak (2001), Başal ve Batu (2002) araştırmalarında aile desteklerinin olumlu sonuçlar ortaya koyduğu ve aile ile iş birliği yapılmasının çocukların sosyal ve akademik başarıları üzerinde önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin ilk defa bu sürece dahil olacak meslektaşlarına verdiği tavsiyeler, genel anlamda alanyazın çalışmalarını destekler bulgular ortaya koymuştur.

Bu bağlamda aşağıdaki öneriler sınıf öğretmenlerinin yaşadığı zihinsel engelli çocuklaraokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözümler sıralanmıştır.

- Zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak ilk okuma yazma sürecini kolaylaştırmak için yeni yöntemler geliştirilebilir.
- Sınıfın fiziki şartları ve mevcutları kaynaştırma öğrencilerine göre yeterli düzeye getirilmelidir.
- Sınıf öğretmeni zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ön bilgilerine göre yöntem ve teknikleri değiştirmeleri konusunda hizmet içi eğitimden geçmelidirler.
- Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin ailelerini süreçten haberdar etmek ve ailelere de psikolojik destek sağlamak için rehberlik servisi tarafından destek hizmetleri verilmelidir. Ailelerin akademik sürece dahil edilmesi ile ilgili çalışmalar sürekli olmalıdır.
- RAM öğrencilerin BEP programlarını hazırlarken doğru analizler yapmalı, kazanımlar öğrencinin eksikliğini giderecek düzeyde olmalıdır.
- Öğretmenler zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi sürecinde tüm duyularını harekete geçirecek materyaller kullanılmalı, süreçte video ve görselleri sık kullanarak öğretimi somutlaştırmalıdır.

- MEB, kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere bu süreçte motivasyon sağlamak amacıyla ek ücretlendirmeler yapabilir.
- İlk okuma yazma öğretimi için dijital platformların kullanımı teşvik edilebilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons AtıfGayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyanamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 06.12.2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: 404298

Kaynakça

- Akçamete, G., Kış, A. ve Gürgür, H. (2009). Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi. Ankara.
- Akçin, F. N. (2019). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için hibrit okuma-yazma öğretim yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 177-208.
- Aker, Z. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilere okuma -yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akkök, F. (2003). *Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyıldız, S. (2016). Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenleri açısından incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 238-252.

- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, K., Cheatham, J. P., & Champlin, M. T. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools, 47*(5), 445-466.
- Arabacı, İ. (2009). *Özel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilk okuma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi.
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.
- Başal, M. ve Batu, E. S. (2002). Zihin özürü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(2), 85-98.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(1), 1-16.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş* (1.baskı). Kök Yayıncılık.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Anadolu Üniversitesi.
- Deniz, S. ve Sarı, H. (2017). Özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(12), 156-171.
- Deniz, S. (2008). *Özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi], Selçuk Üniversitesi.
- Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve cümle çözümlene yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek tezi], Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar*. Gündüz Yayıncılık.
- Eroğlu, M. A. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılan okuma-yazma yaklaşımları ve yöntemleri* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Gürsel, O. (2000). *Özel gereksinimi olan çocukları değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hoogeveen, F. R., Smeets, P. M. & Lancioni, G.E. (1989). Teaching moderately mentally retarded children basic reading skills. *Research in Developmental Disabilities, 10*(1), 1-18.

- İzci, E. (2004). Eğitim fakültesi ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karabörk, R. (2018). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 3-15.
- Kırcaali, İ. G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim* (3-32) içinde. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- MEB (2010). *Okullarımızda 3n (neden nasıl niçin) kaynaştırma. Yönetici, öğretmen, aile kılavuzu*. <http://Orgm.Meb.Gov.Tr/Duyurular/Kaynastirma.Pdf>. adresinden 11 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2022). Özel öğrencilerin kaynaştırma eğitimi için eğitimde bütünleştirme zirvesi toplandı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://meb.gov.tr/ozel-ogrencilerin-kaynastirma-egitimi-icin-egitimde-butunlestirme-zirvesi-toplandi/haber/26754/tr> adresinden 27 Ağustos 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2021). Bedensel yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21130008_Bedensel.pdf adresinden 10 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı. <https://docplayer.biz.tr/4079760-t-c-milli-egitim-bakanligi-ozel-egitim-rehberlik-ve-danisma-hizmetleri-genel-mudurlugu-ozel-egitim-hizmetleri-tanitim-el-kitabi.html> adresinden 05 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- Mercer, C. D. ve Mercer, A. R. (1981). *Teaching students with learning problems*. Charles E. Merrill.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ojok, P. & Siri, W. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: Primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *Journal International Journal of Inclusive Education*. 17(9), 3-1021.
- Orhan, S. ve Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizde özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146.
- Öz, M. F. (1998). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 3-7.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.

- Sarı, H. (2012). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. İbrahim Halil Diken (ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Pegem Akademi Yayınları.
- Singh, N. N. & Singh, J. (1986). Reading acquisition and remediation in the mentally retarded. *International Review of Research in Mental Retardation*, 14, 165-196.
- Şengül, H. ve Akçin, N. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(2), 1-26.
- Şengül, H. (2008). *Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tokta, M. C. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İzzet Baysal Üniversitesi.
- Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ünal, Ö. (2022). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi] Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ünüvar, P. ve Çelik, K. (1999). *İlk okuma yazma öğretimi. İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı, Modül 5*. MEBÇ.
- Üredi, L. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmenin ve öğrencilerinin özellikleri*. Rabiye Bıçakçı (Ed.). *Ses temelli cümle yöntemi ve etkinlik örnekleriyle ilkokuma ve yazma öğretimi içinde* (53-70). Kriter Yayınları.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

