

ISSEJ
ISSEJ

Volume 10
Winter 2024

ISSN:2146-6297

The Journal of International
Social Sciences Education

Uluslararası Sosyal Bilimler
Eğitimi Dergisi



Cappadocia
TURKEY

www.dergipark.org.tr/en/pub/issej



The Journal of International
Social Sciences Education

ISSN:2146-6297

Uluslararası Sosyal Bilimler
Eğitimi Dergisi

Cappadocia/TURKEY

Summer/Yaz Yıl/Year: 2024 Volume/Cilt: 10 Number/Sayı: 2

Published semi annual
Altı ayda bir yayımlanır
A refereed journal
Hakemli bir dergidir

OWNER
SAHİBİ

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

EDITORS
EDİTÖRLER

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

EDITORIAL BOARD
YAYIN KURULU

Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi
Dr. Ali MEYDAN, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Anja KRAUS Stockholm University
Dr. Arif SARIÇOBAN, Selçuk Üniversitesi
Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi
Dr. Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Biljana POPESKA, Goce Delcev University Stip, Republic of Macedonia
Dr. Buket AKKOYUNLU, Çankaya Üniversitesi
Dr. Didem KOBAN KOÇ, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Dursun DİLEK, Sinop Üniversitesi
Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Ferda AYSAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Dr. Hülya YILDIZLI, İstanbul Üniversitesi
Dr. Johann WASSERMANN, University of Kwazulu-Natal
Dr. John J. Chiodo, University of Oklahoma
Dr. Maria REPOUSSI, Aristotole University of Thessaloniki
Dr. Mehmet Cem ŞAHİN, Ankara Üniversitesi
Dr. Mohamad Johdi SALLEH, Uluslararası İslam Üniversitesi
Dr. Oldimar CARDOSO, Universidade de São Paulo
Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ramazan SEVER, Giresun Üniversitesi
Dr. Recep KÜREKLİ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi
Dr. Servet ÇELİK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi
Dr. Şenay GÜNGÖR, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Tuğba YELKEN, Mersin Üniversitesi
Dr. Vedat AKTEPE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Yosenna VELLA, University of Malta

ENGLISH ADVISER
İNGİLİZCE DANIŞMANI

Dr. Bengü AKSU ATAÇ

SECRETARIAT
SEKRETERYA

Emine YALMAN
İlknur TOY

GUEST ADVISORY BOARD / HAKEM KURULU

Dr. Sultan BAYSAL

Dr. Nalan ALTAY

Dr. Ahmet Galip YÜCEL

Dr. İlyas KARA

Dr. Ahmet DURMAZ

Dr. Barış ÇİFTÇİ

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Amasya Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

ISSEJ is abstracted and indexed by the following sources; **Index Copernicus International (ICI), Root Indexing, Scientific Indexing Services (SIS), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Academic Resource Index (ResearchBib), Directory of Journals Indexing (DRJI), SOBIAD**
Cite Factor, CROSSREF, ROAD, ERIH PLUS

Table of Contents

İçindekiler

Opinions of classroom teachers about the document management system

Sınıf öğretmenlerinin doküman yönetim sistemi hakkındaki görüşleri

Research Article Araştırma Makalesi
Hüsni Yusuf BİÇER, Jale Işıl SAĞIRLAR•1-25

Development of an environmental ethics approaches scale: validity and reliability study

Çevre etiği yaklaşımları ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması

Research Article Araştırma Makalesi
Ali Ekber GÜLERSOY, Semra TURAN•-64-97

Evaluation of the listening/monitoring skill area of the primary school Turkish lesson curriculum according to the opinions of classroom teachers

İlkokul Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme beceri alanının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi

Research Article Araştırma Makalesi
Çavuş ŞAHİN, Dilek YAZAR GÜRSOY•26-63



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 18 punto, kalın, noto sans yazı karakteri, en fazla 15 kelime)

Ad Soyad & Ad Soyad

Önerilen atf: Soyadı, A. (2024). Makale başlığı, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 10(2), XX-XX. DOI: 10.47615/issej.XXXXXX

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.XXXXXX>



© 2024 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Bu bölümde ele aldığınız konu ile ilgili olarak literatürde bilinenler ve makalenizin elde ettiği önemli bulguları ve makalenizin uygulamaya olan katkılarını vurgulayınız. Vurguların kısa olması gerektiği için tüm fikirleri, kavramları veya sonuçları yakalamaya çalışmayın: Boşluklar dahil en fazla 85 karakter yazınız

Bu bölüm özetten önce **3 başlık** halinde yer almalıdır.

Bu konu hakkında ne biliniyor? (Bu bölüme **bir cümle** ile çalışmanızın konusu ile ilgili literatürde bugüne kadar ne bilindiğini yazınız.)


Bu makale bilinenlere ne ilave ediyor? (Sizin çalışmanızın ve bulgularınızın bilinenlere özgün katkısını **bir cümle** ile yazınız)

Uygulamaya katkısı nedir? (Elde ettiğiniz bulgularınız uygulama alanına ne gibi bir katkı sağlamaktadır, **bir cümle** ile yazınız)

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 14 punto, kalın, arial yazı karakteri, en fazla 15 kelime)

Ad Soyad 

Birim, Üniversite, Şehir, posta kodu, Ülke

ÖZ

Arka Plan: Kısaca bu çalışmayı neden yürüttüğünüzü açıklayınız
Amaç: Hangi sorulara cevap vermeyi amaçladınız
Yöntem: Araştırmayı nasıl gerçekleştirdiniz
Bulgular: Ne buldunuz (ana veri, ilişkiler)
Sonuç: Yorumunuz ile bulgularınızın ana sonuçları nelerdir

Makaleniz için çevirim-içi taramada sonuçlarınızla ilgili (birçok veritabanı sadece başlık ve öz içerir) **anahtar kelimeleri kullanmalıdır**. Bir araştırma raporunda öz bilgilendirici olmalı ve gerçek sonuçları içermelidir. Özde yer alan tüm bilgilerin ayrıca makalenin içinde de yer aldığından mutlaka emin olunuz.

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, makalenin amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralıklı, iki yana yaslı ve en çok 250 sözcük olmalıdır. "Öz" metni içinde kaynak verilmemelidir.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi XX Ay
202X



Kabul tarihi XX Ay 202X

ANAHTAR KELİMELER

Anahtar kelime 3-5
kelimeden, Arial yazı
tipi, 8 punto

Makale Türü

Araştırma makalesi,
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM Ad Soyad  xxx@xxxx  Birim, Üniversite, posta kodu, Şehir, Ülke

© 202X Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans,

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Makalenin ana bölüm başlıkları “Giriş”, “Amaç”, “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma ve Sonuç”, “Öneriler”, “Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar”, “Yazar Katkıları”, “Yayın Etiği”, “Finansman”, Teşekkür” olmak üzere numaralandırma yapmadan sola dayalı, **11** punto, **kalın** ve **ilk harf büyük** olarak **Trebuchet** yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Çalışmada paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Problem durumu, giriş bölümü içinde açıkça belirtilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı. doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman 10,5 punto yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır.

Amaç

İkinci düzey başlıklar numaralandırma yapmadan sola dayalı, Trebuchet MS, 10,5 punto, ilk harf büyük, kalın, italik yazı karakteri olarak yazılmalıdır. Kendinden önceki paragraftan bir satır boşluk ile ayrılmalıdır. Biçimlendirmeyi bozmadan bu kısmı silip makale metnini yazabilirsiniz.

Metodoloji

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale son sayfasında yer verilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı. doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır. Sayfa numarası verilmemelidir. Paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Katılımcılar (ikinci düzey başlık: İlk kelimenin ilk harfi büyük, sola yaslı, 10,5 punto, kalın, italic, trebuchet ms yazı stili)

Araştırmada, grubun oluşturulma biçimine göre Örneklem, Çalışma Grubu ya da Katılımcılar başlıklarından biri kullanılmalıdır. Araştırmanın çalışma grubunun kimlerden oluştuğu ve örnekleme yöntemine ilişkin bilgiler bu bölümde belirtilir.

Bulgular

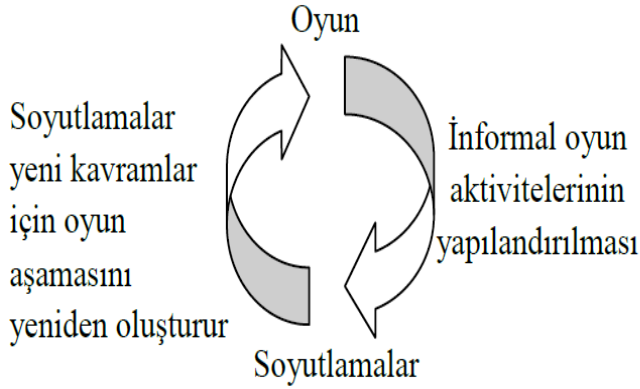
Kullanılacak referanslar, tablolar, şekiller [APA 7](#)'ye uygun şekilde hazırlanmalıdır. Yazım kuralları ve [APA 7](#)'ye uygun olmayan makaleler ilk aşamada editör tarafından yapılan değerlendirmede elenir.

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve [APA 7](#)'ye uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Şekillere, şekil numarasıyla birlikte metin içinde mutlaka atıfta bulunulmalıdır.

Aşağıda tablo kullanımı için bir örnek verilmiştir. Tabloda APA 7 yazma stili kullanılmalıdır.

Tablo 1. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3 sınıf	8	9	9	12	38
4 sınıf	12	14	9	20	55
Toplam	29	25	26	36	116



Şekil 2. Dinamiklik İlkesinin Üç Bileşeni (Post, 1981 ve Cathcart vd., 2003, s.26)
İlk harf büyük, arial, 9,5 punto

Tartışma and Sonuç

Buraya tartışma ve sonuç kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

Öneriler

Buraya öneriler kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmacılar için gelecekte ne gibi araştırmalar yapabileceklerine dair bilgiler bu bölümde yer alır.

Yazar Katkıları

Birkaç yazarlı araştırma makalelerinde araştırmacıların bireysel katkılarını belirten kısa bir paragraph sunulmalıdır. Şu ifadeler kullanılabilir: “Giriş, A.S ve S.A.; metodoloji, A.S ve S.A.; yazılım, A.S ve S.A.; geçerlik, A.S ve S.A.; analiz A.S ve S.A.; araştırma A.S ve S.A.; kaynaklar A.S ve S.A.; very iyileştirme A.S ve S.A.; yazma ve taslak hazırlama A.S ve S.A.; yazma, inceleme ve düzenleme A.S ve S.A.; görüntüleme A.S ve S.A.; denetim A.S ve S.A.; proje yönetimi A.S ve S.A.; fon edinimi A.S ve S.A.” Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve Kabul ettiler. Yazarlık, çalışmaya önemli ölçüde katkıda bulunanlarla sınırlı olmalıdır.

Yayın Etiği

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale ilk/son sayfasında yer verilmelidir. Makalelerde Araştırma ve Yayın Etiğine uyulduğuna dair ifadeye yer verilmelidir.

Etik Kurul İzni Gerektiren Çalışmalar:

1. Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
2. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
3. İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
5. Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar

Eğer çalışmanız etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almıyor ise bu durumu belirten [beyan formunu](#) imzalamanız ve durumu makale metninde belirtmeniz gerekmektedir.

2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.

Finasman

Bu bölüm zorunlu değildir. Lütfen ekleyiniz: Bu araştırma; TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir. TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir.

Teşekkür

Bu bölüm zorunlu değildir. Bu bölümde, yazar katkısı ya da finans kapsamında verilen destek için teşekkür edebilirsiniz. (Örneğin: Deneyler için kullanılan materyaller gibi).

ORCID

Ad Soyad  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

Kaynakça

Kaynakça, [APA 7](#) Publication Manual yayın ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Daha fazla bilgi için; <http://www.apa.org> bakınız. Kaynaklar başlık dâhil Times New Roman 9,5 punto ile tek satır aralığında hiç boşluk bırakmadan alfabetik sıralı yazılmalıdır.

- Durmuş, S., Toluk, Z., ve Olkun, S. (2002, Eylül). *Matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin geometri alan bilgi düzeylerinin tespiti, düzeylerinin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde düzenlenen V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. D. A. Grouws (Editör), In *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (147–164). New York: Macmillan Publishing Company.
- Sarı, M.H., ve Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Trends in International Mathematics and Science Study (1999). TIMSS 1999 ulusal rapor. 1 http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss_1999_ulusal_raporu.pdf adresinden 10.02.2016 erişildi.
- Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel düşünme*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yıldızlı, H. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

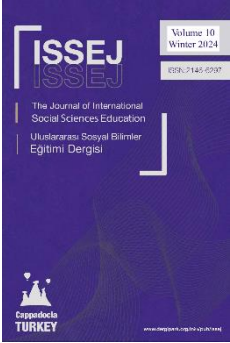
Ekler

Bu bölüm zorunlu değildir.

Ek 1

Table 1. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3. sınıf	8	9	9	12	38
4. sınıf	12	14	9	20	55
Toplam	29	25	26	36	116



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journalhomepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 18 font size, bold, noto sans font style, no more than 15 words)

Name Surname & Name Surname

To cite this article: Surname, N. (2024). Article's title, The Journal of International Social Science Education, 10(2), XX-XX. DOI: XXXXXXXXXXXXXXX

To link to this article: <https://doi.org/XXXXXXXXXX>



© 202X The Author(s). Reprints and permissions:
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

Don't try to capture all ideas, concepts or conclusions as highlights are meant to be short: 85 characters or fewer, including spaces.

What is presently known on this subject?
(Please provide **a sentence** about the current knowledge on the subject of your research.)


What does this article add to the existing knowledge?
(Please provide **a sentence** describing how your work contributes to the current knowledge.)

What are the implications for practice?
(Please provide **a sentence** explaining how your results can be applied)

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 14 font size, bold, arial font style, no more than 15 words)

Name Surname 

Department example, University example, city, postal code country

ABSTRACT

Background: The point of the research – why should we care about the study? This is usually a statement of the BIG problem that the research helps to solve and the strategy for helping to solve it. It prepares the reader to understand the specific research question.

Objectives: The specific research question – the basis of credible science. To be clear, complete and concise, research questions are stated in terms of relationships between the variables that were investigated. Such specific research questions tie the story together – they focus on credible science.

Methods: A precise description of the methods used to collect data and determine the relationships between the variables.

Results: The major findings – not only data, but the relationships found that lead to the answer. Results should generally be reported in the past tense but the authors' interpretation of the factual findings is in the present tense – it reports the authors' belief of how the world IS. Of course, in a pilot study such as the following example, the authors cannot yet present definitive answers, which they indicate by using the words “suggest” and “may”.

Conclusions: The consequences of the answers – the value of the work. This element relates directly back to the big problem: how the study helps to solve the problem, and it also points to the next step in research.

Insert English abstract here. The abstract should be in Arial font style, 9 font size, and justified. It should not exceed 250 words. You can write your article's abstract using this style and replacing with this information text.

ARTICLE HISTORY

Received XX Month 202X


Accepted XX Month 202X

KEYWORDS

Provide keywords between 3-5,
Arial font style, 8 font size

Type of the paper

Research article, Review article et

CONTACT Name Surname  xxx@xxxx

© 202X The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Text

The Text should be at least 2000 words. In-text times new roman is 10.5 points, single line spacing.

This section should be organized under the titles "Introduction", "Method", "Purpose", "Findings", "Discussion and Conclusion", "Implication and Suggestions", "Research Limitations and Future Research", "Author Contributions", "Publication Ethics", "Funding", "Acknowledgments", "References", "Appendices".

Introduction

Titles should be written left justified and italic. Please give theoretical framework of your paper, including the references. You may use sub-heading if necessary.

Purpose

The "Purpose" section of the article will be written here. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research

Method

The "Method" section of the article will be written here. Please introduce your method in this section. Give explanations about your research design, participants, data collection instruments and data analysis. You may use sub-headings when necessary.

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section

Findings

The "Findings" section of the article will be written here. It is the main section in which the collected data and findings are discussed. Please mention the findings of your research according to research problems. Below an example is provided for the use of tables and figures. In tables and figures, APA 7 writing style should be used

Table 1. Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 nd grade	9	2	8	4	23
3 th grade	8	9	9	12	38
4 th grade	12	14	9	20	55
Total	29	25	26	36	116

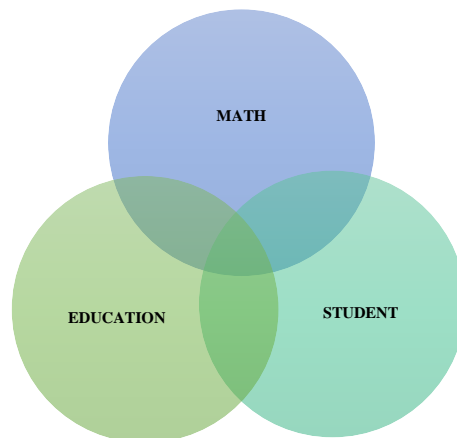


Figure2. First letter capital, arial, 9,5 font

Discussion and Conclusion

The "Discussion and Conclusion" section of the article will be written here. It is section where the conclusion reached through findings is presented and referring to similar studies about the same topic and discussions in literature. Discuss your research finding with the relevant literature.

Implication and Suggestions

The "Implication and Suggestions" section of the article will be written here.

Research Limitations and Future Research

The "Research Limitations and Future Research" section of the article will be written here.

Author Contributions

The "Author Contributions" section of the article will be written here. For research articles with several authors, a short paragraph specifying their individual contributions must be provided. The following statements should be used "Conceptualization, X.X. and Y.Y.; methodology, X.X.; software, X.X.; validation, X.X., Y.Y. and Z.Z.; formal analysis, X.X.; investigation, X.X.; resources, X.X.; data curation, X.X.; writing—original draft preparation, X.X.; writing—review and editing, X.X.; visualization, X.X.; supervision, X.X.; project administration, X.X.; funding acquisition, Y.Y. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.", please turn to the [CRediT taxonomy](#) for the term explanation. Authorship must be limited to those who have contributed substantially to the work reported

Publication Ethics

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section and also on the first / last page of the paper. Papers should include a statement that the Research and Publication Ethics are complied

Studies Requiring Ethics Committee Permission:

1. All kinds of research conducted with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using questionnaires, interviews, focus group work, observation, experimentation, interview techniques.
2. Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes,
3. Clinical studies on humans,
4. Research on animals,
5. Retrospective studies in accordance with the law on protection of personal data

If your study is not included in the study group requiring ethics committee approval, you must sign the declaration form indicating this situation and state the situation in the text of the paper.

Retrospective ethics committee approval is not required for papers that have used research data before 2020, that have been produced from master's / doctoral studies (should be specified in the article), which have been published in the journal in the previous year, accepted but not yet published.

Funding

The "Fundings" section of the article will be written here. Not compulsory. **This section is not mandatory.** Please add: "This research received no external funding" or "This research was funded by NAME OF FUNDER, grant number XXX" and "The APC was funded by XXX". Check carefully that the details given are accurate and use the standard spelling of funding agency names at <https://search.crossref.org/funding>, any errors may affect your future funding

Acknowledgments

The "Acknowledgments" section of the article will be written here. Not compulsory

ORCID

Name Surname  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

References

The bibliography must conform to the format in APA Version 7.

- It is checked whether the references used in the text are given in the bibliography completely and correctly. If the references (references) in the text of each reference in the bibliography are not done properly, they are corrected.
- It is checked whether the references (references) in the text are made in accordance with the principles of sending, and the missing or incorrect ones are corrected.
- Turkish articles are based on Turkish and English articles are based on English citation.

Appendices

This section is not mandatory

Appendix 1

Table 2. Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 nd grade	9	2	8	4	23
3 th grade	8	9	9	12	38
4 th grade	12	14	9	20	55
Total	29	25	26	36	116



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Sınıf öğretmenlerinin doküman yönetim sistemi hakkındaki görüşleri

Hüsnü Yusuf BİÇER & Jale Işıl SAĞIRLAR

Önerilen atf: Sınıf öğretmenlerinin doküman yönetim sistemi hakkındaki görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 10(2), 01-25. DOI: 10.47615/issej.1499079

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1499079>



© 2024Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

2022 yılında okul idaresinin gerekli bilgilendirmeleri yapabilmeleri için Doküman Yönetim Sistemi öğretmenlere de entegre edilmiştir. Doküman yönetim sistemi ile ilgili literatur taramalarında öncelikle okul yöneticileri ve milli eğitim müdürlüklerdeki yöneticilerinin görüşlerine eğilim söz konusudur. Bu araştırmada ise Doküman Yönetim Sistemi hakkında spesifik olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin edinilmesi açısından önemli görülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Sınıf öğretmenlerinin doküman yönetim sistemi hakkındaki görüşleri

Hüsnü Yusuf BİÇER  & Jale Işıl SAĞIRLAR 

Yemliha Piyade Uzman Çavuş Mürsel Gürlek İlkokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, 38090, TÜRKİYE

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin doküman yönetim sistemine yönelik görüşlerinin elde edilmesidir. Araştırmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örneklem kullanılmıştır. Veriler araştırmacıların hazırlamış olduğu görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise analiz çeşitlemesi yapılarak hem betimsel hem içerik analizi tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin doküman yönetim sisteminin kağıt israfını önlemesi, zaman tasarrufu sağlaması gibi olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler olumsuz olarak doküman yönetim sistemine takip edebilecek olmanın ve günlük yazıların takibinin zor olduğunu belirtmiştir. Öneri olarak ise doküman yönetim sisteminin daha verimli olması için yazının iletme sürecinde bildirim gelebilecek bir uygulamanın hayata geçirilebileceği belirtilmiştir. Sisteme yönelik en ciddi sorun olarak görülen konu ise, programın ağır işleme olarak belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden doküman yönetim sisteminin entegrasyonu sürecinde katılımcılarının bir kısmının eğitim almamış olmasından hareketle yöneticilere verilen DYS hizmetiçi eğitimlerinin sınıf öğretmenlerine de verilmesi önerilebilir.

MAKALE TARİHİ



Geliş tarihi 10 Haziran
2024
Kabul tarihi 21 Kasım
2024

ANAHTAR KELİMELER

Doküman Yönetim
Sistemi
Sınıf Öğretmeni
Görüş

Makale Türü

Araştırma makalesi,
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM AdSoyad  xxx@xxx  Birim, Üniversite, posta kodu, Şehir, Ülke

© 2022 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0> koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserinizi remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

21.yüzyılda teknolojik gelişmeler çok süratli bir şekilde devam etmektedir. Bu gelişmelerin hızlı bir şekilde süreklilik arz etmesi, bireylerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi öğrenme durumlarının da değişmesini beraberinde getirmektedir.Aynı zamanda bireylerin, kurumların verilerinin giderek yoğunlaşması bilgi yönetim sistemlerinin popülerliğininide arttırmaktadır.Bilgilerin giderek yoğunlaşması bu bilgilerin saklanması, kaydedilmesi, aktarılması, kontrol edilebilmesi gibi zorlukları da ön plana çıkarmaktadır.Bu durum devletlerin kendilerini teknolojiye entegre etmelerine ve güncelliği yakalayabilmelerine imkan tanımaktadır.Yani dijitalleşmenin tercihten ziyade zorunluluk haline geldiği günümüzde kamuda dijitalleşme ile hizmet sunumunun hızlı, etkin, ekonomik, verimli ve şeffaf olması, ayrıca bürokratik süreçlerin kısılması ve tasarruf sağlanması gibi olumlu etkilerinin olması beklenmektedir (Öztürk, 2023).Aynı zamanda, bu süreç, devletin hizmet sunumunda iyileştirme ihtiyacının yanı sıra küresel arenada rekabet gücünü artırma ve dünyayla entegrasyon sağlama çabalarını da içermektedir (Karasoy, Babaoğlu, 2020: 116).

Teknolojinin devlet kurumlarına entegre edilmesiyle birlikte yöneticilere kontrolü altındaki çok büyük verilerin zamanında analiz edilmesi,kamu hizmetlerinin modern ve yetkin bir biçimde sunulması gibi birçok avantaj sağlamaktadır.Ayrıca kamu sektöründeki hizmetlerin elektronik ortama entegre edilmesiyle beraber kamu hizmetleri yenilikçi yaklaşımlar çerçevesinde de sunulmaya başlanmıştır (Göçoğlu, 2020).Kamudaki yönetim anlayışı gelenekselliğinden (yavaş, verimsiz, bürokratik oluşumla çevrilmiş, israfa sebebiyet veren bir yapıdan giderek sıyrılmıştır) sıyrılmıştır (Denek, 2019).Yenilikçi gelişmelerin neticesinde global teknolojileşmenin önem kazanmasıyla birlikte günümüzde dijitalliğe dönük olarak artık yeni kavramlarda (e devlet, e pazarlama, e fatura, e eğitim, e güvenlik, e sağlık, e nabız...) ortaya çıkmaktadır.Özellikle kurumların büyümesi, çeşitli alt birimlere ayrılması, nüfus artışı, yeni ihtiyaç alanlarının ortaya çıkması, zaman tasarrufunun sağlanması isteği ve ekonomik nedenlerden ötürü kurumların elektronik belge sistemlerine yönelimi zorunlu hale getirmiştir (Önaçan ve diğ., 2012). Bu kadar çok kavram etrafında teknolojileşmenin eğitim yönetimini de etkilemesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Söz konusu bu ilerlemeler eğitimsel kamu kurumlarından birisi olan okullarda da hem öğretmeni hem de yöneticiyi teknolojiyi etkin bir şekilde kullanılmaya yönlendirmiştir (Dempsey, 1993).

Yönetim açısından yazılı, basılı veya elektronik ortamda bulunan dokümanlardan oluşan belgeler kurumsal bilginin kaynağını meydana getirmekte ve eğitime dönük planlamada önem arz etmektedir (Tümer, 2010). Okul yönetiminin işleyişi ve devamlılığı açısından bu belgeler istatistiki gayeler başta olmak üzere, personel ihtiyacı, eğitim planlaması veya politikaları geliştirme, okul araçları temin etme, ölçme değerlendirme gibi hizmetlerde kilit ve başat bir roldedir. Okul yönetiminin işleyişinde sorumluluk üstlenen okul yöneticileri günümüzde eğitim öğretim faaliyetleri için yürütülmekte olan iş ve işlemleri elektronik ortamlar içerisinde yürütmektedirler (Aryal, 2007). Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) resmi yazışmalara dair geçmişteki uygulamaları incelendiğinde e posta ve benzeri

programlar kullanılmış olsa da bu uygulamaların bölgesel nitelik taşıması genelleme noktasında sorunlarla karşılaşılmasına sebebiyet vermektedir. Bu noktada ise doküman yönetim sistemi ön plana çıkmaktadır.

Doküman yönetimi sistemi, hem kamu hem de özel sektörde bir kuruluşun bilgi akışını yönetmek için en güvenilir yöntemlerden biri olarak giderek daha da önem kazanmaya başlamıştır (Jones, 2012). Çünkü dokümanlar bir örgütün hafızasıdır ve işlerin yapılma biçimi konusunda bilgi verirler (Forbes-Pitt, 2006). Önce dönemlerde okul dokümanları, yüksek emek yoğunluğu ve düşük iş verimliliği sorunlarına sahip olan, esasen manuel sıralamaya dayanan geleneksel yöntemlerle yapılmaktaydı (Wang, 2015). Oysa günümüz örgütlerinin elektronik doküman yönetim sistemleri; örgütlere hızlı ve ekonomik bir şekilde belge üretme, iletme, bakım, depolama ve imha imkânı sunmaktadır (Johnston ve Bowen, 2005; Kain ve Koshy, 2013; Yläjääski, 2003). Bu açıdan MEB teknolojiyi kendi kurumlarına daha aktif bir şekilde adapte edebilmek amacıyla 2012/39 sayılı genelgesi ile resmi yazışmaların elektronik bir ortamda yapılması için doküman yönetim sistemi (DYS) projesini aktive etmiştir. Bu sebeple sırasıyla 2012 yılında merkez teşkilatı, 2013 yılında 81 il milli eğitim müdürlükleri, 2014 yılında tüm ilçe milli eğitim müdürlükleri, 2017 yılındaysa artık tabana yayılmış bir şekilde 52 bin okul, 2015-2021 yılları arasında ise 63 yurtdışı temsilcilikleri ve yurtdışında bulunan 54 okul DYS kapsamına dâhil edilmiştir (URL, 1). Doküman yönetim sistemi (DYS) sadece yazılı belgelerin saklanması amacıyla değil bunun yanında kurumsal işleyiş açısından önem arz eden evrakları, görselleri, belgeleri, düzenleme, depolama gibi amaçları da taşımaktadır (Kandur, 2005). Bunun yanında DYS'nin önemli bileşenlerinden olan OTOBAN, KEP, UETS ve EVRAKSORGU projeleri vasıtası ile e devlet dönüşüm süreci daha da hızlanmıştır. Dönüşümü Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı "Tasarruf Tedbirleri" isimli ve 2021/14 sayılı genelge daha da hızlandırmıştır. Bu kapsamda kurum harcamalarında tasarruf etmek, kurumlarda şeffaflığı ve açıklığı sağlamak, bürokratik işlemleri azaltmak, kaynakların verimli, ekonomik ve etkili kullanılmasını sağlamak amacıyla DYS'nin tabana yayılması genişletilmiştir. Bu sebeple MEB resmi yazışmaları ve belgeleri öğretmenlere dönük elektronik bir ortamda belge tebliğ etme çalışmalarını entegre etmiştir (URL, 2). Okul müdürlükleri 12 Eylül 2022 tarihinden itibaren okullarda görevli öğretmenlere tebliğ edecekleri resmi yazıları DYS üzerinden ulaştırmaya başlamışlardır. DYS üzerinden öğretmenlere gönderilen yazılarda DYS WEB üzerinden takip etmeleri ve "Okudum" bilgisini işaretlemeleri gerekmektedir (URL, 3).

Teknolojinin yönetim üzerinde giderek etkisini arttırdığı bu zamanlarda bu konuya dair literatürde inceleme yapıldığında DYS hakkında yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Altuntaş'ın (2019) karma araştırmayla yaptığı çalışmasında okul yöneticilerinin DYS hakkındaki görüşlerinin incelendiği ve okul yöneticilerinin DYS hakkında olumlu görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım, Yılmaz ve Balıkcı'nın (2018) durum çalışması deseniyle yaptığı çalışmasında okul yöneticileri DYS'nin faydalı bir sistem olmasının yanında geliştirilmesi gereken bölümleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sistemin resmi yazışma ile ilgili iş ve işlemleri hızlandırdığı, resmi yazışmadaki bürokrasiyi azalttığı, şeffaflığı ve güvenilirliği arttırdığı, kâğıt tasarrufu yönüyle ekonomik olduğu, DYS ile ilgili verilen başlangıç

eğitiminin yetersiz olduğu, sınıf içine (öğretime) doğrudan olmasa da dolaylı etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Altıok ve Duran'ın (2018) fenomenoloji deseniyle yaptığı çalışmalarında okul yöneticileri DYS'yi resmi yazışmalar ve gelen giden evrak takibi amacıyla kullandıklarını, DYS'de teknolojik eksiklik olarak internet hızı, verilen eğitimlerin sayısının ve niteliğinin azlığı, sistem ara yüzünün pratik olmayışı, kişisel bilgisayar ve mobil cihazlara erişime izin vermemesi gibi sıkıntılar yaşandığını, bunun yanında zaman ve kırtasiye malzemesi kullanımı olmadığından maddi açıdan tasarruf sağladığını belirtmişlerdir. Toprak ve Yakar (2023) fenomenoloji deseniyle yaptığı çalışmalarında okul yöneticilerinin DYS hakkında genelde olumlu görüş belirttiği fakat bazı sorunlarının da olduğunu belirtmiştir. Özellikle dış kaynaklı sorunlar ve sistemin imzalama sorunu üzerinde fazlaca durulmuştur. Bunun yanında DYS'nin ara yüzünü ve teknolojisini yeterli olduğu belirtilmiştir.

Görüldüğü üzere daha önceki çalışmalarda genellikle okul yöneticilerinin görüşlerine yoğunlaşma söz konusudur. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin DYS hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. DYS'nin öğretmenlere entegrasyonu yeni ve güncel bir süreç olduğu için öğretmenlerin bu sisteme dönük görüşlerini yansıtan herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin seçilmesinin sebebi ise Türkiye'de 2021-2022 eğitim öğretim yılında sayıca en fazla olan branşın sınıf öğretmenliği olması ve bundan dolayı çalışmanın hedef kitesinin çok geniş kesime hitap etmesinden dolayı tercih edilmiştir. Bu sebeple bu çalışma 2022 Eylül ayında öğretmenlere de entegre edilen DYS'ye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması açısından önemlidir. Bu açılarından bakıldığında sınıf öğretmenlerine entegre edilen DYS hakkındaki görüşlerinin mevcut olan duruma ışık tutarak sistemin güncellenmesi ve sorunlarının tespit edilmesi açısından önemli bir veri kaynağı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığındaki ilgili kişilere önemli bir veri kaynağı olacağı tahmin edilmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin doküman yönetim sistemi hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu sebeplebu çalışmada "Sınıf öğretmenlerinin DYS hakkında görüşleri nelerdir?" ana problemi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin DYS 'nin etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin DYS'nin daha verimli olması için önerileri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin DYS'nin kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin DYS hakkında bilgi sahibi olmalarına yönelik görüşleri nasıldır?

Metodoloji

Sınıf öğretmenlerinin DYS hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden birisi olan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji kişilerin bakış açılarını ön plana koyarak ve bu bakış açılarından yola çıkarak, kişilerin algı ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir desendir (Ersoy, 2017). Bu çalışmada da Eylül 2022'den beridir DYS kullanan sınıf öğretmenlerinin DYS hakkındaki deneyimlerine dönük veriler elde etmek amaçlandığı için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmannın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kayseri iline bağlı Kocasinan İlçesindeki farklı kasaba ilkokullarında görev alan 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Ölçüt örneklem; araştırmacı tarafından konulmuş ölçütleri karşılayan durumların çalışılması olarak belirtilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmadaki ölçütler ise sınıf öğretmenin bulunduğu ilkokulda en az 2 yıl süre ile görev yapıyor olmasıdır. Okulda bilgilendirici yazıları hem duyuru dosyası (eski sistem) ile hem de DYS (yeni sistem) ile almış olan sınıf öğretmenlerinin bu iki sistem arasındaki etkiye yönelik görüşlerinin tespiti için bu örneklem türü tercih edilmiştir. Belirlenen kriterleri karşılayan toplamda 16 sınıf öğretmeni görüşme yapmayı kabul etmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri ise Tablo 1'de belirtilmiştir

Tablo 1. Çalışma grubuna ait özellikler

Katılımcı	Cinsiyet	Okuldaki Görev Süresi
Ö1	Erkek	5
Ö2	Erkek	2
Ö3	Kadın	3
Ö4	Erkek	4
Ö5	Kadın	4
Ö6	Kadın	2
Ö7	Erkek	3
Ö8	Erkek	3
Ö9	Erkek	3
Ö10	Kadın	4
Ö11	Erkek	6
Ö12	Erkek	2
Ö13	Kadın	5
Ö14	Kadın	4
Ö15	Kadın	2
Ö16	Erkek	3

Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de gösterildiği üzere çalışmaya katılım göstermekte istekli olan 16 sınıf öğretmeninden 9'u erkek iken 7'si kadındır. Bu katılımcılardan bulunduğu okulda iki yıl görev yapan 4, üç yıl görev yapan 5, dört yıl

görev yapan 4, beş yıl görev yapan 2, altı yıl görev yapan 1 öğretmen görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin DYS'ye ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle çalışmaya dair literatürde bulunan araştırmalar taranmış, daha sonra elde edilen bilgiler dikkate alınarak dokuz adet soru hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan sorular akademisyen, doktora ve yüksek lisans mezunu toplamda beş uzmana iletilmiştir. Uzmanların geri bildirimleri neticesinde soru sayısı beşe düşürülerek görüşme formu oluşturulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik önemli bir unsurdur. Bu bağlamda nitel araştırmalarda iç geçerlilik (inanılabilirlik) araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullanılan araçla veya yöntemle hakikaten ölçüp ölçmeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dış geçerlilik (aktarılabirlik) ise ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin araştırmaya dahil edilmesi ve katılımcılardan elde edilen ham verilerin, okuyucuya yorumlardan kaçınıp, veriye sadık kalarak aktarılmasıdır (Erlandson ve diğ., 1993). Bu sebeple hazırlanan görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak için görüşme formu eğitim bilimi uzmanına verilmiştir, verileri toplamak için yeterli süre ayrılmıştır. Bununla beraber dış geçerliliği sağlamak için ise amaçlı örneklem tercih edilmiştir ve araştırmacının sınırlılıkları ayrı bir bölümde ele alınmış, araştırmacının bulguları olduğu şekliyle yansıtılmıştır. Nitel araştırmalarda bir diğer önemli unsur güvenilirliktir. İç güvenilirlik (tutarlık) araştırmacının dikkatle izlenmesini ve denetim izini kullanmasına bağlı olan bir etkidir (Lincoln ve Guna, 1986). Araştırma sürecindeki veri toplama ve analizine yönelik yapılan çalışmalar üzerinde etkilerinin ayrıntılı bir kronolojisidir (Morrow, 2005). Araştırmada önemli bir unsur olan dış güvenilirlik ise elde edilen sonuçların benzer olan gruplara ve ortamlara aktarılabirliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dış güvenilirlik etkenini sağlamak için veri toplama, veri analizi, yorumlama, sonuç kısımları detaylıca ifade edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde kodlamalar yapılmıştır.

Veri toplama süreci ve verilerin toplanması

Araştırma için hazırlanan görüşme formundaki sorular öncelikle beş sınıf öğretmeniyle ön pilot görüşme yapılarak soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği hakkında fikir elde edilmek istenmiştir. Ön pilot görüşme sonrası araştırmacı bir soruyu çalışma kapsamı dışına çıkarmaya karar vermiştir. Kapsam dışı bırakılan soruya yönelik araştırmacının önemli bir boyutuna etki edip etmeyeceğinin tespiti için tekrardan uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşlerinin neticesinde bu sorunun kapsam dışı tutulmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak asıl görüşme formu dört soru ile sınırlandırılmıştır. Son şekli belirlenen görüşme formu ile randevu tarihlerinde katılımcılarla görüşme yapılmıştır.

Verilerin analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler çözümlenirken veri analizi çeşitlemesi tercih edilmiştir. Araştırmada hem içerik analizi hem de betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizinde temel yapılan işlem örüntüsü birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar etrafında bir araya getirerek, bu verileri, temaları, kodları okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır. Veri analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın 1., 2., 3. Problemleri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin DYS'ye yönelik görüşlerinin kod, kategori ve tema bağlamında düzenlenmek istenmesi için içerik analizi tercih edilmiştir.

Bir diğer analiz türü betimsel analiz ise görüşülen veya gözlenen kişilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılarla sıklıkla verilmeye çalışıldığı analiz çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmadaki 4. problem betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin DYS'ye yönelik önceden belirlenmiş öneri boyutlarına dönük görüşlerinin elde edilmesi sebebiyle betimsel analiz tercih edilmiştir.

Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin DYS'nin etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin DYS'nin etkililiğine yönelik görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Olumlu	Kağıt İsrafını Önlemesi	Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö13,Ö14
	Zaman Tasarrufu Sağlaması	Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13
	Online Olmasının Erişime Kolaylığı	Ö10
	Zamanında Ulaşma	Ö4,Ö16
	Birincil Elden Takip Etme	Ö6
Olumsuz	Gerekli Gereksiz Bütün Yazıların Olması	Ö7,
	Tek tek okumanın zor olması	Ö1
	Sınıf Öğretmenlerinin Vakit Bulamaması	Ö11,Ö15
	Günlü Yazıların Takip Zorluğu	Ö2

Tablo 2’de görüldüğü üzere; DYS'nin öğretmenlere entegre edilmesinin olumlu olduğunu ifade eden katılımcılar çoğunluktadır. Bu görüşlerden özellikle DYS'nin kağıt israfının önüne geçmesi ve zaman tasarrufusağlaması bağlamında olumlu olduğunu belirten katılımcılar yoğundur. Bu tema hakkında bazı katılımcı görüşleri şunlardır: Ö3: *İki açıdan çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Birincisi kağıt israfını önlemiş olduk. İkinci olarak da zaman açısından da tasarruf sağladığımı düşünüyorum. Çünkü eskiden sürekli okulda bu evrak takibi için zaman ayırmak gerekiyordu ama bu uygulamadan sonar böyle bir sorun ortadan kalmış oldu.* Ö2:

Kağıt israfı açısından geç kalınmış bir uygulamadır. Lakin yazının gününde görülmesi açısından öğretmenlerden kaynaklı gecikmeler yaşanabilir. Ö4: İki açıdan çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Birincisi kağıt israfını önlemiş olduk. İkinci olarak da zaman açısından da tasarruf sağladığını düşünüyorum. Çünkü eskiden sürekli okulda bu evrak takibi için zaman ayırmak gerekiyordu ama bu uygulamadan sonra böyle bir sorun ortadan kalmış oldu. Ö8: Kağıt israfını önledi. Önemli yazıları hemen görmemizi sağlıyor. Zamandan tasarruf ediyoruz. Ö13: Zaman ve maddi tasarrufu sağladığı ve kaybını önlediği için yararlı görüyorum.

Sınıf öğretmenlerinin olumlu görüşlerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise DYS'nin evrakları zamanında ulaştırma gibi olumlu bir misyona sahip olmasıdır. Bu koda dönük olarak Ö16 isimli katılımcı şunları ifade etmiştir: *Kısmen etkili ama şunu da söylemek isterim ki evraklar bu sistemle bizlere zamanında ulaşıyor ve bizlere bir sorumluluk yüklemesi yapıyor.*

Öğretmenlerin yazıları birinci elden takip etmesine yönelik olarak ise Ö6 şunları ifade etmiştir: *Öğretmenin birebir gelen yazılara ulaşması açısından güzel bir sistem.*

DYS Sistemine yönelik olumlu görüşlerin yanında, bu sistemin olumsuzluklarının da olduğunu belirten katılımcılar vardır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin iş yoğunluklarından dolayı DYS'ye vakit ayırma noktasında sorun yaşadıklarını belirten görüşlerden Ö15 şunları ifade etmiştir:

Ö15: Çok etkili olduğunu düşünmüyorum, öğretmenlerin sınıf içinde konuları yetiştirme telaşı ve özel hayatlarındaki meşguliyetten tek tek dys yazılarını incelemelerine vakit kalmadığını düşünüyorum.

DYS'de bir diğer olumsuz olarak görülen nokta ise gerekli gereksiz yazıların hepsinin okunmasının istenmesi olarak görülmektedir. Bu koda yönelik olarak Ö7 isimli katılımcı şunları ifade etmiştir: *Gerekli, gereksiz bütün yazıları okumak zorunda kalıyoruz.*

DYS evraklarında sorun olarak görülen bir diğer noktada ise evrakların tek tek okunmasının zor olmasıdır. Evrakların tek tek okunmasının zor olduğunu ifade eden Ö1 şunları belirtmiştir: *Verimli kullanmıyorum. Birlikte için tek tek okumak güç oluyor.*

“Sınıf öğretmenlerinin DYS'nin daha verimli olması için önerileri nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin DYS'nin daha verimli olması için önerileri

Kategori	Kod	Katılımcı
Resmi Yazılar	Önemli yazıların gönderilmesi	Ö15,Ö16
	Öğretmenler Yazılara cevap vermeli	Ö8,
	Önem Kategorisi Olmalı	Ö14
Uygulama	Bildirim Gelmesi	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö11
	Android veya telefon uygulamaları eklenmeli	Ö4,Ö10
	E postaya entegre edilmeli	Ö7
	Ara yüz daha sade, anlaşılır olmalı	Ö13
	Toplu Okudum Butonu Olmalı	Ö9
Eğitim	İdareciler Eğitim Vermeli	Ö15
	Seminerler Verilmeli	Ö3

Tablo 3’de görüldüğü üzere; DYS’nin daha verimli olması için sınıf öğretmenleri resmi yazılar, uygulama ve eğitim kategorilerinde görüşlerini belirtmişlerdir. Özellikle uygulamalar boyutunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri yoğunlaşmaktadır. Yazıların kendi şahsi hesaplarına düşmesinin ardından telefonlarına uyarıcı bildirim gelmesi noktasında öneri veren bazı katılımcılar şunları ifade etmiştir: Ö1: *Bildirim gelse çok iyi olur.* Ö2: *Bildirim mesajı olsa daha güzel bir uygulama olabilir.* Ö7: *Sadece ilgili personeli alakadar eden yazılar ve duyurular o kişinin posta kutusuna düşebilir ve ileti uyarısı da sesli olabilir.* Ö6: *Bildirim sesi var mı yok mu bilemiyorum ama öyle bir hatırlatma olursa iyi olur.*

Bir diğer öneri olarak DYS’nin mobil uygulamalara entegre edilmesi gerektiğidir. Buna yönelik olarak bazı katılımcılar şunları ifade etmiştir: Ö4: *Apk uygulaması olabilir.* Ö10: *Tarayıcıdan açılıyor DYS için Android veya İOS uygulama yapılabilir.*

Her türlü resmi yazının gönderiminin sistem tarafından kısıtlanması gerektiğine yönelik öneri görüşlerde ise bazı katılımcılar şunları ifade etmiştir:

Ö15: *İdarelerimizin bizi bilgilendirmesi ve alanımızla alakalı olmayan yazıların gönderilmemesi.* Ö16: *Her yazının gönderilmesi nedeniyle çokta dikkate alınamayabiliyor bu yüzden önemli yazılar için kullanılmalı ve bu sistemde idarecilerin göndermesi gereken yazıları önemli başlığıyla göndermeleri daha verimli olur.*

Uygulama boyutunda bir başka kod ise DYS’nin e postaya entegre edilmesi gerektiği görüşüdür. Bu görüşe yönelik Ö7 şunları ifade etmiştir: *Sadece ilgili personeli alakadar eden yazılar ve duyurular o kişinin posta kutusuna düşebilir ve ileti uyarısı da sesli olabilir.*

DYS sisteminin ara yüzünün sadeleştirilmesi gerektiğine dönük olarak Ö13 şunları ifade etmiştir: *Ara yüzün sadeleştirmeler ve anlaşılır olmalı gerekli açıklamalarla yönlendirmelerle başka kimselerden destek almadan pratik ve herkesin kullanımına uygun olmalı.*

Bir diğer önemli kategori boyutu olan resmi yazılarla ilgili olarak ise DYS içerisinde öğretmenlerin yazıların önem derecesine göre kategorilendirme yapma imkanı sunması önerisine yönelik olarak Ö14 şunları ifade etmiştir: *Önem kategorisine göre yazıların düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Aynı bir kategorilendirme yapılabilir.* Ö9: *Toplu “okudum” butonu olmalı.* Öğretmenlerin yazılara cevap vermesi gerektiği hakkındaysa Ö8: *E- devlet ile girilip öğretmenlerde yazılara cevap vermeli görüş belirtmiştir.*

DYS’nin kullanım amacına hitap edebilmesi için öğretmenlere yönelik bilgilendirici toplantılar yapılması gerektiğine dair görüşler belirtilmiştir. Ö3: *Sistem daha çok geliştirilebilir, öğretmenlere seminer verilebilir.* Ö15: *İdarelerimizin bizi bilgilendirmesi ve alanımızla alakalı olmayan yazıların gönderilmemesi.*

“Sınıf öğretmenlerinin DYS’nin kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin DYS’nin kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Yazı İçerikleri Sorunu	Alakasız yazıların gönderilmesi	Ö1,
	Çok fazla yazının gelmesi	Ö10,Ö15
Teknolojik Alt Yapı	İnternet Kopmasının Olması	Ö3
Sorun Yok	Herhangi Bir Sorun Yok	Ö2,Ö5,Ö6,Ö12,Ö13,Ö16
Program Sorunu	Ağır İşleme	Ö9,Ö11,Ö14
	Zaman zaman yazıların açılmaması	Ö11
	Yazı Puntosunun Sürekli Küçülmesi	Ö4
	Yazılara Cevap Verememe	Ö8,Ö3

Tablo 4’de görüldüğü üzere; sınıf öğretmenleri DYS’yi kullanırken resmi yazıların içerikleri, teknolojik alt yapı, program sorunlarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında hiçbir sorun yaşamadığını belirten katılımcılarda yoğunluktadır.

DYS’ye yönelik herhangi bir sorun yaşamadığını belirten katılımcılardan bazılarının görüşleri ise şunlardır: Ö2: *Herhangi bir aksaklık görmedim.* Ö5: *Dys ile ilgili sorun yaşamadım.* Ö6: *Yaşadığım sorun yok.* Ö13: *Yok şu ana kadar bir sorun yaşamadım.* Ö16: *Bir sorun yaşamadım entegre edilmesi başarılı bir planlama.*

DYS’de sorun yaşadıklarının belirten sınıf öğretmenlerinin bazıları programın ağır açılmasından dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında katılımcıların bazılarının görüşleri ise şunlardır:

Ö9: *Yazılar geç açılıyor bundan dolayı benim için çok fazla vakit kaybı oluyor bu seferde yazıları okumak istemiyorum.* Ö14: *Evraklar çok yavaş açılıyor*

Sınıf öğretmenlerinin sorun olarak gördüğü diğer bir konu sınıf öğretmenlerinin DYS’de gelen yazılara herhangi bir şekilde cevap verememeleri olarak ifade etmektedirler. Bu konu hakkında katılımcıların bazılarının görüşleri ise şunlardır: Ö3: *İnternetin kopması, iletişim sorunu ve yazılara cevap veremiyoruz.* Ö8: *Yazılara cevap veremiyoruz.*

Sorun olarak tespit edilen bir başka görüş ise DYS’de yazı puntosunun büyüklüğünün programa uygun olmamasıdır. Bu konuya yönelik görüş belirten Ö4 şunları ifade etmiştir: *Bilgisayar da kullanırken ekranı kapladığı için yazı puntosunu küçültmek gerekiyor sürekli.*

Sınıf öğretmenleri tarafından programda sorun olarak görülen bir başka kategori ise teknolojinin entegrasyonudur. Bu konuda belirtilen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö3: *İnternetin kopması sonucu sistemin kendini hemen kapatması ve birde belli bir zaman sonra kendini dışarı atması.* Ö7: *Tüm öğretmenlerin internet ve akıllı telefon kullanması gerekiyor. Belli bir kıdem/yaş üstü öğretmenler için teknolojik haberleşme sorun olabiliyor.*

Sınıf öğretmenlerinin yazı içeriklerinin sorun olduğunu belirten kategoriye dönük olarak çok fazla ve alakasız yazıların gönderilmesi olarak belirtilmiştir. Bu konuya yönelik görüşlerden bazıları ise şunlardır:

Ö1: *Her yazının bizimle ilgili olmaması sorundur* Ö10: *Çok fazla bildirim geliyor ve ne yazık ki gününbirlik kontrol edemiyoruz.* Ö15: *Sistemi kullanırken sorun yaşamıyorum fakat her türlü yardım kampanyasının gönderilmesi öğretmenler tarafından okunmadan işaretleniyor o yüzden etkili olmuyor.*

“Sınıf öğretmenlerinin DYS hakkında bilgi sahibi olmalarına yönelik görüşleri nasıldır?” alt probleminden hareketle sınıf öğretmenlerinin DYS hakkında bilgi sahibi olmalarına yönelik görüşleri neler olduğunu tespit etmek için yapılan betimsel analizde sınıf öğretmenlerinin birçoğu DYS ile ilgili hiçbir eğitim almadığını belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları ise şunlardır:

Ö7: *DYS ile alakalı herhangi bir eğitim almadık. Kişisel araştırmalar (Youtube ve bazı idareci arkadaşlara sorarak) ile DYS sistemini çözdük.* Ö5: *Dys ile ilgili herhangi bir eğitim almadım. Zaten kullanması anlaşılır ve kolay bir işleyişi var.*

Ö4: *Herhangi bir eğitim almadım ve yaparak yaşayarak öğrendim.*

DYS ile ilgili belirli bir eğitim aldığını belirten sınıf öğretmenleri ise sadece okul bünyesinde müdür, müdür yardımcılardan eğitim aldıklarını ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Programı etrafında bilgilendirme toplantıları yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları ise şunlardır:

Ö8: *Evet aldım. Okul Temelli Mesleki Gelişim Programında okul yönetimi bizlere bilgilendirme için 5 günlük bir bilgilendirme toplantıları yapmıştı.* Ö12: *İdaredeki müdür ve müdür yardımcımız sistemin nasıl kullanacağına dair toplantı yapıp sistemin nasıl kullanıldığına dair akıllı tahtada gösterildi*

Tartışma and Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin DYS hakkındaki görüşlerini elde etmeyi amaçlayan bu çalışmada DYS'nin tasarruf bağlamında çok olumlu ve etkili bir uygulama biçimi olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle kağıt ve zaman tasarrufu sağlanması, bilgilere ve belgelere zamanında ve kolay ulaşma gibi hususlar açısından olumlu görüşler ortaya konmuştur. Yıldırım, Yılmaz ve Balıkçı'nın (2018) okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmasında DYS'nin olumlu görüldüğü ve DYS'nin zamandan ve kağıttan tasarruf sağladığı bulgusu, Altıok ve Durna'nın (2018) çalışmasında DYS'nin okul yöneticilerine zaman, maddiyat, işgücü ve yer tasarruf tasarrufu sağladığı gibi bulgularla bu çalışmaların bulgularının örtüştüğünü ifade etmek mümkündür. Ayrıca Toprak ve Yakar'ın (2023) çalışmasında DYS'nin çoklu avantajları arasında zaman tasarrufu, kağıt tasarrufu sağlanması, Altıntaş'un (2019) çalışmasında DYS'ye yönelik okul yöneticilerinin kağıt ve kırtasiye tasarrufu, hızlı evrak işleri, zaman tasarrufu, işlerin hızlanması, kolaylık sağlanması, evrak takibinin mümkün olması gibi konular bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Daud'un (2010) insan kaynakları yönetiminde bilgi teknolojilerinin kullanımının çoklu avantajlarının olduğunu belirtmesi, Telem ve Buvitski (1995) okul yönetimi bilgi sisteminin okulun iletişim ve koordinasyon süreçlerinde iyileştirmeler meydana getirmesine gibi bulgular DYS'nin de aynı şekilde karar ve bilgi farkındalığı süreçlerini hızlandırması bağlamında örtüşmektedir.

DYS'ye yönelik olumsuz görüşler de ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz görüşler arasında özellikle internet kopmasının olması, programın ağır işlemesi, yazıların geç açılması,

çok fazla gereksiz yazının olması gibi hususların belirtilmesi dikkat çekmektedir. Bu sorunlarla benzer sıkıntıları Yıldırım, Yılmaz ve Balıkçı'nın (2018) çalışmasında da tespit etmek mümkündür. Özellikle DYS sisteminde ağ kesintilerinin olması, giriş adımlarının fazla olması gibi olumsuz görüşlerin olması, aynı şekilde Visscher, Wild, Smith ve Newton'un (2003) çalışmalarında İngilterede kullanılan yönetim bilgi sistemlerinin de büro tipi olması, dolaylı kullanımının kısıtlı olması gibi eksik yönlerinin varlığı Türkiye'de kullanılan DYS'nin de sistemsel, yazılımsal sorunlarının olması bu çalışmanın bulgularıyla paralel bir düşünce yapısının hakim olduğunun göstergesidir. Aynı şekilde sisteme girişin uzun sürmesi Altuntaş (2019), Yılmaz ve Balıkçı (2018), Altıok ve Duran (2018), Toprak ve Yakar (2023) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca sistem ara yüzünün karışık olması Altuntaş (2019), Altıok ve Duran (2018) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir.

DYS'ye yönelik öğretmenlerin bir çoğu DYS ile ilgili hizmetiçi eğitim, seminer veya bunun benzeri bir etkinlik daveti almadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim alınsa dahi gayri resmi bir şekilde eğitim verildiği bulgusu dikkat çekmektedir. Bu duruma yönelik yapılan bazı araştırmalar bu çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Özellikle Toprak ve Yakar'ın (2023) çalışmasında 25 okul yöneticisinden 19 katılımcı bireysel çabalarla DYS'nin öğrenilmeye çalışıldığı, kapsamlı eğitimin verilmediğine yönelik ifade edilen görüşlerin ortaya çıkması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Buna karşın Yıldırım, Yılmaz ve Balıkçı'nın (2018) çalışmasında ise okul yöneticilerinin bakanlık tarafından hizmet içi eğitimler verildiğini ifade etmesi yöneticilere bakanlık tarafından verilen hizmet içi eğitimin, sınıf öğretmenlere verilmediğini göstermektedir. Kato vd. (2004) çalışmasında bilgi yönetim sistemlerinin gelişmesinde ve bilgi dolaşımında önemli olan beş faktör içerisinde hizmet içi öğrenme, yaparak öğrenme ve başkalarından öğrenme gibi hususlar dikkati çekmektedir. Öğretmenlere gerekli DYS hizmet içi eğitiminin verilmeden yapılmamış olması bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmekte ve hizmetiçi öğrenmenin önemsenmediğinin göstergesidir.

DYS'ye yönelik önerilerde ara yüzün daha sade ve anlaşılır olması gerektiği fikri Toprak ve Yakar'ın (2023) çalışmasındaki öğretmenlerin çoğunluğunun DYS'nin ara yüzünün yeterli olduğunu belirtmesi bu çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Bunun sebebinin okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin etkisi olarak gösterilebilir. Ayrıca DYS uygulamasına yönelik kişilere bildirim gelmesi, DYS'nin mobil uygulamalara ve e postaya entegre edilmesi gibi önerilere yönelik bulgular tespit edilmiştir. Toprak ve Yakar'ın (2023) çalışmasında yazılıma yönelik yapılan iyileştirmeler ve kişinin kullanımına yönelik yapılan iyileştirme önerileri bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Öneriler

Araştırma sonucuna göre DYS'nin daha etkili ve verimli bir şekilde işlenmesi için şu önerilerde bulunabiliriz:

- DYS hizmetiçi eğitimlerinin her ay düzenli bir şekilde yüz yüze ve uygulamalı olabilecek şekilde sınıf öğretmenlerine de verilmesi önerilebilir.
- Günümüzde ulaşılabilirlik kolaylığı sağlama açısında DYS' nin mobil uygulamaya entegre edilmesi işlevselliğini genişletmesi açısından önemli olabilir.
- DYS'nin e postaya entegre edilmesi ve gelen her resmi belge için bildirim sisteminin oluşturulması, sistemin geliştirilmesi açısından faydalı olabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan ilçesindeki okullarda yer alan 16 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Bu araştırma doküman yönetim sistemi ile ilgili öğretmen görüşlerini tespit etmek isteyen farklı çalışmalara katkı sunacaktır. Ayrıca farklı brans öğretmen görüşlerinin genişletilerek gelecek araştırmalar yapılabilir.

Yazar Katkıları

Çalışmaya yönelik birinci yazarın katkı oranı % 80, ikinci yazarın katkı oranı %20'dir. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve kabul ettiler. İkinci yazarın katkısı bulguların yorumlanması sırasında olmuştur. Yazarlık, çalışmaya önemli ölçüde katkıda bulunanlarla sınırlı olmalıdır.

Yayın Etiği

Araştırmanın yürütülmesi için Hacı Bektaş Veli Etik Kurulu 30.04.2024 tarih ve 20240595 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmada uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması öncesinde katılımcılara onam formu sunulmuş, katılımcıların onayları alınmıştır. Bu formda; çalışmanın amacı, verilerin ne amaçla kullanılacağı, verilen gizliliğinin nasıl sağlanacağı açıklanmıştır. Ayrıca öğretmenlere çalışmaya katılımın gönüllülük esasına göre olduğu, istedikleri zaman sebep göstermeksizin çalışmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin verdiği cevapların dökümü yapıldıktan sonra cevaplar öğretmenlere inceletilerek kendi ifadeleri olmadığını düşündükleri yerleri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler ifadelerin kendilerine ait olduğunu onaylamıştır.

ORCID

Hüsnü Yusuf BİÇER  <https://orcid.org/0000-0001-7464-8641>

Jale Işıl SAĞIRLAR  <https://orcid.org/0009-0006-0175-2775>

Kaynakça

- Altınok, V. ve Duran, A. (2018). Okul yöneticilerinin doküman yönetim sistemi (DYS) hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2 (1), 67-82.
- Altuntaş, A. (2019). *Bilgi Toplumunda Bir E devlet Uygulaması Olarak DYS Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ayral, M. (2007). *Okulda bilgi yönetimi model önerisi kapsamında yönetici ve öğretilen görüşlerine göre Ankara ili okullarının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Daud, K. A. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetim Süreçlerinde Bilgi Teknolojilerinin Kullanımı ve E-İK Uygulamaları*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Denek, S. (2019). Yeni Kamu Hizmeti Düşüncesi: Değişen Kamu Hizmeti Anlayışı. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 418-439. doi:10.33905/bseusbed.553982
- Dempsey, D. (1993). *The Managing Principal, Electronic Learning*.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitelaraştırma desenleri içinde* (81-134). Ankara: Anı.
- Forbes-Pitt, K. (2006). A document for document's sake: A possible account for document system failures and a proposed way forward. *Records Management Journal*, 16(1), 13-20. doi:10.1108/09565690610654756
- Göçoğlu, V. (2020). Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Dijital Dönüşüm: Nesnelerin İnterneti Üzerine Bir İnceleme. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 615- 628. doi:10.33206/mjss.538784.
- Jones, S. (2012). EGovernment document management system: A case analysis of risk and reward. *International Journal of Information Management*, 32(4), 396-400. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2012.04.002
- Johnston, G. & Bowen, D. (2005). The benefits of electronic records management systems: A general review of published and some unpublished cases. *Records Management Journal*, 15(3), 131-145
- Karasoy, H., & Babaoğlu, P. (2020). Türkiye’de Elektronik Devletten Dijital Devlete Doğru. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 397-416.
- Kandur, H. (2005). *Elektronik belge yönetimi sistem kriterleri referans modeli (v.1.0)*. İstanbul: T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Kain, N. & Koshy, O. (2013). Electronic document management systems: Benefits and pitfalls. *British Journal of Healthcare Management*, 19(4), 173-177. doi:10.12968/bjhc.2013.19.4.173
- Kato, H., Hatano, K., Takahira, M. ve Sakamoto, T. (2004). Survey Report of Teacher's Attitude Toward Educational Knowledge Circulation, Engineering Education: *Innovations in Teaching, Learning and Assessment*,
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trust worthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73- 84.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-260.
- Önaçan, M., Medeni, T. D. & Özkanlı, Ö. (2012). Elektronik belge yönetim sistemi (EBYS)'nin faydaları ve kurum bünyesinde EBYS yapılandırmaya yönelik bir yol haritası. *Sayıştay Dergisi*, 85, 1-26
- Öztürk, S. (2023). *Türkiye’de devletin dijital dönüşümü*. [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Telem, M. ve Buvitski, T. (1995). The Potential Impact of Information Technology on The High School Principal: A Preliminary Exploration, *Journal of Research on Computing in Education*.
- Toprak, B. ve Yakar, H. (2023). Okul Yöneticilerinin Doküman Yönetim Sistemi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 437-468. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1063867>
- Tümer, D. (2010). *Eğitim kurumlarında belge yönetimi uygulamaları: Türk Eğitim Derneği Okulları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wang, X.D. (2015). Problems and countermeasures of electronic archives management in colleges and universities. *Journal of Inner Mongolia radio & TV University*, 5(153), 95-96.
- Visscher, A. J., Wild, P., Smith, D. ve Newton, L. (2003). Evaluation of the implementation, use and effects of a computerised management information systems in English secondary schools. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 357-366.
- Yläjäski, J. (2003). Document management as a part of product lifecycle management. [Unpublished Master's Thesis]. Lappeenranta University of Technology, Lappeenranta, Finland.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R., Yılmaz, E. ve Balıkcı, A. (2018). Eğitim Bürokrasisinde Yeni Bir Uygulama: Doküman Yönetim Sistemi (DYS). *Turkish Studies*, 13(11), 1497-1515. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13196>

URL,1 http://yalova.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=4563

URL,2 <https://www.memurlar.net/haber/1040204/12-eylulden-sonra-resmi-yazilar-ogretmenlere-dys-uzerinden-teblig-edilecek.html>

URL,3 <http://dys.meb.gov.tr/MEBDYSWeb/index.jsp>

URL, 4 <http://dys.meb.gov.tr/MEBDYSWeb/index.jsp>ır.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journalhomepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Opinions of classroom teachers about the document management system

Hüsnü Yusuf BİÇER & Jale Işıl SAĞIRLAR

To cite this article: Surname, N. (2024). Opinions of classroom teachers about the document management system, The Journal of International Social Science Education, 10(2), 01-25. DOI: 10.47615/issej.1499079

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1499079>



© 2024 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

In order for the school administration to make the necessary information in 2022, the Document Management System has also been integrated into the teachers. In the literature reviews about the document management system, there is a tendency to the opinions of school administrators and administrators in national education directorates first. In this research, it is considered important to obtain the opinions of classroom teachers specifically about the Document Management System.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Opinions of classroom teachers about the document management system

Hüsnü Yusuf BİÇER  & Jale Işıl SAĞIRLAR 

Yemliha Piyade Uzman Çavuş Mürsel Gürlek İlkokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, 38090, TÜRKİYE

ABSTRACT

The aim of this research is to obtain the opinions of classroom teachers about the document management system. Phenomenology pattern, which is one of the patterns of qualitative research method, has been preferred in the research. The working group of the research is composed of classroom teachers. Criterion sampling was used when determining the study group. The data were collected with the interview form prepared by the researchers. In the analysis of the data, both descriptive and content analysis were preferred by making a variation of analysis. As a result of the research; classroom teachers have expressed positive opinions about the effectiveness of the document management system, such as preventing paper waste and saving time. Opinions such as the difficulty of teachers being able to look at and follow the document management system negatively, the difficulty of following diary entries were stated. In order for the document management system to be more efficient, a proposal has been made to implement an application that may receive notifications during the transmission of the manuscript. If the issue of opinions is the most serious problem for the system, it is stated as the heavy processing of the program. During the integration of the document management system from classroom teachers, some participants stated that they had received training, while some participants stated that they had received training inside the school. In this context, it may be suggested that the DYS in-service trainings given to managers should also be given to classroom teachers.

ARTICLE HISTORY

10 June 2024


21 November 2024

KEYWORDS

Document
Management System,
Classroom Teacher
Opinion

Type of the paper

Research article, Review
article etc.

CONTACT NameSurname  xxx@xxxx

© 2024 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

Nowadays, when global technologization has gained such importance, new new concepts (e government, e marketing, e billing, e education, e security, e health, e pulse ...) are also emerging in relation to digitality. In schools, which are one of the public institutions, documents consisting of documents available in written, printed or electronic media constitute the source of institutional information and are important in education-oriented planning (Tümer, 2010). In terms of the functioning and continuity of school administration, these documents play a key and dominant role in services such as personnel needs, educational planning or policy development, school tools provision, measurement and evaluation, especially for statistical purposes. School administrators, who assume responsibility for the functioning of school administration, currently carry out the works and operations carried out for educational and educational activities in electronic environments (Aryal, 2007). The document management system (DYS) is not only for the purpose of storing written documents, but also for the purposes of editing, storing documents, images, documents that are important for corporate functioning (Kandur, 2005). In Turkey, the Ministry of National Education started to use the document management system related studies in the central organization in 2012, in the provincial directorates of national education in 2013, in the district directorates of national education in 2014, and in 52 thousand schools in 2017. In 2022, it was integrated into teachers. The majority of the studies published in the literature about DYS reflect the views of school principals and national education administrators. What makes this study important and different from other studies is that it reflects the views of teachers.

Purpose

The aim of this research is to reveal the opinions of classroom teachers about the document management system. For this reason, in this research, "What are the opinions of classroom teachers about DYS?" in line with the main problem, the answers to the following sub-problems have been sought:

1. What are the opinions of classroom teachers about the effectiveness of DYS?
 2. What are the suggestions of classroom teachers for DYS to be more efficient?
 3. What are the opinions of classroom teachers about the problems they experience in the use of DYS?
 4. What are the opinions of classroom teachers about having knowledge about DYS?
- research

Method

In this study, which aims to determine the opinions of classroom teachers about DYS, the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research method patterns, was preferred. Phenomenology is a pattern that aims to reveal the perceptions and experiences of people by putting the perspectives of people in the foreground and starting from these

perspectives (Ersoy, 2017). In this study, phenomenology design was preferred because it was aimed to obtain data about the experiences of classroom teachers who have been using DYS since September 2022 about DYS.

Sampling

The study group of the research consists of 16 classroom teachers in different town primary schools in Kocasinan District of Kayseri province in the 2023-2024 academic year. The study group that was interviewed was tried to be determined using the criterion sampling method. Criterion sampling can be specified as the study of situations that meet the criteria set by the researcher (Yıldırım and Şimşek, 2018). The criteria in this study are that the classroom teacher is working in the primary school where he is for at least 2 years. The reason for this criterion is that the classroom teachers have received both the announcement file and the information letters with the DYS at the school where they are located, and their opinions on the impact between them are being evaluated in the environment in which they are located. Dec. A total of 16 classroom teachers who met the specified criteria agreed to be interviewed.

When the characteristics of the study group are examined, 9 of the 16 classroom teachers who want to participate in the study are men and 7 are women. Among these participants, there are 4 teachers who have served for two years, 5 teachers who have served for three years, 4 teachers who have served for four years, 2 teachers who have served for five years and 1 teacher who has served for six years at the school where he is located Dec.

Data collection tool

A semi-structured interview form prepared by the researcher was used to determine the classroom teachers' views on DYS. While preparing the interview form, first of all, the research found in the literature about the study was scanned, and then 9 questions were prepared taking into account the information obtained. As a result of the feedback, the number of questions was reduced to five and an interview form was created.

Validity and reliability are an important element in qualitative research. For this reason, the interview form was given to the educational science specialist in order to ensure the internal validity of the prepared interview form. Then, preliminary interviews were conducted with the classroom teachers to determine its intelligibility and suggestions for opinions were taken. Direct quotations and purposeful sampling method were used to provide the external validity factor. Encodings were made as a result of the data obtained.

The process of data collection and the collection of data

Questions in the interview form prepared for the research, firstly, a preliminary pilot interview was conducted with the 5th grade teacher to get an idea about the clarity and comprehensibility of the questions. After the pre-pilot interview, 1 question was taken out of the scope of the study and it was preferred to get opinions from teachers in order to conduct the main interview with the remaining 4 questions. An interview was conducted with the participants on the appointment dates using the interview form, the final form of which was determined.

Analysis of the data

While analyzing the data obtained in this research, a variety of data analysis was performed. Both content analysis and descriptive analysis were used in the research. 1,2,3 of the research. The problems were analyzed using content analysis. Content analysis was preferred in order to arrange the teachers' opinions about DYS in the context of the code, category and theme. 4 Of the sub-problems in this research. the sub-problem was analyzed by descriptive analysis. Descriptive analysis was preferred due to obtaining the teachers' views on the predetermined proposal dimensions for DYS.

Findings

“What are the opinions of classroom teachers about the effectiveness of DYS?” in the findings related to the question, it was found that the majority of teachers expressed that the integration of DYS into teachers is positive. Especially the interviewers who stated that paper waste has been prevented and time savings have been achieved are intense. There are participants who indicate that in addition to positive opinions about the DYS System, there are also negatives. In particular, the opinions stating that classroom teachers have problems devoting time to DYS due to their work intensity are intense. However, the fact that all the unnecessary articles required in the Dec are available and that it is difficult to read the documents one by one are among the negative opinions.

“What are the suggestions of classroom teachers for DYS to be more efficient?” in order to make DYS more efficient, classroom teachers expressed their opinions in the categories of formal writings, practice and education in the findings related to the question. The opinions of classroom teachers are concentrated especially in the dimension of applications. Teachers expressed their opinion that notifications should be received after the articles for the DYS system are dropped into their accounts, that the DYS system should be integrated into mobile applications and e-mail, that all kinds of official articles should not be sent, and that the system should not accept it. In addition, the views that the interface of the Dec system should be simplified, categorization can be made within the DEC system, and informative meetings should be held for teachers in order for the DEC system to be more efficient and serve its purpose have come to the fore.

“What are the opinions of classroom teachers about the problems they experience in the use of DYS?” among the findings related to the question of classroom teachers using DYS, it was stated that the contents of official articles are irrelevant, the technological infrastructure is insufficient, the program is opened slowly, teachers cannot respond to articles in DYS, the font size in DYS is small, the transmission of too many and irrelevant articles is a problem. In addition to these opinions, the opinions of the participants who stated that they could not see any problems in the program were also determined.

“What are the views of classroom teachers on having knowledge about DYS?” in the findings related to the question, many of the classroom teachers stated that they had not received any training related to DYS. In addition, the classroom teachers who stated that they had received a specific training related to DYS stated that they had received training only from the principal and assistant principals within the school and that they had

received this training in the form of information meetings around the School-Based Professional Development Program.

Discussion and Conclusion

This study aims to gather classroom teachers' opinions on the Document Management System (DMS), highlighting its very positive and effective application in terms of resource savings. Positive views have been expressed regarding aspects such as saving paper and time, as well as easy and timely access to information and documents. Research by Yıldırım, Yılmaz, and Balıkçı (2018) indicates that DMS is viewed positively by school administrators and helps save time and paper, which aligns with findings from Altıok and Durna (2018) that highlight DMS's benefits in saving time, resources, labor, and space for school administrators. Additionally, Toprak and Yakar (2023) note multiple advantages of DMS, including time and paper savings. Altıntaş (2019) emphasizes similar themes, including savings in paper and stationery, expedited paperwork, time savings, increased efficiency, ease of use, and document tracking capabilities.

However, negative opinions regarding DMS have also emerged. Issues such as internet disconnections, slow program performance, delayed document opening, and excessive unnecessary content have been highlighted. Similar problems were identified in the study by Yıldırım, Yılmaz, and Balıkçı (2018). Negative views concerning network interruptions and excessive login steps resonate with findings from Visscher, Wild, Smith, and Newton (2003), which mention shortcomings in management information systems used in England. This suggests a parallel between the systemic and software issues of DMS used in Turkey. The prolonged login time is corroborated by the findings of Altıntaş (2019), Yılmaz and Balıkçı (2018), Altıok and Durna (2018), and Toprak and Yakar (2023). Furthermore, the complexity of the system interface aligns with findings from Altıntaş (2019) and Altıok and Durna (2018).

Many teachers reported that they had not received in-service training, seminars, or similar invitations related to DMS. Even when training occurred, it was often informal. Some studies support these findings, particularly Toprak and Yakar (2023), which noted that 19 out of 25 school administrators were trying to learn DMS through individual efforts, indicating a lack of comprehensive training. Conversely, the study by Yıldırım, Yılmaz, and Balıkçı (2018) suggests that in-service training is provided by the ministry to school administrators, but not to classroom teachers. Kato et al. (2004) highlighted that important factors in the development of information management systems and information flow include in-service learning, experiential learning, and learning from others. The absence of necessary in-service training for teachers aligns with the findings of this study, indicating that in-service learning is undervalued.

Recommendations for DMS include simplifying and clarifying the interface; however, the majority of teachers in Toprak and Yakar's (2023) study stated that the DMS interface was adequate, contradicting this finding. This may be attributed to the influence of in-service training provided to school administrators. Additionally, findings suggest improvements in notification systems for DMS users, as well as integration with mobile applications and

email. The enhancements and user-focused improvement suggestions noted in Toprak and Yakar's (2023) study support the findings of this research.

Implication and Suggestions

It may be recommended that the DYS in-service trainings given to managers should also be given to classroom teachers. In addition, the need to integrate the DYS into the mobile application can be specified.

Research Limitations and Future Research

The research is limited to 16 classroom teachers in schools in Kayseri iliKocasinan district during the 2023-2024 academic year. This research will contribute to different studies that want to determine the opinions of teachers about the document management system. In addition, future research can be conducted by expanding the views of teachers in different branches.

Author Contributions

The contribution rate of the first author for the study is 80%, and the contribution rate of the second author is 20%. All authors have read and accepted the published version of the article. The second author's contribution was during the interpretation of the findings. Authorship should be limited to those who have contributed significantly to the work.

Publication Ethics

The ethics committee approval of Hacı Bektaş Veli Ethics Committee dated 30.04.2024 and numbered 20240595 was obtained for the conduct of the research. Prior to the application of the semi-structured interview form applied in the research, the consent form was submitted to the participants and the approval of the participants was obtained. In this form; the purpose of the study, the purpose for which the data will be used, and how to ensure the confidentiality of this data are explained. In addition, it was stated to the teachers that participation in the study is on a voluntary basis, they can leave the study at any time without giving a reason. After the breakdown of the answers given by the teachers in the research was made, the answers were examined by the teachers and they were asked to specify the places they thought were not their own statements. The teachers have confirmed that the statements belong to them.

ORCID

Hüsnü Yusuf BİÇER  <https://orcid.org/0000-0001-7464-8641>

Jale Işıl SAĞIRLAR  <https://orcid.org/0009-0006-0175-2775>

References

- Altınok, V. ve Duran, A. (2018). Okul yöneticilerinin doküman yönetim sistemi (DYS) hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2 (1), 67-82.
- Altuntaş, A. (2019). *Bilgi Toplumunda Bir E devlet Uygulaması Olarak DYS Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ayral, M. (2007). *Okulda bilgi yönetimi model önerisi kapsamında yönetici ve öğretmengörüşlerine göre Ankara ili okullarının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Daud, K. A. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetim Süreçlerinde Bilgi Teknolojilerinin Kullanımı ve E-İK Uygulamaları*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Denek, S. (2019). Yeni Kamu Hizmeti Düşüncesi: Değişen Kamu Hizmeti Anlayışı. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 418-439. doi:10.33905/bseusbed.553982
- Dempsey, D. (1993). *The Managing Principal, Electronic Learning*.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji.Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitelaraştırma desenleri içinde* (81-134). Ankara: Anı.
- Forbes-Pitt, K. (2006). A document for document's sake: A possible account for document system failures and a proposed way forward. *Records Management Journal*, 16(1), 13-20. doi:10.1108/09565690610654756
- Göçoğlu, V. (2020). Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Dijital Dönüşüm: Nesnelerin İnterneti Üzerine Bir İnceleme. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 615- 628. doi:10.33206/mjss.538784.
- Jones, S. (2012). EGovernment document management system: A case analysis of risk and reward. *International Journal of Information Management*, 32(4), 396-400. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2012.04.002
- Johnston, G. & Bowen, D. (2005). The benefits of electronic records management systems: A general review of published and some unpublished cases. *Records Management Journal*, 15(3), 131-145
- Karasoy, H., & Babaoğlu, P. (2020). Türkiye’de Elektronik Devletten Dijital Devlete Doğru. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 397-416.
- Kandur, H. (2005). *Elektronik belge yönetimi sistem kriterleri referans modeli (v.1.0)*. İstanbul: T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Kain, N. & Koshy, O. (2013). Electronic document management systems: Benefits and pitfalls. *British Journal of Healthcare Management*, 19(4), 173-177. doi:10.12968/bjhc.2013.19.4.173
- Kato, H., Hatano, K., Takahira, M. ve Sakamoto, T.. (2004). Survey Report of Teacher's Attitude Toward Educational Knowledge Circulation, Engineering Education: *Innovations in Teaching, Learning and Assessment*,

- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73- 84.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-260.
- Önaçan, M., Medeni, T. D. & Özkanlı, Ö. (2012). Elektronik belge yönetim sistemi (EBYS)'nin faydaları ve kurum bünyesinde EBYS yapılandırılmaya yönelik bir yol haritası. *Sayıştay Dergisi*, 85, 1-26
- Öztürk, S. (2023). *Türkiye'de devletin dijital dönüşümü*. [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Telem, M. ve Buvitski, T. (1995). The Potential Impact of Information Technology on TheHigh School Principal: A Preliminary Exploration, *Journal of Research on Computing in Education*.
- Toprak, B. ve Yakar, H. (2023). Okul Yöneticilerinin Dokuman Yönetim Sistemi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 437-468. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1063867>
- Tümer, D. (2010). *Eğitim kurumlarında belge yönetimi uygulamaları: Türk Eğitim Derneği Okulları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wang, X.D. (2015). Problems and countermeasures of electronic archives management in colleges and universities. *Journal of Inner Mongolia radio & TV University*, 5(153), 95-96.
- Visscher, A. J., Wild, P., Smith, D. ve Newton, L. (2003). Evaluation of the implementation, use and effects of a computerised management information systems in English secondary schools. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 357-366.
- Yläjäski, J. (2003). Document management as a part of product lifecycle management. [Unpublished Master's Thesis]. Lappeenranta University of Technology, Lappeenranta, Finland.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R., Yılmaz, E. ve Balıkcı, A. (2018). Eğitim Bürokrasisinde Yeni Bir Uygulama: Dokuman Yönetim Sistemi(DYS). *TurkishStudies*, 13(11), 1497-1515. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13196>
- URL,1http://yalova.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=4563
- URL,2<https://www.memurlar.net/haber/1040204/12-eylulden-sonra-resmi-yazilar-ogretmenlere-dys-uzerinden-teblig-edilecek.html>
- URL,3<http://dys.meb.gov.tr/MEBDYSWeb/index.jsp>
- URL, 4 <http://dys.meb.gov.tr/MEBDYSWeb/index.jsp>ır.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi websayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

İlkokul türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme beceri alanının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi

Çavuş Şahin & Dilek YAZAR GÜRSOY

Önerilen atıf: Şahin, Ç. & Yazar Gürsoy, D. (2024). İlkokul türkçe dersi öğretim programı dinleme izleme beceri alanının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 10(2), 26-63. DOI: 10.47615/issej.1531926

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1531926>



© 2024 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Dinleme becerisi, kuşkusuz bir bireyin hayatında kullandığı en önemli becerilerden biridir. Bu becerinin gelişmesi için bireyin planlı eğitime katıldığı ilk yıllarından itibaren kullanılan Türkçe dersi öğretim programında yer bulan dinleme/izleme beceri alanı, bu anlamda büyük öneme sahiptir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme/izleme beceri alanına ait görüşleri ortaya konulmuştur.

Programın uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin programa ait görüşleri programın değerlendirilmesini ve geliştirilmesini sağlayacak, uygulama esasındaki karşılaşılan güçlükleri ortaya koyacaktır.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

İlkokul türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme beceri alanının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi

Çavuş Şahin 

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 17010, Türkiye

Dilek Yazar Gürsoy 

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 17010, Türkiye

ÖZ

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dinleme ve izleme beceri alanına ait görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Nitel yöntemle göre desenlenen araştırmada çalışma grubu, benzeşik örnekleme ile oluşturulmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İstanbul ili Beykoz ilçesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler programdaki dinleme ve izleme kazanımlarını genel olarak yeterli ve anlaşılır bulmuşlardır. Bunun yanında Türkçe ders kitaplarındaki dinleme ve izleme metinlerinin niteliği konusunda sınıf öğretmenlerinin bazı endişeleri olduğunu görülmektedir. Dinleme ve izleme becerilerinin, öğrencilerin dil becerilerinin temelini oluşturduğu, sosyal ve akademik başarıları üzerinde de önemli etkilere sahip olduğu konusundaki öğretmen görüşlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrenme ortamının nitelikleri, eğitim materyallerinin seçimi, sınıf mevcudu ve öğrencilerin motivasyonu gibi faktörlerin bu becerilerin kazandırılmasında kritik rol oynadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, çalışma, ilkökuller Türkçe öğretim programında dinleme ve izleme becerilerine daha fazla önem verilmesi ve bu alanda öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 12 Ajustos 2024
Kabul tarihi 09 Aralık 2024

ANAHTAR KELİMELEK

Dinleme ve İzleme Becerisi, Türkçe Öğretim Programı, Sınıf Öğretmeni

Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Dilek YAZAR GÜRİSOY  dilekyazar@hotmail.com  Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 17010, Çanakkale, Türkiye

© 2024 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserinizin remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Dil, kendine has kuralları olup, bu kurallara bağlı olarak gelişen ve insanların birbirleri ile anlaşmalarına yardımcı olan bir araçtır (Ergin, 2008). Özbay (2005)'a göre, dil yeteneği ve donanımına insanlar doğuştan sahiptirler. Bu önemli becerinin öğrenilip gelişmeye başlaması bireyin anne karnında başlayıp yaşamının sonuna kadar devam eder. Dil sayesinde birey, dünyaya geldikten sonra etkileşim içinde olduğu çevre ile sosyalleşme, bir topluluğa ait olma, öğrenme, sahip olduğu değerleri, duygu ve düşüncelerini aktarma gibi birçok önemli ihtiyacını karşılar.

Alanyazında dil gibi dinlemeye de ait birçok tanım görebiliriz. Doğumdan ölümüne kadar bireyin hayatının en önemli iletişim ve etkileşim aracı olan dinlemeyi Güneş (2014), bireyin anne karnındayken başlayıp doğuştan sonra amaç ve anlam kazanıp eğitim yoluyla geliştirilerek diğer dil becerilerinin (okuma, konuşma, yazma) gelişiminin temelini oluşturan bir beceri olarak tanımlar. Lundsteen'e (1979) göre sözlü iletişimde zihnimizde anlamlandırmaya çalıştığımız karmaşık ve aşamalı süreçleri dinleme olarak adlandırabiliriz. Dinleme, konuşma kaynağının sunduğu mesajı net bir şekilde alıp anlayarak, sonrasında verdiğimiz tepki ile devam eden süreçtir (Demirel, 2003). Dinleme/ izleme sürecinde aynı zamanda iletilmek istenen mesajı açık bir şekilde anlayabilmek için yoğun zihinsel ve fiziksel mesai harcanmaktadır (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012; Epeçan, 2013; Yılmaz Abalı, 2019). Dinlemeyi açıklamaya çalışan tanımlara baktığımızda duyma ile başlayan sürecin anlamlandırmayla devam ettiğini ve ömür boyu geliştirilerek kullanılan bir beceri olduğunu görebilmekteyiz. Kuşkusuz böyle önemli bir becerisi gelişmiş olan bireyler hem sosyal hem de akademik hayatını da rahatlıkla düzenleyebilme becerisine de sahip olacaktır.

Dilin anlama ve anlatma olarak iki farklı boyutu bulunmaktadır. Dil becerileri olarak sınıflandırılan konuşma ve yazma anlatmayı; dinleme ve okuma anlamayı oluşturmaktadır. Bu dil becerilerinden herhangi birinin gelişmemiş olması veya geriden gelmesi diğer dil becerilerinin gelişmesini de olumsuz yönde etkileyecektir. Yapılan araştırma sonuçları, insanların dinlemeye harcadıkları zamanının okuma, yazma ve konuşmaya ayrılan toplam zaman kadar olduğunu göstermektedir (Rankin, 1926; Wilt, 1950; Werner, 1975. Aktaran: Tompkins, 1998). Özbay'a (2005) göre dinleme diğer dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Okul çağı dönemine gelinceye kadar ana dilin temelleri genel olarak oluşmakta olup anlama becerisinin arka planında ise sadece dinleme yer almaktadır. Bu bakımdan bireyin ailesinden ilk edindiği beceri olan dinleme becerisi dil öğrenmeye yönelik diğer becerilerin ana unsurunu oluşturmaktadır. Bu durum, bireyi hayata hazırlayan ve planlı bir gelişimin içinde olduğu eğitim öğretim faaliyetlerinin içerisinde dinleme çalışmalarına önemli ölçüde yer verilmesinin zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenler, öğrencileri hep daha dikkatli dinlemeleri yönünde uyarmak yerine öğrencilerin dinleme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda yardımcı olmalıdırlar. Türkçe derslerinde öğretim programında yer alan dinleme/izleme kazanımlarına uygun dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası çalışmalarla dinleme eğitimi verilerek dikkatli dinlemenin ne olduğu öğretilmelidir. Ayrıca konuşma, okuma, yazma becerileri için bir dizi kurs veya

faaliyet mevcutken, toplumda diğer bireylerle bir arada mutlu bir birey olarak var olmanızda bu denli öneme sahip dinleme becerisi için bu tür kurs veya faaliyet sayısı sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle işitmeye göre daha bilişsel bir süreç gerektiren ve 21. yüzyılda teknoloji ile birlikte artan ses ve görüntü cihazlarıyla dinleme/izleme becerisi olarak ele alınan bu becerinin geliştirilmesi için bireylerin bu alandaki eğitim faaliyetlerinin planlı ve başarılı yürütülmesi zorunluluk haline gelmiştir.

Dil becerileri (dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma) birbirini durmadan besleyen ve sonu engin denize açılan bir ırmağın kollarına benzetilmektedir. Birey ilk olarak etrafındaki sesleri dinleyerek taklit yoluyla sesler çıkarıp konuşmaya başlar. Böylece sözlü iletişimde iki önemli beceri olan dinleme ve konuşmayı aktif kullanır. Sarıkaya (2018)'ya göre konuşma, dinleme becerisi ile en fazla etkileşimde olan beceridir. Alıcı dil becerilerinden olan okuma ve dinleme için Özbay (2009); "Bir paranın iki yüzü gibi düşünülürse dinleme ve okuma dildeki alıcı becerilerin farklı iki yüzü gibidir, her ikisi de dilin kullanımının içinde yer almaktadır, her ikisinin de iletişim açısından avantajlı durumları bulunmaktadır" ifadelerini kullanmaktadır. Okuma ve dinleme, bireyin planlı bir eğitim alması ile geliştirilebilen becerilerdir. Özdemir (1987), dinlemeyi kulak aracılığıyla okumaya benzetmektedir. Okuma ve dinleme becerileri sayesinde öğrenciler okuma/anlama, analiz/sentez yetkinliklerini geliştirip; yorum yaparak süreç sonlandırarak değerlendirmeler yapabilir hale gelebileceklerdir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Verici dil becerilerinden olan ve diğer dil becerilerinden daha sonra kazanılan yazma becerisi alıcı dil becerileri ile geliştirilen söz varlığı sayesinde daha kolay geliştirilebilmektedir (Baştuğ, 2012). Bireyin sahip olduğu kelime dağarcığı dinleme ve okuma yoluyla geliştirilerek, duygu ve düşüncelerini, hayallerini, dinlediklerini ve izlediklerini yazılı olarak ifade edebilmek için alıcı dil becerilerini kullanacaktır.

Öğretim programlarında ulaşılması gereken kazanımlar için en önemli araç dildir. Bugünkü Türkçe Öğretim Programı dört beceri alanı (dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma) üzerine yapılandırılıp bir bütünlük içinde ilişkilendirilmiştir (Menteşe, 2014). Öğrenmek ve zihinsel yapılarını geliştirmek isteyen çocuklar öncelikle dinleme becerilerini kullanmaktadırlar. Öğrencilerin başarılı bir şekilde iletişim kurması ve öğrenme süreçlerini tamamlaması dinleme yoluyla mümkün olmaktadır. Özellikle ilköğretim seviyesindeki çocuklar, aynı süre zarfında konuştuklarından daha fazla sayıda kelimeyi dinleyebilmektedirler. Bu şekilde farklı bilgiler edinerek öğrenme süreçlerini ilerletmektedirler. Dinleme becerisini etkin bir şekilde kullanarak öğrenen öğrenciler, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde de bunu bir öğrenme aracı olarak kullanmaya devam etmektedirler. Tüm bu nedenler çerçevesinde dinleme becerisinin erken yaşta geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Dinleme/izleme ortam ve içinde bulunan duruma göre farklı türlerde yapılabilmektedir. Dinleme/izleme eğitimi ile bireye ortama ve amaca uygun dinleme türünü kullanması kazandırılmalıdır.

İlkokul öğretim programları incelendiğinde 1968 programına kadar ilkökullerinde dinlemeye yönelik açık bir ifade tespit edilememiştir. 1968 programında dinleme becerisi amaçlar arasında ve etkinliklerde açıkça yer almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (1968), "Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak

anlamaya alışırlar. Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini elde eder.” amaçları ile dinlemeyi açık ifadelerle ele almıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan 2005 programında ilk defa ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilen dinleme becerisinin bu yıllara kadar yeterince üzerinde durulmayan bir beceri olduğunu da ifade edebiliriz. Oysa okuma yazma becerilerinin edinilmesi için öncelikle dinleme becerisinin edinilmesi gerektiği bilinmektedir (Tüzel, 2014). 2005 programında Ses Temelli Cümle yöntemi ile yürütülen ilk okuma yazma süreci içinde dinleme eğitimi büyük öneme sahip olmuştur. 2015 yılında geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları “okuma, yazma ve sözlü iletişim” olarak belirlenmiştir. Bu programda konuşma ve dinleme becerilerine ait kazanımlar sözlü iletişim öğrenme alanında birleştirilmiştir. İlk olarak 2015 programı kapsamında bir araya getirilen dil becerileri ve ilgili kazanımlar daha sonraki 2017 ve 2019 programlarında yeniden birbirinden ayrılarak dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma beceri alanları şeklinde sınıflandırılmıştır (Kılıç, 2021). 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 235 kazanımın 97’si okuma, 72 yazma, 39’u dinleme ve 27’si konuşma becerisi üzerinedir. Dinleme/izleme öğrenme alanındaki kazanım sayısı sınıflara göre eşit sayıda gözükse de üçüncü ve dördüncü sınıf dinleme/izleme kazanımları birinci ve ikinci sınıfa göre daha fazla sayıdadır (Şimşek, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen 2005 programında dinleme beceri alanı kazanımlarının dinlediğini anlama, dinleme kurallarını uygulama, yöntem ve tekniklere uygun dinleme başlıklarında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu programda Türkçe öğretim programında her tema altında beş metin uygun görülmüştür. Biri öğretmen kılavuzunda, dördü ise öğrenci ders kitabında olacak şekilde dinleme metinlerine yer verilmiştir. Bu metinler şiir, öykü ve bilgilendirici metin türlerinden seçilmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programında ise metin sayısı beşten dörde düşürülmüştür. Bu metinlerden üç tanesi zorunlu okuma, bir tanesi zorunlu dinleme metnidir. Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde en önemli araç ise seçilen metinlerdir. Seçilecek nitelikli metinler sayesinde istenilen kazanımlara ulaşılabilir. Öğretmenlerin alan bilgisi ile buluşan nitelikli metinler temel dil becerilerinin de doğru bir şekilde kazanılmasıyla neticelenir (Mutlu, Süğümlü ve Çinpolat, 2019). Göçer (2014), Türkçe dersine ait kitaplarda bulunan metinlerin kazanımlara ulaşmada yeterli görülmebileceğini, böyle bir durumda ise kazanımlara hizmet edebilecek farklı metinlerden faydalanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Bir süreç olan öğretimin temelini oluşturan ölçme ve değerlendirme, planlı yürütülen her eğitim öğretim faaliyetinin ayrılmaz bir parçasıdır. Uygulamalara baktığımızda öğretmenler Türkçe derslerinde çoğunlukla okuma ve yazma becerilerini ölçerek öğrencilerin dil edinimleri hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadır. Oysaki dersin tüm beceri alanlarına ait kazanımlarını kapsayacak ve ölçecek nitelikte resmi ölçümler yapılarak çeşitli ölçütlerle süreç değerlendirilebilmektedir. Örneğin, öğrencinin dinlediği bir metin, medya içeriği veya sunum ile ilgili olarak soru sorma ve cevaplama ile bağlantılı kazanımların gerçekleşme düzeyinin ölçülmesinde standart bir sınav formatının aksine, beceri temelli etkinlikler içeren yenilikçi ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015).

Öğretmenlerin özellikle ilkökul kademesinde diğer dil becerilerine göre daha resmi ölçülebilen okuma ve yazma beceri alanlarını önemserken, bireyin ilkökul sonunda konuşma ve dinleme kazanımlarını kabul edilebilir düzeyde edinmemesini önemsememe gibi bir eğilimleri bulunmaktadır (Kurudayıoğlu & Örgen Yaşar, 2014).

Alyılmaz (2013), Türkçe öğretiminin sorunlarını ortaya koymak için yaptığı araştırmada metinlerin öğrencilerin okuma ve dinleme isteklerini azaltacak ve anlamayı güçleştirecek düzeyde uzun olduğunu ayrıca etkinliklerin sadece alıştırma niteliğinde olduğunu ortaya koymuştur. Epçaçan (2013) ise dinleme becerisi eğitiminde Türkçe öğretmenlerinin rolü kadar diğer branş öğretmenlerinin de etkisinin önemli olduğunu ve tüm öğretmenlerin bu alanda bilgi ve beceriye sahip olmalarının gerekli olduğunu savunmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde bu dinleme becerisine yönelik araştırmaların ortaokul kademesinde yoğunlaştığı, ilkökul kademesinde ise bu beceri alanında daha çok öğrencilerle yapılan araştırmaların yoğun olduğu görülmüştür (Baştuğ, 2012; Mutlu, Süğümlü ve Çinpolat, 2019; Şimşek, 2019). Mevcut çalışmalar ve elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde dinleme/izleme beceri alanına yönelik farklı araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Konunun önemi ve alana yapacağı katkı noktasında konuyu daha derinlemesine ele alacak araştırmalar hem ilgili bilimsel alana hem de uygulayıcılara yönelik önemli katkılar sağlayacaktır.

Amaç

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin Türkçe programında bulunan dinleme/izleme beceri alanına ait görüşlerini ortaya koyarak alan yazına katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Öğretim Programında bulunan dinleme/izleme becerisine ait kazanımlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Öğretim Programında bulunan dinleme/izleme becerisine ait kazanımların diğer öğrenme alanlarına katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Öğretim Programında bulunan dinleme/izleme becerisinin gelişimi için Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin niteliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Öğretim Programında bulunan dinleme/izleme becerisinin gelişiminin desteklenmesi için öğrenme ortamının sahip olması gereken nitelikler hakkında görüşleri nelerdir?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Öğretim Programında bulunan dinleme/izleme becerisinin gelişiminin desteklenmesi için dinleme eğitimi süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 6- Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Öğretim Programında bulunan dinleme/izleme becerisinin kazandırılmasında karşılaştığı güçlükler nelerdir?

Metodoloji

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Bu desen, kişilerin yaşam deneyimlerinin özüne dayanarak, çeşitli olgulara nasıl anlam verilerek açıklandığı şeklinde ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu noktada fenomenologlar bizim “yaşanmış deneyimlerimizle” ilgilenmektedirler (Van Manen, 1990). Yine olgubilim, bireylerin kendi yaşantılarının bilinçli deneyimi, gündelik yaşam ya da sosyal eylem olarak da ifade edilmektedir. (Schram, 2003).

İçinde yaşadığımız dünyadaki çeşitli olaylar, durumlar, deneyimler, kavramlar ve algılar olgular olarak değerlendirilmektedir. Vagle (2014) bunu destekler şekilde olguların durumlar ve olaylar karşısında bireyin kendisini nasıl ilişkilendirdiği ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Günlük yaşantı içerisinde tam olarak anlamını kavrayamadığımız bu olguların araştırıldığı çalışmalara olgubilim deseni uygun bir metodoloji sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Olgubilim yaklaşımı farklı pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanındaki çeşitli olguların araştırılmasında da sıklıkla tercih edilmektedir. Burada amaç, eğitim sürecindeki yaşantıları mümkün olan en derin ve etkin şekilde anlamaya çalışarak yorumlamaktır. Bu amaç doğrultusunda olguların açıklayıcı bir yaklaşım yerine daha çok betimleyici bir yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Temel araştırma amacı sınıf öğretmenlerinin Türkçe programında yer alan dinleme/izleme beceri alanına ait kazanımlara ilişkin görüşlerini ortaya koymak olan bu çalışmada olgubilim deseni tercih edilmiştir. Buna göre araştırma kapsamında, İstanbul ili Beykoz ilçesinde görev yapan bir grup sınıf öğretmenin, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan dinleme ve izleme becerileri alanına ilişkin görüşleri toplanıp incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik örnekleme yöntemi, birbirine benzer olgu ve durumların incelendiği çalışmalarda tercih edilmektedir (Patton, 2002). Yine bu yöntemde katılımcıların belirli ortak özellikler dahilinde belirlenmesi ve çalışma grubuna dahil edilmesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ortak özelliği, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri olmalarıdır. Ayrıca, araştırmada incelenen dinleme/izleme beceri alanındaki kaynaklar ve materyaller de tüm sınıf öğretmenleri açısından ortak olup, aynı eğitimsel bağlamda kullanılmaktadır. Bu nedenle, benzeşik örnekleme yöntemi, benzer özelliklere sahip öğretmenlerin incelenmesi açısından uygun bir seçim olmuştur.

Araştırma grubu, toplamda 20 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır ve katılımcılar; Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö20 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı gruba ait demografik özellikler Tablo 1.'de gösterildiği şekildedir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik özellikleri

Demografik Özellikler		Frekans (f)
Cinsiyet	Erkek	8
	Kadın	12
Yaş	22-29 Yaş Arası	-
	30-39 Yaş Arası	16
	40-49 Yaş Arası	3
	50-59 Yaş Arası	-
	60 ve Üstü	1
Eğitim Durumu	Önlisans	-
	Lisans	15
	Yüksek Lisans	5
	Doktora	-
Meslekteki Kıdem Durumu	0-10 Yıl Arası	3
	11-20 Yıl Arası	14
	21-30 Yıl Arası	2
	31 Yıl ve Üzeri	1
Okul Türü	Resmi Okul	20
	Özel Okul	-
Öğretim Yapılan Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	4
	2. Sınıf	4
	3. Sınıf	6
	4. Sınıf	6
	21-30 Arası	12
Sınıf Mevcudu	31- 40 Arası	8
	41 ve üstü	-
Toplam		20

Tablo 1'e göre çalışma grubundaki katılımcıların demografik özellikleri şu şekildedir: Cinsiyete göre katılımcıların 12'si kadın ve 8'i erkektir. Katılımcıların yaş gruplarına göre; 30-39 yaş arasındaki katılımcılar 16 kişiyi temsil ederken, 40-49 yaş arasındaki 3 katılımcı ve 60 yaş ve üstü 1 katılımcı bulunmaktadır. Diğer yaş gruplarındaki katılımcı sayısı daha düşüktür. Katılımcıların eğitim durumlarına göre; 15'i lisans mezunu, 5'i yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların meslekteki kıdem durumlarına göre; 0-10 yıl arası 3 katılımcı, 11-20 yıl arası deneyime sahip olan 14 katılımcı büyük bir grup oluştururken, 21-30 yıl arası 2 katılımcı ve 31 yıl ve üzeri deneyime sahip 1 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları okulların türüne göre; tamamı (20 katılımcı) resmi okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretim yaptıkları sınıf düzeyine göre; 4 katılımcı 1. Sınıfta, 4 katılımcı 2. Sınıfta, 6 katılımcı 3. Sınıfta ve 6 katılımcı 4. Sınıfta öğretim yapmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısına göre; 21-30 öğrenci arasındaki sınıflarda görev yapan 12 katılımcı, bu kategoride en fazla bulunan gruptur. 31-40 arası sınıflarda görev yapan 8 katılımcı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında nitel araştırmanın doğasına uygun olacak şekilde veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme, araştırmacının katılımcılara belli başlı sorular sorması ve bu sorulara verilen yanıtların doğrudan araştırmacı tarafından kaydedildiği bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntem, katılımcıların deneyimleri, görüşleri ve düşünceleri hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlar. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik araştırmacının önceden hazırladığı sorulara ek olarak katılımcıların cevaplarına göre yeni sorular sorabilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Patton, 2002). Bu yaklaşım, araştırmanın esnekliğini artırarak, katılımcıların görüşlerini daha detaylı bir şekilde ortaya koymalarını sağlamaktadır. Buna göre, araştırmada İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dinleme/izleme beceri alanına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ele alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular için öncelikle alanyazın taraması yapılarak taslak sorular geliştirilmiştir. Ardından taslak sorularla ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan soruların dil bilgisi noktasındaki doğruluğu ve anlaşılabilirlik düzeyi denetlenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme soruları üzerinde çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Buna göre hazırlanan görüşme formunun nihai şeklinde 6 açık uçlu soru yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler katılımcılar ile bireysel görüşmeler halinde toplanmıştır. Buna göre katılımcılara uygun zamanda yüz yüze olarak 15.09.2023- 30.09.2023 tarihleri arasında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kaydına alınmış daha sonra kayıtlar yazıya dönüştürülmüştür. Toplam 20 katılımcı ile görüşme sağlanmıştır. Görüşmelerin yazıya dönüştürülmesi sonucunda elde edilen veri seti ise 53 sayfa uzunluğundadır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzer terim ve temaların ortaya çıkarılarak dzenlenmesi ile verilerin yorumlanması söz konusudur (Strauss, 1987; Yıldırım ve şimşek, 2018). İlgili literatürde içerik analizi sürecine ilişkin çeşitli yöntemler mevcuttur. Bu alışma kapsamında Thomas ve Hardene (2008) tarafından kullanılan içerik analizi aşamaları takip edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 2018 paket programı kullanılmıştır. Takip edilen analiz aşamaları aşağıda açıklandığı şekildedir:

- **Bulguların Kodlanması:** İlk aşama olan bulguların kodlanmasında toplanan verilerden çıkarılan doğrudan alıntılara veya temel kavramlara ilişkin bulgular tek tek kodlanmaktadır. Elde edilen tüm bulguların kodlanmasının ardından ikinci aşamaya geçilmektedir.
- **Betimleyici Temaların Geliştirilmesi:** İkinci aşamada ise ilk aşamada elde edilen kodların benzer ve farklı yönlerine göre karşılaştırmalı değerlendirme süreci yürütölmektedir. Burada temalar hiyerarşik bir yapı oluşturacak biçimde gruplandırılmaktadır. Oluşturulan her bir tema gruplara ayrılmış kodların hem tanımlarını hem de anlamlarını içerecek şekilde olmalıdır.
- **Analitik Temaların Üretilmesi:** Bu aşamada, analitik temalar üretilirken birincil anlam ve kodların ötesine geçilerek açıklamalar ve yorumlayıcı yapılar türetilmektedir. Birincil düzeydeki bulguların önüne geçme noktasında verilerin tümevarımsal analizi sonucunda elde edilen betimleyici temaların kullanılması gerektirmektedir. Bu amaç doğrultusunda hem betimleyici temaların karşılaştırılması olarak incelenmesi hem de farklı araştırmacılarla tartışılması daha soyut olan analitik temalar oluşturulmasını sağlamaktadır.
- **İnanılrlık ve Tutarlılığı Sağlama Aşaması:** Nitel çalışmaların bilimsel niteliğinin değerlendirilmesinde inanılrlık ve tutarlılıktır ölçütleri kullanılmaktadır. Buna göre yapılan araştırmanın inanılrlılığının ve tutarlılığının sağlanması gerekmektedir. İçerik analizi yapılan mevcut araştırmada sırasıyla temalar belirlenmiş, ilgili kodlar çıkarılmış, içerik özömlenmesi yapılmış ve bulgular sunulmuştur.

Veri analizinin tutarlılığının değerlendirilmesi için veriler araştırmacı dışında başka bir alan uzmanı tarafından da analiz edilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı arasında belirli ölçüde görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman (1994)'in tutarlılık formölünden yararlanılarak görüş birliği hesaplanmıştır. Formöl aşağıda gösterildiği şekildedir:

Güvenirlilik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100

$$= 189 / (189 + 15) \times 100 = [189 / 204] \times 100 = 0,926$$

Yapılan analiz sonucunda araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki görüş birliği %92 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994), %70 ve yukarısında çıkan araştırma sonuçlarının tutarlılığının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre araştırmanın tutarlılık için gerekli olan eşik değeri sağladığı anlaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular kategoriler altında analiz edilmiştir. Bu kategoriler Tablo 2’de görülebilir.

Tablo 2. Katılımcı görüşlerine ait kategoriler

		Kategoriler
Katılımcı Görüşlerine Ait Kategoriler		İlkokul Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisine Ait Kazanımlar
		İlkokul Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme/İzleme Becerisine Ait Kazanımların Diğer Öğrenme Alanlarına Katkısı
		Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme/İzleme Metinlerinin Niteliği
		Öğrenme Ortamının Nitelikleri
		Dinleme Eğitim Süreçleri
		Dinleme/İzleme Becerisinin Kazandırılmasındaki Güçlükler

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı görüşleriyle ilgili kategoriler sırasıyla başlıklandırılarak sunulmuştur. Bunlar; İlkokul Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisine Ait Kazanımlar, İlkokul Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme/İzleme Becerisine Ait Kazanımların Diğer Öğrenme Alanlarına Katkısı, Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme/İzleme Metinlerinin Niteliği, Öğrenme Ortamının Nitelikleri, Dinleme Eğitim Süreçleri ve Dinleme/İzleme Becerisinin Kazandırılmasındaki Güçlükler kategorilerinden oluşmaktadır:

İlkokul Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisine Ait Kazanımlar Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular:

Araştırmannın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ilkokul Türkçe öğretim programında yer alan dinleme/izleme becerisine ait kazanımlar hakkındaki görüşleri Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Türkçe Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme becerisine ait kazanımlar

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans (f)
Kazanımların Yeterliliği ve Anlaşılabilirliği	Kazanımların Değerlendirilmesi	Yeterlilik	7
	Anlaşılabilirlik	Anlaşılabilirlik Sorunları	2
Eğitim Materyallerinin Çeşitliliği ve Uygunluğu	Materyal Çeşitliliği	Çeşitlilik	4
	Materyal Uygunluğu	Uygunluk Sorunları	2
Türkçe Öğretim Programının Genel Etkinliği	Programın Etkinliği	Genel Etkinlik	5
	Öğrenci Gelişimi	Gelişim İyileştirmeleri	3
Türkçe Öğretim Programının Geliştirilmesi İçin Öneriler	Program Önerileri	Öneriler	4
	Uygulama İyileştirmeleri	İyileştirme İhtiyaçları	3

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların ilkokul Türkçe öğretim programında yer alan dinleme/izleme becerisine ait kazanımlar hakkındaki görüşleri; Kazanımların Yeterliliği ve Anlaşılabilirliği (7), Eğitim Materyallerinin Çeşitliliği ve Uygunluğu (4), Türkçe Öğretim Programının Genel Etkinliği (5) ve Türkçe Öğretim Programının Geliştirilmesi İçin Öneriler (4) şeklinde temalaştırılmıştır. Bu kategori; katılımcıların görüşlerinin çeşitliliğini ve öğretim programındaki dinleme/izleme becerisi kazanımlarının genel etkinliği hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, kazanımların yeterliliği ve anlaşılabilirliğini, eğitim materyallerinin çeşitliliği ve uygunluğunu, programın genel etkinliğini ve geliştirilmesi gereken alanları vurgulamaktadır:

Katılımcıların, kazanımların anlaşılabilirliği açısından farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Örneğin, Ö1, çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu için metinlerin daha anlaşılır olması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö6, kazanımların anlaşılır olduğunu ancak bazen seviyeye uygun olmayan zorlayıcı

ifadelerin olduğunu dile getirmiştir.

Ö1: "Dinleme ve izleme becerisine ait kazanımları yeterli buluyorum, ama çocukların dikkat süreleri kısa olduğu için daha anlaşılır metinler olması gerektiğini düşünüyorum."

Ö6: "Kazanım sayılarının yeterli olduğunu düşünüyorum. Oldukça anlaşılır. Bazen seviyeye uygun olmayan zorlayıcı ifadeler olduğunu düşünmekteyim."

Katılımcılar, eğitim materyallerinin çeşitliliği ve sınıf seviyesine uygunluğu konusunda farklı görüşler belirtmişlerdir. Ö3, kazanımların öğrencilerin dil gelişimini desteklemesi ve etkili iletişim kurma becerilerine olumlu etki etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ö9, çocukların dinleme ve izleme becerilerinin gelişimi için materyallerin çeşitliliğinin önemine dikkat çekmiştir.

Ö3: "Dinleme/izleme becerisine ait kazanımların öğrencilerin dil gelişimini desteklemesi ve etkili iletişim kurma becerilerine olumlu etki etmesi istenmektedir."

Ö9: "Çocukların dinleme ve izleme becerilerinin artırılması ve aynı zamanda farklı öğrenme becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğunu düşünüyorum."

Bu tema altında, katılımcıların çoğu, Türkçe Öğretim Programının genel olarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini ve iletişim yeteneklerini pekiştirdiğini belirtmiştir. Ancak, Ö4 gibi bazı katılımcılar, kazanımların sınıf seviyesinin üzerinde olabileceğine ve bu durumun öğrenciler için zorlayıcı olabileceğine dair uyarılarda bulunmuştur.

Ö4: "İlkokul Türkçe Öğretim Programındaki dinleme/izleme becerisi kazanımları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri ve iletişim yeteneklerini pekiştirmeleri için önemli bir temel oluşturuyor."

Katılımcılar, programın geliştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin, Ö7, dinleme/izleme metinlerinin kazanımlarının kısa, açık ve anlaşılır olmasının önemine vurgu yapmış, ancak aynı zamanda sayının ve kazandırılmak istenen davranışın gerçekleştirilmesi için yeterli olmadığını belirtmiştir.

Ö7: "Dinleme/izleme metinlerinin kazanımları kısa, açık ve anlaşılır olsa da hem sayı hem kazandırılmak istenen davranışın gerçekleştirilebilmesi için yeterli değildir."

Bu bulgular, ilkokul Türkçe öğretim programındaki dinleme/izleme becerisi kazanımlarının genel etkinliği hakkında katılımcıların görüşlerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Katılımcılar, programın kazanımlarının yeterliliği ve anlaşılabilirliği, eğitim materyallerinin çeşitliliği ve uygunluğu, programın genel etkinliği ve geliştirilmesi gereken alanlar hakkında önemli geri bildirimler sağlamışlardır. Bu geri bildirimler, programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için değerli içgörüler sunmaktadır.

İlkokul Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme/İzleme Becerisine Ait Kazanımların Diğer Öğrenme Alanlarına Katkısı Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ilkokul Türkçe öğretim programındaki dinleme/izleme becerisine ait kazanımların diğer öğrenme alanlarına katkısı konusundaki görüşleri farklı kategorilere ve temalara ayrılarak Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul Türkçe Öğretim Programındaki dinleme/izleme becerisine ait kazanımların diğer öğrenme alanlarına katkısı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kazanımların Genel Etkinliği	Dinleme/İzleme Becerileri	Genel Etkinlik	20
Konuşma ve İletişim Becerileri	Sözlü İletişim Gelişimi	İletişim Becerileri	6
Okuma ve Anlama Becerileri	Metin Anlama	Anlama Becerileri	5
Yazma ve Yaratıcılık	Yazılı İfade ve Yaratıcılık	Yaratıcılık	4
Dikkat ve Konsantrasyon	Odaklanma Becerileri	Konsantrasyon Gelişimi	3
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Analitik Düşünme	Eleştirel Düşünce	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların ilkokul Türkçe öğretim programındaki dinleme/izleme becerisine ait kazanımların diğer öğrenme alanlarına katkısı konusundaki görüşleri; Kazanımların Genel Etkinliği (20), Konuşma ve İletişim Becerileri (6), Okuma ve Anlama Becerileri (5), Yazma ve Yaratıcılık (4), Dikkat ve Konsantrasyon (3) ve Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (2) şeklinde temalaştırılmıştır. Bu kategoriler katılımcıların dinleme/izleme becerilerinin öğrencilerin bütünsel dil becerilerini geliştirmede ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Bu beceriler, sadece konuşma ve anlama yeteneklerini değil, aynı zamanda yazma, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de desteklemektedir:

Tüm katılımcılar, dinleme/izleme becerilerinin öğrencilerin dil becerilerini bütünsel olarak geliştirdiğine dikkat çekiyor. Bu becerilerin, öğrencilerin diğer dil becerileriyle olan etkileşimini ve entegrasyonunu güçlendirdiği vurgulanıyor.

Ö1: "Dinleme ve izleme becerisine odaklanmalarını sağlayabildiğimiz sürece tüm beceri alanlarına pozitif yönde etki ediyor."

Ö2 ve Ö6 gibi katılımcılar, iyi bir dinleyicinin aynı zamanda iyi bir konuşmacı olduğunu ve bu becerilerin kelime haznesini ve ifade gücünü artırdığını belirtiyor. Ö3, öğrencilerin dinleme ve izleme pratiği yaparak daha iyi konuşma becerisi geliştirebileceklerini ifade ediyor.

Ö2: "Öğrencilerin iyi bir konuşmacı olmasının temelinde iyi bir dinleyici olması yatar."

Ö6: "Özellikle telaffuzlarda doğru izleme gerçekleştiği takdirde daha olumlu katkı sağlamaktadır."

Ö4 ve Ö8, dinleme/izleme becerilerinin okuma sırasında metindeki sesleri, vurguları ve tonlamaları fark etme becerisini geliştirdiğine işaret ediyorlar. Ö12 ve Ö17, bu becerilerin okuma anlama ve kelime tanıma kapasitesini artırdığını vurguluyor.

Ö4: "Dinleme/izleme becerisi, okuma becerilerini destekler. Öğrenciler, dinledikleri metinleri anlarken metindeki sesleri, vurguları ve tonlamaları fark etmeyi öğrenirler."

Ö10 ve Ö13, dinleme ve izleme aktivitelerinin öğrencilerin yazma sürecine ilham kaynağı olduğunu, yaratıcılığı ve ifade yeteneklerini geliştirdiğini belirtiyor. Ö14 ve Ö18, bu becerilerin yazılı ifadelerde daha zengin dil kullanımına katkı sağladığını ifade ediyor.

Ö10: "Bütün alanlara katkısı var eğer okuma metinleri nitelikli seçilirse okuma ve konuşma becerilerini geliştiriyor ama en çok yazma becerisini geliştirdiğimi düşünüyorum."

Ö1 ve Ö5, dinleme/izleme becerilerinin öğrencilerin dikkatini çektiğini ve konsantrasyonlarını artırdığını belirtiyor. Ö20, bu becerilerin dikkat sürelerini uzattığını ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirdiğini vurguluyor.

Ö1: "Metinler anlaşılması kolay, nitelikli, dikkat çekici olursa süreç onlar için daha keyifli ve verimli oluyor."

Ö7, Ö11 ve Ö19, dinleme/izleme becerilerinin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini ve problem çözme becerilerini geliştirdiğine dikkat çekiyor.

Ö7: "Dinleme ve izleme becerileri ile konuşma becerisi arasında güçlü bir ilişki vardır. İlkokul Türkçe Öğretim Programı, öğrencilere bu iki beceriyi bir arada geliştirmeyi hedeflemektedir."

Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme/İzleme Metinlerinin Niteliği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin niteliği hakkındaki görüşler farklı kategorilere ve temalara ayrılarak Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metninin niteliği

Tema	Kategori	Kod	Frekans
	Metinlerin Yeterliliği	Yeterlilik ve Kalite	7
Dinleme/izleme Metninin Niteliği	Öğrenci Seviyesine Uygunluk	Uygunluk	6
	Metin Uzunluğu	Uzunluğun Önemi	5

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme/İzleme Metninin Niteliği hakkındaki görüşleri; Metinlerin Yeterliliği ve Kalitesi (7), Öğrenci Seviyesine Uygunluk (6) ve Metin Uzunluğunun Önemi (5) şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu kategori ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metninin niteliğinin, öğrencilerin dil gelişimine ve öğrenme süreçlerine büyük etki ettiğini gösteriyor. Katılımcılar, metinlerin seviyeye uygun, ilgi çekici ve çeşitli olması gerektiğini, ayrıca metinlerin uzunluğunun ve sunum şeklinin öğrencilerin dikkatini ve motivasyonunu etkilediğini belirtiyorlar. Bu geri bildirimler, ders kitaplarının ve içeriklerinin daha etkili bir şekilde tasarlanması için önemli bir kaynak sağlıyor:

Ö1, mevcut kitaplardaki metinlerin yeterli olmadığını ve bazen seviyenin çok üstünde olduğunu belirtiyor. Bu durum, öğrencilerin verimli ve keyifli bir şekilde öğrenmelerini engelliyor.

Ö1: "Kitaplarımız daha nitelikli ve işin içinde olan insanlarla hazırlırsa çocuklarımıza da bu noktada daha faydalı olabileceğimizi düşünüyorum."

Ö4: "Metinlerin niteliği, öğrencilerin ilgi düzeyini yüksek tutmak, onları motive etmek ve dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanımak açısından büyük önem taşır."

Ö7: "Metnin türü derse dikkati çok etkiliyor. Ne zaman uzun bir metinle ilgili okuma yapıp sorularını cevaplamaya çalışsak, metnin içinden cevabı bulmaları daha fazla zaman kaybına ve eksik cevaba sebep oluyor."

Ö2 ve Ö6, metinlerin öğrenci seviyelerine uygun olması gerektiğini vurguluyorlar. Özellikle 2. sınıflar için uzun metinlerin dikkat dağıtıcı olduğu belirtiliyor.

Ö2: "İlkokulda öğrencilerin kendilerini de içinde göreceği masal gibi metin türleri seçilmelidir. Makale gibi metin türlerinden uzak durulmalıdır."

Ö5: "Dinleme metni öğrencinin dikkatini çekemiyor ve ön hazırlık yapılmadıysa ilgisi olmayan konuda öğrenciyi konuşturmak zor."

Ö8: "İlkokul çağı çocuklarının dikkat süresi gözetilerek metinlerin hazırlandığını düşünmüyorum. Özellikle şiir türündeki metinler daha verimli işlenirken uzun hikâyelerde çocukların dikkati dağılıyor."

Ö3, metinlerin çeşitli, kültürel olarak zengin ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olması gerektiğini ifade ediyor.

Ö3: "Metinlerin niteliği, öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına ve dil gelişim seviyelerine uygun olmalı. Ayrıca metinlerin içerikleri, öğrencilere kültürel zenginlik katabilmeli ve onların düşünme yeteneklerini geliştirecek öğeler içermelidir."

Ö9: "Metinlerin konusunun doğru seçildiğini düşünüyorum. Kültürel mirasımıza uygun ve bilgilendirici metinleri seçilmesi yerinde."

Ö12: "Anlaşılır olması açısından özellikle dinleme metinleri daha kısa tutulabilir hatta daha net ifadelerin geçtiği metinlere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum."

Ö4, metinlerin sunumunun öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları motive edecek şekilde olması gerektiğini belirtiyor.

Ö4: "Metinlerin öğrencilerin ilgi düzeyini yüksek tutacak, motive edecek ve dil becerilerini geliştirecek şekilde sunulması büyük önem taşır."

Ö10: "Metin türlerinden şiirlere çocuklar daha çok ilgi duyuyor. Uzun metinlerde dinleme kazanımlarına ulaşmakta güçlük çekiliyor."

Ö14: "Metinler somut, merak uyandıran tarz olursa çocuklar daha dikkatli dinleyebilir. Dinleme metinlerinin uzunluğunun dinleme sürecinde dikkat dağıttığını düşünüyorum."

Ö5 ve Ö7, uzun metinlerin öğrencilerin dikkatini dağıttığını ve daha kısa, odaklanmayı kolaylaştıran metinlerin tercih edilmesi gerektiğini vurguluyorlar.

Ö3: "Birinci sınıf öğrencileri için basit ve kısa cümleler içeren metinler daha uygundur. Sınıf seviyesi ilerledikçe cümleler daha uzun ve karmaşık yapıya bürünmelidir."

Ö6: "Özellikle 2. sınıflar için uzun metinler çok fazla dikkat dağıtmakta."

Ö9: "Metinlerin konusunun doğru seçildiğini düşünüyorum. Kültürel mirasımıza uygun ve bilgilendirici metinleri seçilmesi yerinde. Sınıf seviyelerine göre metin türleri belirleyici olmalı; bilgilendirici metinler daha üst sınıflara verilmeli."

Öğrenme Ortamının Nitelikleri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ilkokul Türkçe öğretim programında yer alan dinleme/izleme becerisinin gelişiminin desteklenmesi için öğrenme ortamının sahip olması gereken nitelikler hakkındaki görüşleri, farklı kategorilere ve temalara ayrılarak Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme ortamının nitelikleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Öğrenme Ortamının Nitelikleri	Sınıf Mevcudu	Mevcudun Önemi	6
	Fiziksel Ortam	Hazırlık	5
	Teknolojik Donanım	Donanım Materyaller	ve 4

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların ilkökul Türkçe öğretim programında yer alan dinleme/izleme becerisinin gelişiminin desteklenmesi için öğrenme ortamının sahip olması gereken nitelikler hakkındaki görüşleri; Sınıf Mevcudunun Önemi (6), Fiziksel Ortamın Hazırlığı (5) ve Teknolojik Donanım ve Materyaller (4) şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu kategori İlkokul Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi için öğrenme ortamının önemine dikkat çekiyor. Katılımcılar, sınıf mevcudunun az olmasının, fiziksel ortamın uygun şekilde hazırlanmasının ve teknolojik donanımın bu süreçte kritik rol oynadığını belirtiyorlar. Bu bulgular, öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirmeleri için ideal öğrenme ortamının nasıl oluşturulması gerektiğine dair önemli bilgiler sağlıyor.

Bu tema, sınıfın öğrenci sayısının dinleme ve izleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine odaklanıyor. Daha az öğrenci içeren sınıfların, birebir etkileşimi artırarak daha verimli bir öğrenme ortamı sağladığı vurgulanıyor. Kalabalık sınıfların ise öğrencilerin aktif katılımını ve dikkatini sınırlayabileceği belirtiliyor.

Ö1: "Öğrenciye 1 dakika bile ayıramadığımız sınıf ortamından çok nitelikli işler çıkmasını bekleyemeyiz."

Ö6: "Sınıf mevcudu ne kadar çok öğrenciye ulaşım o kadar zor."

Ö16: "Kalabalık ortamda veya gürültülü ortamda süreci odaklanmamaktadır."

Bu tema, öğrenme ortamının fiziksel koşullarının, özellikle sessizlik, uygun aydınlatma ve dikkat dağıtıcı nesnelerin yokluğunun önemini ele alıyor. Fiziksel ortamın, öğrencilerin dikkatlerini sürdürmelerine ve etkili bir şekilde dinlemelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanıyor.

Ö2: "Ortamın aydınlatılması uygun olmalıdır, aşırı ışık ya da loş bir ortamdan kaçınılmalıdır."

Ö7: "Akıllı tahta, internet, ışık ve sesler tüm sınıf öğrencilerine ulaşılabilir ölçüdeyse öğrenme ortamı her öğrenci için uygundur."

Ö13: "Teknoloji donanımına sahip sınıflarda mesela akıllı tahta ile yapılan çalışmalarda öğrenciler daha aktif katılım sağlıyor."

Teknolojik araçların ve çeşitli öğrenme materyallerinin, öğrencilerin dinleme ve izleme becerilerini desteklemedeki rolü oynamaktadır. Akıllı tahtalar, internet erişimi, ses ve görsel materyaller gibi teknolojik donanımların öğrenme sürecine

katkısının altı çiziliyor. Bu tür donanımların, öğrencilerin dikkatini çekerek daha aktif ve katılımcı bir öğrenme deneyimi sunabileceği belirtiliyor.

Ö3: "Dinleme ve izleme materyalleri, günlük yaşamla ilişkilendirilebilmeli ve gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri dil örneklerini içermelidir."

Ö14: "Her kazanım da olduğu gibi dinleme kazanımında da sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerektiğini düşünüyorum."

Ö17: "Dinleme becerisini destekleyen çeşitli materyaller ve kaynaklar kullanılmalıdır."

Dinleme Eğitim Süreçleri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular:

Katılımcıların İlkokul Türkçe Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme becerisinin gelişiminin desteklenmesi için dinleme eğitimi süreçleri hakkındaki görüşleri, farklı kategorilere ve temalara ayrılarak Tablo 7'de verilmiştir. Bu analiz, öğrencilerin eğitim ortamı ve etkinlikleriyle ilgili ihtiyaç ve beklentilerini ele almaktadır.

Tablo 7. Dinleme eğitim süreçleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Dinleme Süreçleri	Eğitim	Dikkat ve Odaklanma	Odaklanma Teknikleri 12
		Aktif Katılım	Etkileşim Stratejileri 11

Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcıların İlkokul Türkçe Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme becerisinin gelişiminin desteklenmesi için dinleme eğitimi süreçleri hakkındaki görüşleri; Dikkat Çekme ve Odaklanma (12) ve Aktif Katılım ve Etkileşim (11) şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu kategori; dinleme eğitimi süreçlerinde öğretmenlerin kullandığı yöntemler ve stratejileri yansıtıyor. Öğrencilerin dikkatini çekmek ve odaklanmalarını sağlamak için oyunlar ve interaktif teknikler kullanılırken, aktif katılım ve etkileşimi artırmak için soru-cevap yöntemleri ve grup etkinlikleri tercih ediliyor. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor.

Öğretmenler, öğrencilerin dikkatini artırmak ve dinleme sürecini daha etkili kılmak için çeşitli yöntemler kullanıyor.

Ö1: "Ortamın sessizliğini sağlamaya çalışıyorum, gece - gündüz oyununu odaklanmalarını sağlamak amacıyla kullanıyorum ve etkili olduğunu gözlemledim."

Ö6: "Dikkat çekmek merak uyandırmak bir beklenti oluşturmak önemli çünkü merak eden öğrenci çok daha dikkatli derse odaklanır ve öğrenme daha sağlam olur."

Ö20: "Dinleme öncesinde zihinsel ve fiziksel anlamda hazırlık yaptırıyorum. Dikkati yoğunlaştırmada bu oldukça etkili oluyor."

Öğretmenler, öğrencilerin dinleme aktivitelerine daha fazla dahil olmalarını ve etkileşimi artırmak için çeşitli teknikler uyguluyor.

Ö2: "Öğrenciler kesinlikle aktif olarak katılmak zorundalar. Bütün öğrencileri metnin içerisine katabilmeliyiz."

Ö14: "Dinleme sırasında metinlerin belirli noktalarında durup öğrencileri de etkin hale getirmek için sorular soruyorum."

Ö16: "Öğrencilere dinledikleri metinlerle ilgili sorular sorarak, öğrencilerin dinleme becerilerini test etmek ve geliştirmek mümkün olabilir."

Dinleme/İzleme Becerisinin Kazandırılmasındaki Güçlükler Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular:

Katılımcıların, İlkokul Türkçe Öğretim Programında dinleme/izleme becerisinin kazandırılmasındaki güçlükler hakkındaki görüşleri, çeşitli kategorilere ve temalara ayrılarak Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Dinleme/izleme becerisinin kazandırılmasındaki güçlükler

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Dinleme/İzleme Becerisinin Kazandırılması	Sınıf Mevcudu	Mevcut İle İlgili Güçlükler	3
	Metin Uygunluğu	Uygunluk Sorunları	5
	Teknolojik Yetersizlik	Yetersizlikler	4
	Öğrencilerin Dil Becerileri	Dil Beceri Sorunları	2
	Dinleme/İzleme Etkinliklerinin Uygulanması	Uygulama Zorlukları	3
	Öğrencilerin Motivasyonu ve Dikkati	Motivasyon ve Dikkat Sorunları	2
	Değerlendirme Zorlukları	Değerlendirme Sorunları	1
	Öğretmenlerin Yaklaşımları ve Kaynaklar	Yaklaşım ve Kaynak Sorunları	2
	Öğrencilerin Farklılıkları ve İhtiyaçları	Farklılık ve İhtiyaç Sorunları	1

Tablo 8'de görüldüğü gibi katılımcıların İlkokul Türkçe Öğretim Programında dinleme/izleme becerisinin kazandırılmasındaki güçlükler hakkındaki görüşleri; Sınıf Mevcudu (3), Metinlerin Uygunluğu (5), Teknolojik Yetersizlik (4), Öğrencilerin Dil Becerileri (2), Dinleme/Izleme Etkinliklerinin Uygulanması (3), Öğrencilerin Motivasyonu ve Dikkati (2), Değerlendirme Zorlukları (1), Öğretmenlerin Yaklaşımları ve Kaynaklar (2) ve Öğrencilerin Farklılıkları ve İhtiyaçları (1) şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu kategoriler; İlkokul Türkçe Öğretim Programında dinleme/izleme becerisinin kazandırılmasındaki güçlükleri ve bu konulardaki öğretmen görüşlerini derinlemesine yansıtmaktadır.

Yüksek sınıf mevcutları, öğretmenlerin her bir öğrenciyle bireysel olarak ilgilenme kapasitesini sınırlar. Bu durum, dinleme ve izleme becerilerinin verimli bir şekilde kazandırılmasını olumsuz etkiler. Öğrencilerin dikkatinin kolayca dağılması, eğitim sürecinin bütünlüğünü bozar ve öğrenme etkinliklerinin kalitesini düşürür.

Ö6: "Sınıf mevcudunun fazlalığı, öğrenciler arasında en ufak bir fısıltının bile genel dikkat dağılımına yol açması ve katılımı zorlaştırması açısından önemli bir engel teşkil ediyor."

Eğitim materyallerinde yer alan metinlerin içerik ve nitelik açısından yetersiz olması, öğrencilerin ilgisini çekmekte ve motivasyonunu sürdürmekte zorluklara yol açmaktadır. Metinlerin uzunluğu ve karmaşıklığı, öğrencilerin anlama kapasitesini aşarak, dikkatlerinin dağılmasına neden olmaktadır.

Ö2: "Metinlerin uzunluğu ve öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmemesi, anlama ve konsantrasyon sorunlarına neden oluyor."

Teknolojik araçların yetersizliği, dinleme ve izleme etkinliklerinin etkin uygulanışını kısıtlar. Bu durum, öğrencilerin bu becerileri geliştirmesine engel teşkil eder ve çağdaş eğitim metodolojilerinin uygulanmasını zorlaştırır.

Ö2:"Sınıf ortamındaki teknolojik donanımın yetersizliği, öğrencilerin dinleme ve izleme becerilerini geliştirmede engeller yaratıyor."

Öğrencilerin dil becerilerinin henüz gelişim aşamasında olması, özellikle dil öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için, dinleme ve anlama aktivitelerini zorlaştırır. Bu durum, pedagojik yaklaşımların öğrencinin dil gelişim seviyesine uygun şekilde düzenlenmesini gerektirir.

Ö3: "Dil becerilerinin gelişim sürecinde olan öğrenciler, özellikle dinleme ve anlamada zorluk çekiyorlar."

Dinleme ve izleme etkinliklerinin sıkı zaman sınırlamaları altında ve öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleştirilmesi, öğrencilerin bu becerileri kapsamlı ve etkin bir şekilde geliştirmesini engeller. Etkinliklerin uygulanış biçimi, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını yeterince karşılamayabilir.

Ö4: "Dinleme aktivitelerinin kısıtlı zaman dilimlerine sıkıştırılması ve öğretmen yönlendirmesi altında gerçekleştirilmesi, etkili öğrenmeyi kısıtlıyor."

Metinlerin çağdaş ve ilgi çekici olmaması, öğrencilerin motivasyonunu ve dikkatini olumsuz etkiler. Etkinliklerin öğrenci merkezli ve katılımcıyı aktif olarak dahil eden

bir biçimde tasarlanması gerekmektedir.

Ö7: "Metinlerin yetersiz ve ilgi çekici olmaması, öğrencilerin dikkatini ve motivasyonunu düşürüyor."

Dinleme ve izleme becerilerinin objektif ve etkin bir şekilde değerlendirilmesi zorlukları içerir. Bu, uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesini gerektirir.

Ö3: "Dinleme ve izleme becerilerini objektif şekilde değerlendirecek etkili ölçme araçlarının eksikliği mevcut."

Öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntemleri ve kaynakları kullanma becerisi, dinleme ve izleme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir faktördür. Çeşitlilik ve yaratıcılık, eğitim sürecinin etkinliğini artırır.

Ö19: "Her bir metin için farklı ve etkili etkinlikler hazırlamanın zorluğu, öğretmenler için ekstra bir yük oluşturuyor."

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve öğrenme ihtiyaçları, öğretmenlerin her bir öğrenciye uygun öğretim stratejisi geliştirmesini gerektirir. Bu durum, dinleme ve izleme becerilerinin öğrenciye özgü şekilde kazandırılmasını zorlaştırır.

Ö12: "Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak her birine uygun etkinlikler tasarlamak hem zaman alıcı hem de zorlayıcı."

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, İstanbul, Beykoz ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dinleme ve izleme becerilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bu becerilerin kazandırılması ve potansiyel iyileştirmeleri kapsamlı bir şekilde ele almalarına katkı sağlamıştır.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin programdaki dinleme ve izleme kazanımlarına yönelik ortak görüşlerinin "yeterli ve anlaşılır düzeyde" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoğu öğretmen (f: 17), dinleme ve izleme becerilerine yönelik kazanımların yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, önceki çalışmalarda belirtilen öğretim programlarının dil becerilerini desteklemedeki genel etkinliğine işaret etmektedir (Göçer, 2014). Ancak, birkaç öğretmen (f: 3) bu kazanımların öğrenci seviyelerine uygun olmadığını belirtmiştir. Akman ve Kandemir (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretim kazanımlarının her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına tam olarak hitap etmediği ortaya konmuş, bu durumun özellikle farklı öğrenme hızlarına sahip öğrenciler için sorun teşkil ettiği vurgulanmıştır. Ancak, bu kazanımların bazı durumlarda öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu bulgu, Tompkins (1998) ve Werner (1975) tarafından yapılan çalışmalarla uyumlu olup, dinleme ve izleme becerilerinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde merkezi bir rol oynadığını tekrar ön plana çıkarmaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin dinleme ve izleme becerilerinin, öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (f: 15), kullanılan materyallerin daha çeşitli ve ilgi çekici olması gerektiğini önermiştir. Eroğlu ve Çakır (2016) da eğitim materyallerinin öğrenci ilgisini çekme gücünün, öğrenme motivasyonu ve dikkat süresi üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu materyallerin kültürel ve bölgesel içeriklerle zenginleştirilmesinin öğrencilerin ders materyalleriyle özdeşleşmesini kolaylaştırabileceğini de eklemiştir. Bu durum, Sarıkaya (2018) ve Özbay (2009) tarafından dile getirilen, dinleme becerisinin, dil becerilerinin gelişiminde temel bir rol oynadığı görüşünü destekler niteliktedir.

Bir diğer elde edilen sonuca göre öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarındaki dinleme ve izleme metinlerinin niteliği konusunda bazı endişeleri olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerden çoğu (f: 14), öğrenme ortamının dinleme ve izleme becerilerinin kazandırılmasındaki etkilerine dikkat çekmiştir. Sınıf mevcudu ve öğrenme ortamının fiziksel koşullarının, öğrenci katılımı ve etkileşimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, Tanrıoğan (2017) tarafından yapılan çalışma sonuçlarını destekler nitelikte olup, daha az kalabalık sınıflarda öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrendikleri ve daha yüksek katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca metinlerin öğrenci seviyelerine uygunluk, ilgi çekicilik ve çeşitlilik açısından iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu, Göçer (2014) ve Mutlu, Süğümlü, & Çinpolat (2019) tarafından vurgulanan, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve motivasyonlarını artıracak nitelikli metinlerin önemini yansıtmaktadır.

Araştırmada, öğrenme ortamının niteliklerinin, öğrencilerin dinleme ve izleme becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, teknolojik araçların yetersizliğinin (f: 12), etkili öğrenme süreçlerinin önünde büyük bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Gelişmiş teknolojik araçların kullanımının, özellikle dinleme ve izleme becerilerinin kazandırılmasında, öğrencilerin ilgisini çekme ve bilgiyi işleme kapasitesini artırma potansiyeline sahip olduğu konusunda bir fikir birliği vardır (Demir, 2018). Demir, bu araçların ses, video ve animasyon gibi çoklu medya öğelerini entegre ederek öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenler, sınıf mevcudu, fiziksel ortamın hazırlığı ve teknolojik donanım gibi faktörlerin bu süreçte kritik rol oynadığını belirtmiştir.

Araştırmada, dinleme eğitim süreçlerinin önemine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (f: 16), etkileşimli ve katılımcı eğitim yöntemlerinin öğrencilerin dinleme ve izleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Aktif öğrenme stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin ders materyalleriyle etkileşimini artırarak derinlemesine öğrenmeye olanak tanımaktadır (Kara, 2019). Kara (2019), öğrencilerin aktif olarak katıldığı derslerde, öğrenme sürecinin daha etkili ve kalıcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, dikkat çekme ve odaklanma teknikleri ile aktif katılım ve etkileşim stratejilerinin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, dinleme eğitiminin, çeşitli ve etkileşimli yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir (Epçaçan, 2013). Bununla birlikte araştırma sonuçları

dinleme ve izleme becerilerinin kazandırılmasındaki güçlükleride ortaya koymuştur. Sınıf mevcudu, metinlerin uygunluğu, teknolojik yetersizlikler, öğrencilerin dil becerileri ve motivasyonu gibi faktörler, bu süreci zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bulgular, dinleme ve izleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için bütüncül ve çok yönlü stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Alyılmaz, 2013; Epçaçan, 2013).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin dinleme ve izleme becerilerinin öğrencilerin dil gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğunu ve bu becerilerin öğrencilerin hem sosyal hem de akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Bu sonuçlar, literatürdeki çalışmalarla uyumlu olup, dinlemenin özellikle eğitimde temel bir beceri olarak kabul edilmesi gerektiğini desteklemektedir (Rankin, 1926; Wilt, 1950; Werner, 1975; Tompkins, 1998; Özbay, 2005). Sonuç olarak bu çalışma, öğretmenlerin dinleme ve izleme becerilerine yönelik olumlu tutumlarını ve bu becerilerin etkin kazandırılması için karşılaşılan zorlukları ortaya koymuştur. Öğretim programlarının ve eğitim materyallerinin, öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu süreçte, teknolojik araçların ve çeşitlendirilmiş eğitim yöntemlerinin entegrasyonu, öğrenme deneyimini zenginleştirilecek ve öğrenci başarısını artıracaktır. Çünkü öğretmenler, öğrenme ortamının nitelikleri, dinleme ve izleme materyallerinin seçimi ve sunumu, sınıf mevcudu, öğrencilerin motivasyonu ve dikkati gibi faktörlerin bu becerilerin kazandırılmasında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu faktörler, dinleme ve izleme becerilerinin etkin bir şekilde geliştirilmesi için dikkate alınması gereken kritik unsurlardır. Bu durum, eğitim materyallerinin ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (MEB, 2005; Göçer, 2014; Mutlu, Süğümlü, & Çınpolat, 2019).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, dinleme ve izleme becerilerinin, öğrencilerin sosyal ve akademik yaşamlarında merkezi bir öneme sahip olduğunu göstermiştir. Bu beceriler, öğrencilerin dil becerilerinin temelini oluşturmakta ve onların iletişim yeteneklerini geliştirmekte, kritik düşünme ve analitik becerilerini artırmakta önemli bir rol oynamaktadır. Literatürdeki araştırma sonuçlarının yanı sıra mevcut araştırmadaki sonuçlar öğretmenlerin deneyimlerine ve gözlemlerine dayalı gerçek dünya örneklerini de yansıtmaktadır.

Öğretmenler, öğrenme ortamının nitelikleri, dinleme ve izleme materyallerinin seçimi ve sunumu, sınıf mevcudu, öğrencilerin motivasyonu ve dikkati gibi faktörlerin bu becerilerin kazandırılmasında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu faktörlerin, öğrencilerin dinleme ve izleme becerilerini etkin bir şekilde geliştirmeleri için dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi, bu sürecin etkinliğini artıracaktır.

Bu çalışma, dinleme ve izleme becerilerinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimindeki önemine dair öğretmenlerin farkındalığını artırmıştır. Ancak, bu becerilerin daha etkin bir şekilde kazandırılabilmesi için karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesi gerekmektedir. Öğretim programlarının ve eğitim

materyallerinin, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çağın gerekliliklerine uygun şekilde tasarlanması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dinleme ve izleme becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sağlayacaktır. Son olarak ilkökul öğretim programlarında dinleme ve izleme becerilerine verilen önemin artırılması gerektiği ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bu temel becerileri kazanmalarını sağlamak amacıyla eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için, öğretim yöntemleri ve stratejileri üzerine daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin gelecekteki akademik ve sosyal başarıları için temel bir yapı taşı oluşturacaktır.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Eğitim Materyallerinin Çeşitlendirilmesi: Öğretmenler, çeşitli ve öğrenci seviyesine uygun dinleme/izleme materyalleri kullanmalıdır. Metinlerin çeşitliliği ve kalitesi, öğrencilerin dikkatini çekmekte ve motivasyonunu artırmakta önemli bir rol oynar.
- Öğrenme Ortamının İyileştirilmesi: Sınıf mevcudunun azaltılması, fiziksel ortamın uygun şekilde düzenlenmesi ve teknolojik donanımın güçlendirilmesi, öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olacaktır.
- Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlerin, dinleme ve izleme becerilerini nasıl daha etkili bir şekilde öğretebilecekleri konusunda profesyonel gelişim fırsatları sunulmalıdır. Bu, öğretmenlerin öğrencilere bu becerileri kazandırmada daha etkili olmalarını sağlayacaktır.
- Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Geliştirilmesi: Dinleme ve izleme becerilerini objektif bir şekilde değerlendirebilecek ölçme araçları geliştirilmelidir. Bu, öğrencilerin bu becerilerdeki ilerlemesini daha iyi takip etmelerine olanak tanıyacaktır.
- Farklı bir araştırma ilkökul öğrencileri ve sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan öğrencilerle de yapılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu araştırma İstanbul İli Beykoz ilçesinde görev yapmakta olan 20 gönüllü sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları araştırmaya katılan katılımcıların görüş ve öneriyle sınırlıdır.

Yayın Etiği

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

ORCID

Dilek YAZAR GÜRSOY  <https://orcid.org/0000-0001-7464-8641>

Çavuş ŞAHİN  <https://orcid.org/0000-0002-4250-9898>

Kaynakça

- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Emiroğlu, S., & Pınar F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Ergin, M. (2008). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen ve öğretmen adaylarının Türkçe dersi metin işleme süreci üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 326-336.
- Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Yayınları.
- Johnson, B., & Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Kılıç, F. (2021). Yenilenen Türkçe dersi öğretim programı (2019) dinleme/izleme alanı kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerinin türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı
- Kurudayıoğlu, M., & Öge Yaşar, F. (2014). 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Lundsteen, S.W.(1979). *Listening: Its impact on reading and the other language arts* (Rev. Ed.) Urbana IL: National Counsel of Teachers English
- MEB (1968). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (2015). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Menteşe, H. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Data management and analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mutlu, H. H., Süğümlü, Ü., & Çinpolat, E. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48 (224), 101-121.
- Özbay, M. (2009). Dinleme eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2005). Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, E. (1987). İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi klavuzu. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sarıkaya, B. (2018). Dinlemeyle İlgili Temel Kavramlar, İçinde A. Akçay (Ed.) Dinleme/izleme eğitimi (ss. 55-75). Ankara: Nobel Yayın.
- Schram, T.H. (2003). *Conceptualizing qualitative inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Şimşek, H. (2019). Yenilenen 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleştirilebilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri (Kocaeli İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8 (45), 1-10.
- Tompkins, G.G. (1998). *Young children learning: Talking and thinking at home and school*. London: Fontana Publications.

Tüzel, S.(2014). Dinleme Eğitimi, İçinde M. Yılmaz (Ed.), Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi (ss.17-40). Ankara: Pegem Akademi..

Vagle, M. D. (2014). Crafting phenomenological research. Walnut Creek, Ca: Left Coast Press.

Van Manen, J. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. New York: State University of New York.

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



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi websayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Evaluation of the listening/monitoring skill area of the primary school Turkish lesson curriculum according to the opinions of classroom teachers

Çavuş Şahin & Dilek YAZAR GÜRSOY

To cite this article: Şahin, Ç. & Yazar Gürsoy, D. (2024). Evaluation of the listening/monitoring skill area of the primary school Turkish lesson curriculum according to the opinions of classroom teachers, *The Journal of International Social Science Education*, 10(2), 26-63. DOI: 10.47615/issej.1531926

To link to this article <https://doi.org/10.47615/issej.1531926>



© 202X The Author(s). Reprints and permissions:

Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

The ability to listen is undoubtedly one of the most important skills that an individual uses in their life. For the development of this skill, the listening/monitoring skill area, which is included in the Turkish lesson curriculum, which has been used since the first years of the individual's participation in planned education, is of great importance in this sense.

In this study, the opinions of classroom teachers about the listening/monitoring skill area of the Primary School Turkish Lesson Curriculum were revealed.


The opinions of the classroom teachers, who are the implementers of the program, will ensure the evaluation and development of the program and will reveal the difficulties encountered during the implementation.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Evaluation of the listening/monitoring skill area of the primary school Turkish lesson curriculum according to the opinions of classroom teachers

Çavuş Şahin  Department of Basic Education Classroom Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, 17010, Türkiye

Dilek Yazar Gürsoy  Department of Basic Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, 17010, Türkiye

This research aims to evaluate the opinions of classroom teachers about the listening and monitoring skill area in the Primary School Turkish Lesson Curriculum. In the research, which was designed according to the qualitative method, the study group was formed by analogous sampling. The data were collected with a semi-structured interview form. Interviews were conducted with 20 classroom teachers working in primary schools in Beykoz district of Istanbul. Content analysis technique was used to analyze the qualitative data obtained as a result of the interviews. As a result of the research, teachers found the listening and monitoring gains in the program to be generally sufficient and understandable. In addition, it is seen that classroom teachers have some concerns about the quality of listening and monitoring texts in Turkish textbooks. It shows that teachers have reached a consensus that listening and monitoring skills form the basis of students' language skills and have significant effects on their social and academic achievement. In addition, it has been determined that factors such as the qualities of the learning environment, the selection of educational materials, class size and the motivation of the students play a critical role in gaining these skills. As a result, the study emphasizes that more importance should be given to listening and monitoring skills in the primary school Turkish curriculum and that teachers should be supported in this field.

ARTICLE HISTORY

Received XX Month
202X Accepted XX
Month 202X

KEYWORDS

Listening and
Monitoring Skills,
Turkish Curriculum,
Classroom Teacher

Type of the paper
Research article

CONTACT Dilek YAZAR GÜRSOY  dilekyazar@hotmail.com  Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 17010, Çanakkale, Türkiye

© 2024 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

Language is a tool that has its own rules and develops according to these rules, helping people communicate with each other (Ergin, 2008). Listening, which is at least as important as language, is considered the most important communication and interaction tool in an individual's life from birth to death. Language has two different dimensions: understanding and expressing. Speaking and writing, which are classified as language skills, constitute expressing; listening and reading constitute understanding. If any of these language skills are developed or are lagging behind, it will also positively affect the development of other language skills. Listening forms the basis of other language skills. Until school age, the foundations of the mother tongue are generally formed, and only listening lies in the background of comprehension skills. In this respect, listening, the first skill an individual acquires from his/her family, constitutes the main element of other skills to learn a language. For this reason, to develop this skill, which is considered a listening/watching skill that requires a more cognitive process than hearing, it has become necessary for individuals to carry out their educational activities in this field in a planned and successful manner.

The most important tool for achieving the goals in the curriculum is language. Today's Turkish curriculum is structured on four skill areas (listening/monitoring, reading, speaking, and writing) and is associated with the whole (Mentese, 2014). When the primary school curriculum is examined, no clear statement about listening could be found in the primary school programs until 1968. In the 2005 program prepared with the constructivist approach, it was seen that listening skills, which were evaluated as a separate learning area for the first time, were a skill that had not been emphasized enough until these years. However, it is known that listening skills must first be acquired in order to acquire literacy skills (Tuzel, 2014). The learning areas in the Turkish Curriculum developed in 2015 were "reading, writing, and verbal communication." The language skills and related achievements, first brought together within the scope of the 2015 program, were later separated in the 2017 and 2019 programs and classified as listening/monitoring, reading, speaking, and writing skill areas (Kılıç, 2021). The most essential tool in developing basic language skills is the selected texts. The desired gains can be achieved thanks to the qualified texts to be selected. Qualified texts that meet the field knowledge of teachers also result in the correct acquisition of basic language skills (Mutlu et al., 2019). Different studies have been conducted on the acquisition of listening skills in the relevant literature (Bastug, 2012; Epcacan, 2013; Mutlu et al., 2019; Simsek, 2019). When the current studies and the results obtained are evaluated, it is seen that there is a pressing need for further research in the field of listening/monitoring skills. This need is urgent and significant, and studies examining the subject in more depth will provide substantial contributions to both the relevant scientific field and practitioners.

This study aims to contribute to the literature by revealing the opinions of classroom teachers regarding the listening/monitoring skill area in the Turkish program. For this

purpose, the following questions will be answered:

- 1- What are the opinions of classroom teachers on the learning objectives of listening/monitoring skills in the Primary School Turkish Curriculum?
- 2- What are the opinions of classroom teachers on the contribution of the listening/monitoring skills in the Primary School Turkish Curriculum to other learning areas?
- 3- What are the opinions of classroom teachers on the quality of the texts used in Turkish textbooks to develop listening/monitoring skills in the Primary School Turkish Curriculum?
- 4- What are the opinions of classroom teachers on the qualities the learning environment should have to support the development of listening/monitoring skills in the Primary School Turkish Curriculum?
- 5- What are the opinions of classroom teachers about listening education processes to support the development of listening/monitoring skills in the Primary School Turkish Curriculum?
- 6- What difficulties do classroom teachers encounter in teaching listening/monitoring skills in the Primary School Turkish Curriculum?

Methodology

In this study, the phenomenology design, one of the qualitative research methods, was preferred. This design is expressed as a design in which the meaning of phenomena is given based on the essence of people's life experiences (Yıldırım and Simsek, 2018). However, it's important to note that phenomenology, like any research method, has its limitations. For instance, it may not provide a comprehensive understanding of the social context in which the phenomena occur. Again, phenomenology is also expressed as the conscious experience of individuals' lives, daily life or social action. (Schram, 2003). The phenomenology approach is frequently preferred in researching various phenomena in education, as in many fields. The phenomenology design was preferred in this study, the main research purpose of which is to reveal the opinions of classroom teachers regarding the achievements in the Turkish program's listening/monitoring skill area. Accordingly, within the scope of the research, the opinions of a group of classroom teachers working in the Beykoz district of Istanbul regarding the listening and monitoring skills area in the Primary School Turkish Course Curriculum were collected and examined.

The homogeneous sampling method was used to create the study's participant group, respecting the unique role of each participant. This purposeful sampling method is preferred in studies where similar phenomena and situations are examined (Patton, 2002). In this method, participants are selected based on specific common characteristics, ensuring a cohesive study group (Yıldırım & Simsek, 2018). In our study, the common feature of the participants is their role as primary school

classroom teachers. The research group is comprised of 20 volunteer classroom teachers, each coded as T1, T2, T3, ..., T20.

The interview method, a versatile data collection method suitable for qualitative research, was the preferred approach for gathering the data. This method is designed to obtain in-depth information about the participants' experiences, opinions, and thoughts. The semi-structured interview technique, known for its adaptability, was employed in the research. This technique allows the researcher to ask new questions based on the participants' answers and the pre-prepared questions (Patton, 2002). The interview form, carefully crafted by the researchers, was informed by a thorough scan of the literature, consultation with field experts and the development of six open-ended questions.

The data for this research were gathered through individual interviews with the participants, conducted between 15.09.2023 and 30.09.2023. These interviews, conducted with the participants' full consent, were audio-recorded and then transcribed. A total of 20 participants were interviewed, and the resulting data set, a 53-page transcription of the interviews, was handled with the utmost respect for the participants' privacy.

The collected data were evaluated using content analysis, which is frequently preferred in qualitative research. In content analysis, the interpretation of data is made by revealing and organizing similar terms and themes (Strauss, 1987; Yıldırım & Simsek, 2018). There are various methods in the relevant literature regarding the content analysis process. Within the scope of this study, the content analysis stages used by Thomas and Hardene (2008) were followed. The MAXQDA 2018 package program was used in the analysis of qualitative data.

Findings

This section of the research presents the findings obtained from the qualitative data analysis.

Findings Regarding Teachers' Views on the Objectives of Listening/Monitoring Skills in the Primary School Turkish Curriculum:

The participants' views on the listening/monitoring skill outcomes in the primary school Turkish curriculum were organized into themes such as Adequacy and Comprehensibility of the Outcomes (7), Variety and Suitability of Educational Materials (4), General Effectiveness of the Turkish Curriculum (5) and Suggestions for the Development of the Turkish Curriculum (4). This category reveals the diversity of the participants' views and their thoughts on the general effectiveness of the listening/monitoring skill outcomes in the curriculum. The participants emphasize the adequacy and comprehensibility of the outcomes, the variety and suitability of the educational materials, the general effectiveness of the program, and the areas that

need to be developed. It was observed that the participants had different views on the comprehensibility of the outcomes. For example, T1 stated that the texts should be more understandable since children have short attention spans.

Similarly, T6 stated that the outcomes were understandable, but sometimes, there were challenging expressions that were inappropriate for the level. The participants expressed different views on educational materials' diversity and suitability for the grade level. T3 emphasized that the outcomes should support the students' language development and positively affect their ability to establish effective communication. T9 drew attention to the importance of diverse materials for developing children's listening and monitoring skills. Under this theme, most participants stated that the Turkish Language Teaching Program improved the students' language skills and reinforced their communication skills. The participants made various suggestions for the development of the program. This feedback provides valuable insights for the more effective implementation of the program.

Findings Regarding Teachers' Views on the Contribution of the Learning Achievements of Listening/Monitoring Skills in the Primary School Turkish Curriculum to Other Learning Areas:

The participants' views on the contribution of the listening/monitoring skills in the primary school Turkish language teaching program to other learning areas were themed General Effectiveness of the Gains (20), Speaking and Communication Skills (6), Reading and Comprehension Skills (5), Writing and Creativity (4), Attention and Concentration (3) and Critical Thinking and Problem-Solving (2). These categories show how critical the participants' listening/monitoring skills are in developing students' holistic language skills. These skills support speaking, comprehension, writing, creativity, critical thinking, and problem-solving skills. All participants emphasized that listening/monitoring skills holistically develop students' language skills. It is emphasized that these skills strengthen students' interaction and integration with other language skills.

Findings Regarding Teachers' Views on the Quality of Listening/Watching Texts in Turkish Coursebooks:

Participants' views on the Quality of Listening/Monitoring Texts in Turkish Textbooks were themed Adequacy and Quality of Texts (7), Suitability to Student Level (6), and Importance of Text Length (5). This category shows that primary school Turkish textbooks' quality of listening/monitoring texts dramatically impacts students' language development and learning processes. Participants stated that texts should be appropriate to the level, interesting, and diverse and that the length and presentation style of the texts affect students' attention and motivation. This feedback provides an essential resource for more effective design of textbooks and their contents. For example, T1 states that the texts in existing books are insufficient and sometimes well above the level. This prevents students from learning efficiently and

efficiently.

Findings Regarding Teachers' Views on the Qualities of the Learning Environment:

The participants' views on the qualities that the learning environment should have to support the development of listening/monitoring skills in the primary school Turkish language teaching program were themed Importance of Class Size (6), Preparation of the Physical Environment (5), and Technological Equipment and Materials (4). This category draws attention to the importance of the learning environment for developing listening/monitoring skills within the Primary School Turkish Language Teaching Program framework. Participants stated that small class sizes, appropriate preparation of the physical environment, and technological equipment play critical roles in this process. These findings provide crucial information on how the ideal learning environment should be created for students to develop listening/monitoring skills. This theme focuses on the effect of the number of students in the class on developing listening and watching skills. It is emphasized that classes with fewer students provide a more efficient learning environment by increasing one-on-one interaction. It is stated that crowded classes can limit students' active participation and attention. This theme also addresses the importance of the physical conditions of the learning environment, especially silence, appropriate lighting, and the absence of distracting objects. It is emphasized that the physical environment should be organized in a way that helps students maintain their attention and listen effectively. Technological tools and various learning materials play a role in supporting students' listening and monitoring skills. The contribution of technological equipment such as smart boards, internet access, and audio and visual materials to the learning process is emphasized. Such equipment can attract students' attention and provide a more active and participatory learning experience.

Findings Regarding Teachers' Views on Listening Education Processes:

Findings Regarding Teachers' Views on Listening Education Processes: The participants' views on listening education processes to support developing listening/monitoring skills in the Primary School Turkish Language Teaching Program have been themed Attracting Attention and Focus (12) and Active Participation and Interaction (11). This category reflects the methods and strategies used by teachers in listening education processes. While games and interactive techniques attract students' attention and ensure their focus, question-answer methods, and group activities are preferred to increase active participation and interaction. These approaches help students develop their listening skills. Teachers use various methods to increase students' attention and make listening more effective.

Findings Regarding Teachers' Views on Difficulties in Acquiring Listening/Watching Skills:

The participants' views on the difficulties in acquiring listening/monitoring skills in the Primary School Turkish Curriculum were themed as follows: Class Size (3), Suitability of Texts (5), Technological Inadequacy (4), Students' Language Skills (2), Implementation of Listening/Monitoring Activities (3), Students' Motivation and

Attention (2), Evaluation Difficulties (1), Teachers' Approaches and Resources (2) and Students' Differences and Needs (1). These categories reflect the difficulties in acquiring listening/monitoring skills in the Primary School Turkish Curriculum and the teachers' in-depth views on these issues. High-class sizes limit the capacity of teachers to deal with each student individually. This situation negatively affects the efficient acquisition of listening and monitoring skills. Students' attention is easily distracted, disrupting the integrity of the educational process and reducing the quality of learning activities. The inadequacy of the texts in the educational materials regarding content and quality leads to difficulties in attracting students' attention and maintaining their motivation. The length and complexity of the texts exceed the students' capacity to understand, causing their attention to be distracted.

The inadequacy of technological tools restricts the effective implementation of listening and monitoring activities. This situation prevents students from developing these skills and makes it challenging to implement contemporary educational methodologies. The fact that students' language skills are still in the developmental stage makes listening and comprehension activities difficult, especially for children with language learning difficulties. This situation requires that pedagogical approaches be organized according to the student's language development level. Maintaining listening and monitoring activities under tight time limits and teacher guidance prevents students from developing these skills comprehensively and effectively. How the activities are implemented may need to meet the student's learning needs sufficiently. The texts needing to be more contemporary and attractive positively affect students' motivation and attention. Activities need to be designed to be student-centered and actively involve the participant. Objective and practical evaluation of listening and monitoring skills involves difficulties. This requires the development of appropriate measurement and evaluation tools. Teachers' ability to use various teaching methods and resources is essential in acquiring listening and monitoring skills. Diversity and creativity increase the effectiveness of the educational process. Individual differences and learning needs among students require teachers to develop appropriate teaching strategies for each student. This makes it challenging to provide listening and monitoring skills in a student-specific manner.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Various conclusions were reached from the findings in the current study. The study concluded that the participating teachers' standard views regarding the listening and monitoring outcomes in the program were "sufficient and understandable." Most teachers (f: 17) stated that the outcomes regarding listening and monitoring skills were sufficient. This finding points to the general effectiveness of the curriculum specified in previous studies in supporting language skills (Göcer, 2014). However, a few teachers (f: 3) stated that these outcomes were inappropriate for students' levels. The study concluded that the teachers' listening and monitoring skills positively affected other students' language skills, such as speaking, reading, and writing. Most teachers (f: 15) suggested that the materials used should be more diverse and exciting.

This situation supports the results of previous studies in the literature (Sarıkaya, 2018; Ozbay, 2009).

Another result revealed that the teachers were concerned about the quality of the listening and monitoring texts in Turkish textbooks. Most of the teachers (f: 14) drew attention to the effects of the learning environment on the acquisition of listening and monitoring skills. This result parallels the study conducted by Tanrıöğen (2017). The study concluded that the learning environment's characteristics significantly affect the development of students' listening and monitoring skills. Teachers defend the view that the inadequacy of technological tools (f: 12) is a significant obstacle to effective learning processes. The study also obtained results regarding the importance of listening education processes. Most participating teachers (f: 16) stated that interactive and participatory education methods contribute to developing students' listening and monitoring skills.

However, the research results also revealed the difficulties in acquiring listening and monitoring skills. Factors such as class size, appropriateness of texts, technological inadequacies, students' language skills, and motivation are among the factors that make this process difficult. The research results showed that teachers' listening and monitoring skills are of critical importance in students' language development and that these skills positively affect students' social and academic success. These results are consistent with the literature studies and support that listening should be considered an essential skill, especially in education (Rankin, 1926; Wilt, 1950; Werner, 1975; Tompkins, 1998; Ozbay, 2005).

The results obtained from the research showed that listening and monitoring skills are of central importance in students' social and academic lives. Teachers emphasized that factors such as the characteristics of the learning environment, the selection and presentation of listening and monitoring materials, class size, and students' motivation and attention are essential in acquiring these skills. These factors must be considered so that students can effectively develop their listening and monitoring skills. This study has increased teachers' awareness of the importance of listening and monitoring skills in developing students' language skills. Designing and developing teaching programs and educational materials based on students' needs and age requirements will significantly contribute to students' listening and monitoring skills development. Finally, it is emphasized that the importance given to listening and monitoring skills in primary school curricula should be increased, and strategies for acquiring these skills should be developed.

In addition, based on the results of this study, various suggestions were developed regarding diversifying educational materials, improving the learning environment, teacher training, and developing measurement and evaluation methods.

ORCID

Dilek YAZAR GÜRSOY  <https://orcid.org/0000-0001-7464-8641>

Çavuş ŞAHİN  <https://orcid.org/0000-0002-4250-9898>

References

- Bastug, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin cesitli değiskenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epcacan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11), 331-352.
- Ergin, M. (2008). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım.
- Göcer, A. (2014). Öğretmen ve öğretmen adaylarının Türkçe dersi metin işleme süreci üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 326-336.
- Kılıç, F. (2021). Yenilenen Türkçe dersi öğretim programı (2019) dinleme/izleme alanı kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerinin türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Cecen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı
- MEB (1968). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (2015). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mentese, H. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Mutlu, H. H., Sugumlu, U., & Çinpolat, E. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. Millî Eğitim Dergisi, 48 (224), 101-121.
- Ozbay, M. (2005). Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi. Ankara: Akcag Yayınları.
- Ozbay, M. (2009). Dinleme eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Patton, M.Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sarıkaya, B. (2018). Dinlemeyle İlgili Temel Kavramlar, İçinde A. Akcay (Ed.) Dinleme/izleme eğitimi (ss. 55-75). Ankara: Nobel Yayın.
- Schram, T.H. (2003). Conceptualizing qualitative inquiry. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Strauss, A. L. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Simsek, H. (2019). Yenilenen 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri (Kocaeli İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Sakarya.

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8 (45), 1-10.

Tompkins, G.G. (1998). *Young children learning: Talking and thinking at home and school*. London: Fontana Publications.

Tuzel, S.(2014). Dinleme Egitimi, Icinde M. Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelismeler Işığında Turke Öğretimi* (ss.17-40). Ankara: Pegem Akademi..

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayıncılık.



Çevre etiği yaklaşımları ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Ali Ekber GÜLERSOY & Semra TURAN

Önerilen atf: Gülersoy, A. E. & Turan, S. (2024). Çevre etiği yaklaşımları ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 10(2), 64-97.
DOI: 10.47615/issej.1539166

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1539166>



© 2024 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

İnsanların ekolojik çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen, bu ilişkilerden doğan davranışları ahlaki açıdan değerlendiren ve felsefenin alt dallarından biri olan çevre etiğinin amacı, insanları yanlış veya zararlı davranışlardan uzak tutarak, davranışlarına ahlaki sınırlar getirmektir.

Bu çalışmada, ortaöğretim (lise) öğrencilerinin çevreye etik yaklaşımlarını tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır.

24 maddelik tek faktörlü geçerli ve güvenilir Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin elde edildiği bu araştırmanın alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Çevre etiği yaklaşımları ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Ali Ekber Gülersoy  Semra Turan 

Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 35380, Türkiye

Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Van, 65040, Türkiye



ÖZ

Ortaöğretim öğrencilerinin çevre etiği yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmenin amaçlandığı bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Literatür taraması sonucu hazırlanan 67 maddelik taslak ölçek, kapsam geçerliliği açısından 11 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında 28 madde ölçekten çıkarılmıştır. İlgili kurumlardan gerekli izinlerin alınmasının ardından, Van ilinin merkez ilçelerindeki (İpekyolu, Edremit ve Tuşba) 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin gönüllü katılımıyla 2023-2024 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde veri toplama süreci tamamlanmıştır. 39 maddelik 5'li Likert şeklinde hazırlanan ölçek, öncelikle yapı geçerliği için 3 okuldan 1282 öğrencinin katıldığı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) analizine, ardından yine 3 farklı okuldan 391 öğrencinin katıldığı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) analizine dahil edilmiştir. AFA'dan elde edilen sonuçlar ölçeğin tek boyutlu yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Faktör yükleri 0,30 veya daha düşük olan 10 madde analizden çıkarılmıştır. Ayrıca 5 madde, madde-toplam korelasyonu 0,30'dan düşük olduğu için elenmiştir. Toplam 15 madde AFA sonucu ölçekten çıkarılmıştır. Tek faktörlü yapının toplam varyansın %41,30'unu açıkladığı ve 24 maddeden oluştuğu, maddelerin faktör yüklerinin de 0,40 ile 0,72 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının da 0,93 olduğu görülmüştür. Ölçek modelinin doğrulanması amacıyla yapılan DFA analizi sonuçları, uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak 24 maddelik tek faktörlü geçerli ve güvenilir Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği elde edilmiştir.

MAKALE TARİHİ
Geliş tarihi 28 Ağustos
2024
Kabul tarihi 12 Ekim
2024

ANAHTAR KELİMELER
Çevre etiği, çevre etiği
yaklaşımları ölçeği,
ortaöğretim (lise)
öğrencileri

Makale Türü
Araştırma makalesi

İLETİŞİM Ali Ekber Gülersoy  gulersoy74@gmail.com  Buca Eğitim Fakültesi,
Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 35380, Türkiye

© 2024 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Dünyanın doğal kaynakları insanlar için hem ekonomik sermaye hem de doğrudan yaşamsal faaliyetlerini sürdürmesine olanak sağlayan en önemli hazine kabul edilmektedir. Bununla birlikte insanlar bu hazineyi ihtiyaçlarından fazlasıyla tüketmekte, kaynakların sürdürülebilirliğini engellemekte ve doğal dengeye zarar vermektedir (Miller, 2000). İnsanlar, doğayla sürekli bir etkileşim içinde oldukları için çevreye karşı nasıl davrandıkları, doğaya verdikleri değer ve bu davranışları yönlendiren düşünce yapıları ahlaki bir sorumluluk taşımaktadır. Doğaya zarar veren ya da koruyan her eylem, sadece bugünü değil, geleceği de etkilediğinden bireylerin çevreye yönelik tutumları etik bir değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu durum, insanların doğayla olan ilişkilerinde bilinçli ve sorumlu davranmalarını zorunlu kılmaktadır. Yani, doğayı koruma ya da tahrip etme kararları, sadece kişisel değil, toplumsal ve ahlaki sonuçlar doğurmaktadır.

İnsanlık tarihi boyunca toplumları bir arada tutan ve bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen ahlaki kurallar ve normlar her zaman var olmuştur. Bu kurallar, toplumsal düzenin sağlanması ve bireylerin doğru davranışlar sergilemesi açısından önem taşımaktadır. Felsefi olarak bu konular “ahlak felsefesi” veya “etik” kavramlarıyla ele alınmaktadır (Cevizci, 2021).

Etik kavramı da Yunanca’da alışkanlık, görenek, töre anlamlarına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir ve Aristoteles’ten itibaren ayrı bir felsefi disiplin olarak ele alınmaktadır. “Ethos” kavramı Latince’de “mos” sözcüğüne karşılık gelmektedir ki bu kavramda töre ve karakter anlamlarına gelmektedir. Bunlara ek olarak Almanca “ahlak (moral)” kavramı da Latince “mos” sözcüğüne dayanmaktadır ve töre anlamını taşımaktadır (Pieper, 2012). Etik ve ahlak kavramlarının köken olarak ayırımı yapmak güç olsa da ahlaki dil daha gündelik konuşmaları kapsarken, etiğin dili ahlaki dil üzerinde düşünmeye dayanmaktadır (Pieper, 2012). Diğer bir ifadeyle etik; felsefenin ahlaklılıkla, ahlaki değerle ilgili alt disiplinine, ahlaklılık ise değer, eylem ve pratiği ifade etmektedir (Cevizci, 2021). Etik konusundaki araştırmalar normatif etik ve metaetik/analitik etik olarak iki alanda yoğunlaşmaktadır (Cevizci, 1999), bunlara ek olarak Pieper (2012), uygulamalı etik alanından da bahsetmiştir. Etik teorilerin ya da ahlak felsefesi alanındaki çalışmaların bu üç başlık altında toplandığı görülmektedir (Bolat ve Seymen, 2003).

Normatif etik, insanlara hayatları boyunca hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu, neyin iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış olduğunu gösteren kurallar ve ilkelerle yol göstermektedir. Yani bireylerin eylemlerini yönlendiren normlar belirleyerek, ahlaki bir rehberlik sağlamaktadır (Cevizci, 2021). Metaetik, daha çok etiğin bilim kuramı olarak etik üzerine eleştirel düşünmeyi, günlük dilde kullanılan ahlaki sözcükleri analiz ederek çözümlenmekte ve meta ahlaki önermeler sunmaktadır (Pieper, 2012). Normatif bilgilerin farklı alanlarda pratik yapılmasıyla problemlerin

çözümünde rol oynayan uygulamalı etik sayesinde (Cevizci, 2007), etik ilkeler kuramsal ya da kavramsal olmanın sınırlarını aşmakta ve insan davranışlarına aktarılmaktadır (Pieper, 2012).

İnsanların günlük hayatında önemli yere sahip olan ahlak (Pieper, 2012), onların doğal çevreyle etkileşimlerinde de önemli yere sahiptir. İnsanlar yaşamsal faaliyetlerini sürdürürken çevreyi olumsuz yönde etkileyen bir süreç başlatmış ve yüz yıllardır etkileri birikerek devam eden bu süreç zamanla küresel boyutlara ulaşan çevre sorunları ortaya çıkarmıştır (Kayaer, 2013). 1990'lardan itibaren en çok dikkat çeken sorunlardan biri, dünya çapında çevrenin kötüleşmesi olmuş ve hızla kötüye giden durum karşısında çevreyi korumak için etik olarak yeni gelişmelere ihtiyaç duyulmuştur (Maria, 2017).

Çevre sorunları konusunda felsefeciler, öncelikle insanların çevreleriyle ilişkilerinin temelini oluşturan doğru etik ilişkinin ne olduğunu araştırmışlar ve bu ilişkinin felsefi dayanağını oluşturan görüşler hakkında çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu doğrultuda çevre sorunları hakkında, var olan etik kuralların yarar sağlamayacağı anlaşılmış (Des Jardins, 2006), buradan hareketle doğanın insanlar için korunması gerektiğine değil doğanın kendisi için korunması gerektiğine dikkat çeken, felsefi ve ahlaki yönleri olan bir ekolojik görüşe ihtiyaç duyulduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Tekinalp, 1997). Bu çerçevedeki ihtiyaç, karşımıza çevre etiği ya da ekoloji etiği (ekolojik etik) kavramını çıkarmaktadır.

Bilim dünyasının çevre etiği kavramıyla tanışması 1973'te Singer ve Næss'in farklı dergilerde eş zamanlı yayınlanan makaleleri sayesinde olmuştur. Çevre etiği kavramı esas çıkışını, 15. Dünya Felsefi Kongresi'nde Richard Sylvan Routley'nin "Yeni bir etiğe, çevre(ci) etiğe ihtiyacımız yok mu?" sorusunu sormasıyla ve ilerleyen süreçte Eugene G. Hargrove'un 1979'ta "Çevre Etiği" dergisini yayınlamasıyla olmuştur (Yağanak ve Önkal, 2005). Uygulamalı etik çerçevesinde karşımıza çıkan çevre etiği (Pieper, 2012), insanların doğal çevreleriyle etkileşimlerinin sistematik olarak ele alınması şeklinde tanımlanmakta ve insanların doğal çevrelerine karşı davranışlarının ahlak kurallarıyla yönetildiği ve yönetilmesi gerektiğini savunmaktadır (Des Jardins, 2006).

Çevre etiği insanların doğa ile ilişkilerinin temelini oluşturan etik normların ve ahlaki sorumlulukların sorgulanmasını, yeniden ele alınmasını ve çeşitli çıkarımların yapılmasını gerektirmektedir (Bilgili, 2023). Ayrıca çevre etiği, insanların doğal çevrelerine karşı ahlaki sorumluluğunun ne ya da neler olduğuna çözüm aramaktadır (Moorthy ve Akwen, 2020). Bu doğrultuda ilk olarak insanların çevreleriyle etik ilişkisini; ikinci olarak insanların doğal çevrelerini koruma sorumluluğunu; üçüncü olarak insanların doğal çevreyi koruma ve kollama konusunda liderlik yapması konusunu ve son olarak gelecek nesiller için dünya kaynaklarının korunmasını ele alır (Moorthy ve Jeyabalan, 2011).

Çevre etiğinin çözüm aradığı noktalar, farklı çevre etiği yaklaşımlarının farklı

bakış açılarıyla ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar temelde, İnsan Merkezli (Antroposentrik), Canlı Merkezli (Biyosentrik), Çevre Merkezli (Ekosentrik) (Bütüncül=Holistik), Acı Merkezli, Gelecekçi (Fütürist), Toplumsal (Sosyal) Ekoloji, Ekofeminizm ve Derin Ekoloji yaklaşımlarıdır (Des Jardins, 2006). Çalışmamız kapsamında geliştirilen Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin kavramsal temeli oluşturulurken bu yaklaşımlardan beş tanesine odaklanılmıştır:

- İnsan merkezli yaklaşım, insanların doğal çevreleriyle ilişkilerinde ortaya çıkan sorunların çözümünde odak noktası olarak “insanı” ve “insanın çıkarlarını” öncelikli tutmaktadır.
- Canlı merkezli yaklaşım, cansız çevre hariç genel olarak tüm canlıların yararını düşünmektedir.
- Çevre merkezli yaklaşım, canlı ve cansız tüm varlıkların menfaatini ele almaktadır.
- Acı merkezli yaklaşım, acı hissedebilen bütün canlıların ahlaki değerine odaklanır.
- Gelecekçi yaklaşım, gelecek kuşakların da kaynaklardan faydalanabilmesini ve onlara karşı sorumluklarımızın göz önünde bulundurulmasını hedeflemektedir.

Amaç

Yapılan literatür taramalarında ortaöğretim öğrencilerinin çevre etiği yaklaşımlarının tespit edilmesi noktasında Türkiye'deki çalışmaların yetersiz (Gürbüzöğlü Yalmanlı, 2015; Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Gözüm, 2019; Turan, 2009; Yenice ve Alpak Tunç, 2021) olduğu görülmüştür. Çalışmamızda, geliştirilecek olan Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin, Türkiye'deki farklı illerde, aynı ya da farklı tür okullarda okuyan lise öğrencilerinin çevre etiği yaklaşımlarının araştırılmasında kullanılması amaçlanmakta ve elde edilecek verilerin, ortaöğretim ders müfredatlarında yer alan çevre temalarının, çevre etiği yaklaşımları çerçevesinde yeniden değerlendirilerek geliştirileceğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Metodoloji

Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 17/10/2023 tarih ve E-87347630-659-764809 numarası ile ve Van Valiliği Araştırma İnceleme Komisyonu tarafından 18/10/2023 tarih ve E-70562350-605.01-87400253 numarası ile onaylanmıştır.

Araştırmamız, Bekman'ın (2022) belirttiği gibi, toplanan verilerin istatistiksel ve sayısal analizine dayalı nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeline göre tasarlanmıştır. Genel tarama modeli, genellikle bir konuyla ilgili evrenin tamamını ya da belirli bir örnekleme kullanarak, bu evrenin genel bir resmini elde

etmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2022).

Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van il merkezinde bulunan İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerindeki tüm 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Neuman'a (2014) göre, araştırmanın evrenini temsil edecek örneklem, belirlenen amaçlar doğrultusunda uygun özelliklere sahip olmalıdır (Baltacı, 2018). Araştırmanın örneklemini oluştururken, okulların seçiminde olasılıksız (amaca yönelik) örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve maksimum çeşitlilik (heterojen) örnekleme kullanılmıştır. Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin örneklemini oluşturan öğrenciler, her üç ilçeden seçilen 6 farklı okulda öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinin birinci aşaması olan Açıklayıcı Faktör Analizi'ne (AFA) 1282 öğrenci, ikinci aşaması olan Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne (DFA) ise 391

Açıklayıcı Faktör Analizi Örneklemi	Doğrulayıcı Faktör Analizi Örneklemi
-------------------------------------	--------------------------------------

öğrenci katılmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere ait bilgiler verilmiştir.

İlçeler	Sınıf Seviyesi	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet
İpekyolu	9. Sınıf	105	61 Kız, 44 Erkek	36	25 Kız, 11 Erkek
	10. Sınıf	84	43 Kız, 41 Erkek	30	21 Kız, 9 Erkek
	11. Sınıf	96	54 Kız, 42 Erkek	36	25 Kız, 11 Erkek
	12. Sınıf	68	39 Kız, 29 Erkek	35	17 Kız, 18 Erkek
Tuşba	9. Sınıf	116	71 Kız, 45 Erkek	30	19 Kız, 11 Erkek
	10. Sınıf	101	60 Kız, 41 Erkek	33	20 Kız, 13 Erkek
	11. Sınıf	91	50 Kız, 41 Erkek	34	23 Kız, 11 Erkek
Edremit	12. Sınıf	164	103 Kız, 61 Erkek	32	25 Kız, 7 Erkek
	9. Sınıf	122	70 Kız, 52 Erkek	31	20 Kız, 11 Erkek
	10. Sınıf	98	63 Kız, 35 Erkek	32	25 Kız, 7 Erkek
	11. Sınıf	93	65 Kız, 28 Erkek	32	25 Kız, 7 Erkek
Toplam	12. Sınıf	144	96 Kız, 48 Erkek	30	28 Kız, 2 Erkek
	9. Sınıf	343	202 Kız, 141 Erkek	97	64 Kız, 33 Erkek
	10. Sınıf	283	166 Kız, 117 Erkek	95	66 Kız, 29 Erkek
	11. Sınıf	280	169 Kız, 111 Erkek	102	73 Kız, 29 Erkek
Genel Toplam	12. Sınıf	376	238 Kız, 138 Erkek	97	70 Kız, 27 Erkek
		1282	775 Kız, 507 Erkek	391	273 Kız, 118 Erkek

Tablo 1. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilere ait bilgiler

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın ilk aşamasına katılan öğrencilerin 775'inin (%60) kız, 507'sinin (%40) erkek olduğu; ikinci aşamaya katılan öğrencilerin 273'ünün (%69,82) kız, 118'sinin (%30,18) erkek olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin toplanması

Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği geliştirilirken öncelikle ölçme aracının, hangi konuyu ölçmeyi amaçladığı belirlenmiş ve ölçülecek özellikler detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca, ölçek geliştirme sürecinde kullanılacak yöntem kararlaştırılmış, bu bağlamda 5'li Likert Tipi (Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) ölçek kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra, ölçek geliştirme aşamasında madde havuzu oluşturulmuş ve bu madde havuzu, önceden belirlenen özelliklere uygun olup olmadığına dair ön eleme sürecinden geçirilmiştir. Ardından ölçek uzman görüşlerine sunulmuş ilgili uzmanlardan alınan geri bildirimlere dayanarak gerekli analizler ve düzeltmeler yapılmıştır (Erkuş, 2022). İlgili alanda yapılan literatür taramasıyla (Akalin, 2022; Aytaç ve Öngen, 2012; Bektaş ve Şirin, 2018; Billington, 2011; Ceyhan, 2018; Des Jardins, 2006; Dunlap, Van Liere, Mertig ve Jones, 2000; Erten, 2007; Gürbüzöğlü Yalmanlı, 2015; Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Aydın 2019; Karakuş, 2018; Kılıç, 2008; Özer ve Keleş, 2016; Yıldız, 2016; Wongchantra ve Nuangchalerm, 2011), çevre etiği yaklaşımlarından 5 tanesine

odaklanılmıştır (İnsan Merkezli (Antroposentrik), Canlı Merkezli (Biosentrik), Çevre Merkezli (Ekosentrik), Gelecekçi (Fütürist) Yaklaşım ve Acı Merkezli Yaklaşım). 133 maddenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuş ve yapılan ön elemelerle önce 87 maddeye, sonrasında 67 maddeye (İnsan Merkezli 1-19; Çevre Merkezli 20-38; Acı Merkezli 39-46; Canlı Merkezli 47-53; Gelecekçi 54-67) inmiştir.

Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği için, 6 Çevre Etiği Alanı Uzmanı (4 Prof. Dr., 1 Dr, 1 Çevre Etiği Alanında Yüksek Lisans Mezunu Biyoloji Öğretmeni), 2 Ölçme Değerlendirme Uzmanı (2 Dr. Öğrt. Üyesi), 1 Biyoloji Öğretmeni (Uzman Öğretmen ve Doktora Mezunu), 1 Felsefe Grubu Öğretmeni (Uzman Öğretmen) ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni (Uzman Öğretmen) olmak üzere toplam 11 kişi uzman grubunu oluşturmuştur. Uzman görüşlerini elde etmek amacıyla geliştirilen form, uzmanlara e-posta yoluyla iletilmiş ve Mayıs 2023'te tamamlanan geri dönüşlerde uzmanlar her bir madde için uygun, düzeltilmeli ve çikartılmalı şeklinde değerlendirme yapmışlardır. Bu uzman görüşleri nitel olduğundan, verilerin nicel olarak analiz edilebilmesi için Lawshe tarafından 1975 yılında geliştirilen, daha sonra Wilson, Pan ve Schumsky (2012) ile Ayre ve Scally (2014) tarafından revize edilen "Lawshe Tekniği" kullanılmıştır. Lawshe Tekniği'nin uygulanmasında, her madde için kapsam geçerlilik oranları (KGO) hesaplanmıştır. Kapsam geçerlilik oranı, uzmanların belirli bir maddeye dair "uygun" görüş bildirenlerin sayısının toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği ile belirlenmiştir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Ayre ve Scally (2014), çeşitli istatistiksel analizler kullanarak, belirli bir anlamlılık düzeyi olan $\alpha=0,05$ 'e göre uzman sayısına bağlı olarak kapsam geçerlik için minimum veya kritik değerleri (KGO) hesaplamışlardır. Bu analizler, ölçüm aracının hangi uzman sayısının üzerinde kabul edilebilir bir kapsam geçerliliğine sahip olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği için toplam 11 uzmandan görüş alındığından Kapsam Geçerlik Oranları'nın (KGO) taban değeri 0,64 olarak alınmıştır.

KGO değeri 0,64 değerinin altında kalan 23 madde (1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 22, 23, 29, 30, 31, 37, 38, 41, 54, 56, 60, 61, 63 ve 64) ölçekten çikartılmıştır. Ayrıca yapılan değerlendirmelerle 17, 19 ve 57. maddeler de ölçekten çikartılmıştır. KGO değeri 0,50 ve üzerinde olan maddeler (2, 11, 14, 18, 21, 33, 34, 35, 39, 40, 51, 55, 59, 66 ve 67) ile 16, 20, 24, 25. madde tekrardan düzenlenip uzman görüşüne sunulmuştur. Sonuç olarak ölçekte 41 madde kalmıştır. Kapsam geçerlik oranlarının tespitiyle maddeler ölçeğe dâhil olmak üzere tanımlandıktan sonra, ölçeğin tamamı için Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanır (Lawshe, 1975). Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı ve ölçekte kalması kesin olan maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir ve elde edilen KGİ değerinin KGO değerinden büyük olması, ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Yurdugül, 2005). Ölçeğin ilk uzman görüş analizinde Kapsam Geçerlik Oranları 0,64 ve üzerinde olan bu 41 maddenin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak Kapsam Geçerlik İndeksi 0,785 olarak hesaplanmıştır. KGİ değeri KGO değerinden büyük olduğundan istatistiksel olarak geçerli bir ölçek elde edilmiştir. Yapılan düzeltmelerle birlikte 41 maddelik (İnsan Merkezli 1-8 (2. Madde:

Yeryüzü insanların hizmetine verilmiştir; 7. Madde: İnsanların yararına olacak bilimsel gelişmeler için, diğer canlılar üzerinde deneyler yapılabilir); Çevre Merkezli 9-20 (17. Madde: İnsanlar beslenmek için doğal kaynakları kullanırken diğer canlı ve cansız varlıkların devamlılıklarını tehdit edecek davranışlardan kaçınmalıdır); Acı Merkezli 21-27 (22. Madde: Hayvanlar sadece acı hissettiği için ahlaki bir değere sahip olarak kabul edilmelidir; 26. Madde: Canlıların bir değerinin olması için acı hissediyor olması gerekir); Canlı Merkezli 28-34 (28. Madde: Dünyadaki bütün canlılar ahlaki değere sahiptir); Gelecekçi 35-41 (35. Madde: İnsanlığın geleceği, doğa ile uyumlu yaşamasına bağlıdır)) ölçek tekrardan aynı uzmanların görüşlerine sunulmuştur.

Ölçeğin 41 maddelik son hali için uzmanlardan gelen görüşler (10 uzman dönüş sağladığından Kapsam Geçerlik Oranları 0,800 ile karşılaştırılmıştır) doğrultusunda her bir maddenin KGO'ları hesaplanmış olup ölçekten 4 ve 17. maddeler çıkartılmıştır. Ölçeğin 39 maddelik (İnsan Merkezli 1-7; Çevre Merkezli 8-18; Acı Merkezli 19-25; Canlı Merkezli 26-32; Gelecekçi 33-39) son halinin Kapsam Geçerlik İndeksi de 0,938 olarak bulunmuş ve ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği 5'li Likert şeklinde (Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) ön deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Ölçekte yer alan 1, 2, 3, 5, 6, 7, 20 ve 24. maddeler analizlerde ters puanlanacaktır.

Gerekli izinler alındıktan sonra, esas uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin maddeleri nasıl cevapladıkları ve maddeleri ne kadar algıladıklarını belirlemek amacıyla 44 ortaöğretim öğrencisine (9. sınıf (5 kız, 6 erkek), 10. sınıf (6 kız, 5 erkek), 11. sınıf (5 kız, 5 erkek) ve 12. sınıf (5 kız, 7 erkek)) bir ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu ön deneme, esas uygulama öncesinde ölçüm aracının etkinliğini değerlendirmek ve gerekirse düzeltmeler yapmak için yapılmıştır. Bu aşama, ölçüm aracının kullanılabilirliğini ve öğrencilerin maddelerle nasıl etkileşimde bulduklarını anlamak için önemli bir adım olarak görülmektedir. Deneme uygulamasıyla öğrencilerin okumakta ve anlamakta zorlandığı maddeler ile ölçeğin cevaplanma süresi tespit edilmeye çalışılmıştır. Ölçekte yer alan 39 maddenin cevaplanma süresinin 20-25 dakika olduğu görülmüştür.

Veri analizleri

Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi verileri SPSS 23 programı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi verileri ise LISREL 8.7 programıyla analiz edilmiştir.

Faktör analizi, ilk defa 1904'te Charles Spearman tarafından kullanılmış ve zamanla psikoloji, danışmanlık, eğitim gibi çeşitli alanlarda yaygın olarak benimsenmiştir (Goodwin, 1999). Bu analiz, birbiriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek ölçme sürecini daha anlamlı hale getirir ve temel yapıları açığa çıkarır (Büyüköztürk, 2021). Faktör analizi iki temel türde incelenir: Açımlayıcı (açıklayıcı) ve doğrulayıcı (Goodwin, 1999; Büyüköztürk, 2021; Erkuş, 2022). Açımlayıcı faktör analizi (AFA), değişkenler arasındaki ilişkilere dayanarak temel yapıları belirlemek için kullanılan bir veri azaltma

teknikidir ve özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliği konusunda önemli bilgiler sunmaktadır (Büyüköztürk, 2021; Uyumaz ve Sırgancı, 2020).

Faktör analizi yapmadan önce, elde edilen verilerin analiz için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi (ki-kare) sonuçlarına bakılması önem taşımaktadır. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri, bir veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmede kullanılırken, Bartlett Küresellik Testi değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Değerlendirme yapılırken KMO katsayısının 0,60'tan büyük olması ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı olması faktörleşmenin test edilebileceğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2021).

Bulgular

Açımlayıcı faktör analizine yönelik bulgular

39 maddelik Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin faktörleştirilebilirliğini kontrol etmek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO değeri 0,96 olarak bulunmuş ve çok değişkenli normalliği test eden Bartlett Küresellik Testi sonucu ($\chi^2=12749,82$, $sd=276$, $p=,000$) anlamlı çıkmıştır. Bu doğrultuda Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin yapı geçerliliğini değerlendirmek ve maddelerin faktör yüklerini belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Toplanan verilerin faktör analizi sürecinde elde edilen yük değerlerini daha anlamlı ve yorumlanabilir hale getirmek için varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Bu teknik, faktör yüklerini birbirinden bağımsız hale getirerek, her bir faktörün daha net ve ayırt edilebilir bir şekilde ortaya çıkmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Açımlayıcı Faktör Analizi'nde, faktör sayısını belirlemek için özdeğerin 1'den büyük olması, açıklanan toplam varyansın oranı ve yamaç grafiği gibi farklı ölçütler kullanılmıştır (Field, 2009).

Yapılan analizlerde Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'ndeki maddelerin üç farklı boyutta toplandığı, bunun da ölçeğin yaklaşık %47,97'sini açıkladığı görülmüştür. Ancak iki faktörün toplam açıklanan varyans oranlarının %5'in altında kaldığı görülmüştür. Bu sebeple ölçeğin tek faktörlü yapısına odaklanılmıştır. AFA analizi sonuçlarında faktör yükünün 0,30'un üzerinde olması önerildiğinden (Floyd ve Widaman, 1995; Tabachnick ve Fidell, 2007), maddelerin faktör yüklerine bakıldığında 0,30 veya daha düşük faktör yükü olan 10 madde (1, 2, 4, 7, 19, 21, 22, 23, 26, 28) analizden çıkarılmıştır. Ayrıca DFA yapılırken 5 maddenin (3, 5, 6, 20, 24), madde-toplam korelasyonu 0,30'dan düşük olduğu için analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak toplam 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. Madde-toplam korelasyonu 0,30 ve üzeri olan maddelerin bireyler arasında iyi bir ayırt edicilik sağladığı söylenmektedir, bununla birlikte 0,20 ile 0,30 arasında değerlere sahip maddeler düzeltilerek analize dâhil edilebilmektedir ancak 0,20'den düşük

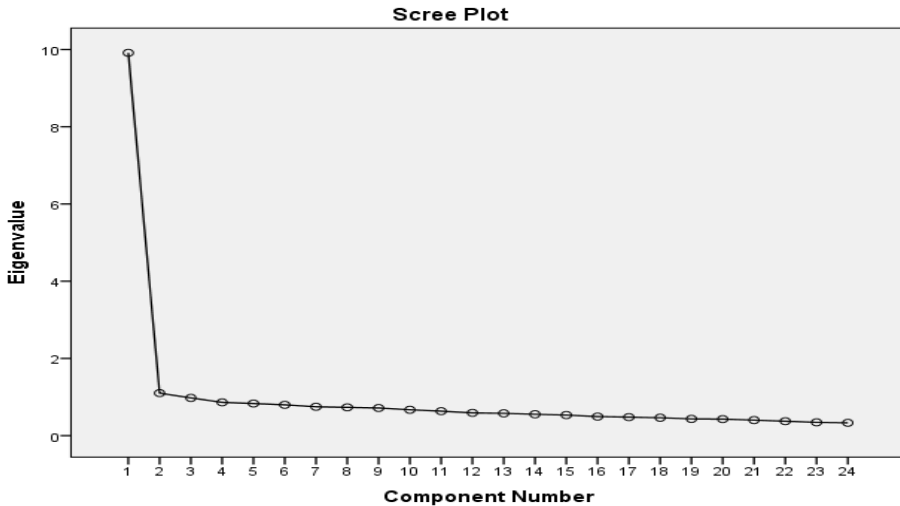
değerlerin dâhil edilmemesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2021). Çalışmanın amaçları ve AFA sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin, tek faktörlü olarak kalmasına karar verilmiştir. Çevre Etiği Ölçeği'nin AFA analizinden elde edilen faktör yük değerleri, özdeğer ve toplam açıklanan varyans oranlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. AFA'dan elde edilen faktör yük değerleri, özdeğer ve toplam açıklanan varyans oranı

Maddeler	Faktör Yüğü
8. İnsanlar, doğal çevrelerinden ne ölçüde faydalanması gerektiğinin bilincinde olmalıdır.	,69
9. Gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan ülkelerle birlikte çevre kirliliğini önleyici teknolojilerini paylaşabilir.	,64
10. Organik (ilaçsız ve gübresiz) tarım teşvik edilmelidir.	,58
11. İnsanlar, doğayı çıkarı olmadan da korumalıdır.	,69
12. Dünya, diğer canlılar ve cansızlarla paylaştığımız evimizdir.	,68
13. Belirli bir bölgede görülen hava, su ve toprak kirlilikleri sadece o bölgeyi değil daha geniş alanları etkiler.	,64
14. Doğa-insan ilişkisi bozulursa her iki taraf da zarar görebilir.	,71
15. Üreticiler, tüketiciler, ayrıştırıcılar ve cansız varlıkların hepsi ekosistemin bir parçasıdır.	,70
16. İnsanlar besin ve yaşam alanı bulmak için doğaya muhtaç olduğunun farkında olmalıdır.	,68
17. Doğadaki hava, su, toprak gibi cansız varlıklar, canlıların yaşam alanlarını oluşturduğu için önemlidir.	,64
18. İnsanların giderek artan çevre sorunlarının nedenlerini araştırın ve sorgulayan tutum geliştirmesi gerekir.	,68
25. İnsanlar, doğaya zarar vermeye devam ederse acı çekmeye mâhkum olacaktır.	,56
27. Yaşayan bütün varlıklar, saygıyı hak eder.	,40
29. İnsan hakları ve özgürlüklerinin sınırı, doğanın zarar gördüğü yerde bitmelidir.	,52
30. İnsanlar, doğadaki diğer canlıların da kendi nesillerini devam ettirme hakkı olduğunu bilmelidir.	,68
31. İnsan hakları gibi bitki ve hayvan haklarının da olması gerekir.	,60
32. Her canlı yaşama hakkına sahiptir.	,63
33. İnsanlığın geleceği, doğa ile uyumlu yaşamasına bağlıdır.	,66
34. Doğal kaynakları, gelecek kuşaklara aktarabilmeyi amaçlayan "yeşil politika" uygulamaları geliştirilmelidir.	,68
35. Bugün çevreyi korumak için yapılan her şey, aynı zamanda gelecek kuşaklar için de yapılan bir yatırımdır.	,71

36. Gelecekteki çevresel şartların en önemli belirleyicisi, günümüz insanların faaliyetleridir.	,67
37. Günümüzde insana faydası olmadığı düşünülen canlıların, gelecekte fayda sağlayabilme ihtimaline karşı korunması gerekir.	,51
38. Doğal kaynakların kontrolsüz ve sınırsız kullanımı günümüz kuşakları ve gelecek kuşaklar için büyük bir felaketin habercisidir.	,72
39. Gelecek kuşaklar için farklı kaynaklardan enerji elde edilmesi amacıyla yenilikçi teknolojiler geliştirilmelidir.	,56
Özdeğer	9,914
Açıklanan Varyans Oranı (%)	41,30
Cronbach Alpha	0,93

Tablo 2’de verilen maddelerin faktör yükleri incelendikten ve AFA analizi ile ortaya çıkan içerik ve teorik yapıları göz önünde bulundurulduktan sonra ölçeğin tek faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Tek faktörlü yapının toplam varyansın %41,30’unu açıkladığı ve 24 maddeden oluştuğu, maddelerin faktör yüklerinin de 0,40 ile 0,72 arasında değiştiği görülmektedir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyans oranının %30 ve üzeri olması yeterli görüldüğünden (Büyüköztürk, 2021), Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği’nin ilgili yapıyı yeterli düzeyde ölçtüğü düşünülmektedir. Ölçeğin faktör yapısına ait çizgi grafiği Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği AFA çizgi grafiği

Çizgi grafiğinde de görüldüğü gibi gerçekleştirilen AFA analizi sonrası ölçeğin eigen (öz) değeri 1’den büyük tek faktörde toplandığı görülmektedir. Sonuç olarak elde edilen tek faktörlü Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği’nin kalan 24 maddesi değerlendirildiğinde insan merkezli yaklaşıma ait maddelerin elendiği görülmüştür. Çevre Merkezli Yaklaşım için 11 madde (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,

16, 17, 18. maddeler), Acı Merkezli Yaklaşım için 1 madde (25. madde), Canlı Merkezli Yaklaşım için 5 madde (27, 29, 30, 31, 32. maddeler) ve Gelecek Merkezli Yaklaşım için 7 maddenin (33, 34, 35, 36, 37, 38, 39. maddeler) kaldığı görülmüştür. Ölçeğin yeniden yapılan madde sıralamasında 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. maddeler Çevre Merkezli Yaklaşımı; 12. madde Acı Merkezli Yaklaşımı; 13, 14, 15, 16 ve 17. maddeler Canlı Merkezli Yaklaşımı; 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeler Gelecek Merkezli Yaklaşımı yansıtmaktadır. 5'li Likert tipi şeklinde geliştirilen Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nde "Hiç Katılmıyorum" 1 puan, "Katılmıyorum" 2 puan, "Kararsızım" 3 puan "Katılıyorum" 4 puan, "Kesinlikle Katılıyorum" 5 puan olarak ele alınmıştır. Ölçekte ters puanlanacak madde bulunmamaktadır. Ölçekten en düşük 24 puan, en yüksek 120 puan alınmaktadır. Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin güvenilirliğini belirleyebilmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer 0,93 olduğu görülmüştür. Buna göre Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizine yönelik bulgular

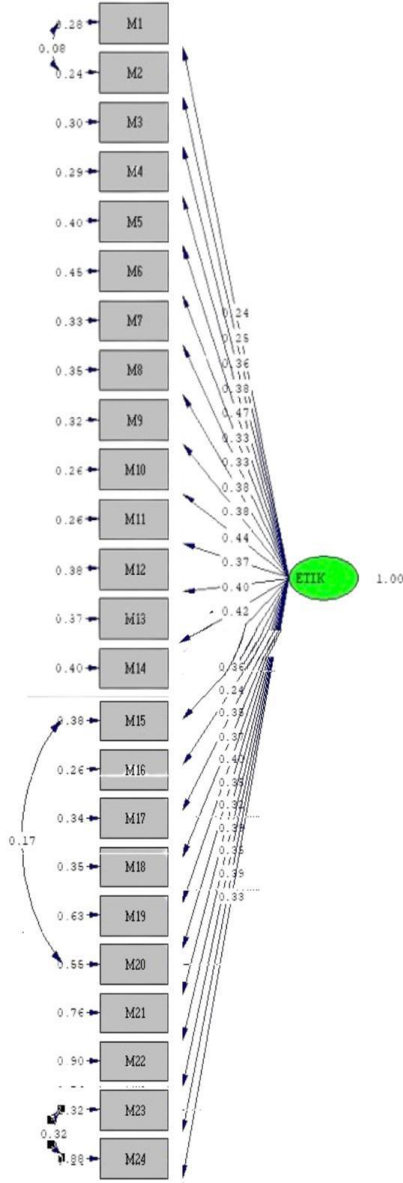
Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), genellikle araştırmacılar tarafından, teorik kavramlar veya önceki çalışmalardan elde edilen verilerin temelinde yatan yapı hakkında hipotez oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır (Goodwin, 1999). Bu analiz türü, önceden ortaya atılmış bir hipotezi test etmek için değişkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2021). Aynı zamanda, başka bir araştırmacının geliştirdiği ölçeği kullanacak veya ölçeğin aslına uygunluğunu test edecek olan araştırmacılar tarafından da sıkça tercih edilmektedir (Uyumaz ve Sırgancı, 2020). Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 24 maddeden ve tek boyuttan oluşan yapının model uyumunun doğruluğunu değerlendirmek için 391 öğrenciden toplanan verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu araştırmada Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'ne ait modelin uyumu χ^2 , χ^2/sd , RMSEA, NNFI, NFI ve CFI uyum indeksleri ile test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile elde edilen ki-kare, ki-kare/serbestlik derecesi ve diğer uyum iyiliği indeksleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Model	χ^2	χ^2/sd	NNFI	NFI	CFI	RMSEA
Ölçülen uyum değerleri	625,63	2,51	,94	,91	,95	,06
Ölçütler		$\leq 3,0$	$\geq ,95$	$\geq ,95$	$\geq ,95$	$\leq ,08$

Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından kullanılan endekse dayalı değerlendirme kriterleri de Tablo 3'te gösterilmiştir ve ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. AFA sonucunda ortaya çıkan tek faktörlü yapı DFA ile de doğrulanmış ve literatür taraması da

dikkate alınarak oluşturulan yapının istatistiksel olarak doğrulandığı kanıtlanmıştır. DFA sonucunda oluşturulan model Şekil 2’de verilmiştir.



Chi-Square= 625.63, df=249, P-value=0.00000, RMSEA=0.062

Şekil 2. Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği için ölçüm modeli (yol diyagramı)

DFA sonucunda Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin kalan maddelerine ait madde-toplam puanının yordama gücünü belirlemek ve madde ayırt ediciliğini saptamak için düzeltilmiş toplam korelasyon hesaplanmıştır. Aşağıdaki çizelgede Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'ne ait madde analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği madde analizi sonuçları

Yeni Madde No	Eski Madde No	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Ortalama	Standart Sapma
M1	M8	,87	,39	4,66	,58
M2	M9	,86	,42	4,63	,54
M3	M 10	,86	,47	4,56	,65
M4	M 11	,87	,52	4,50	,65
M5	M 12	,86	,54	4,41	,73
M6	M 13	,86	,40	4,52	,74
M7	M 14	,86	,47	4,58	,66
M8	M 15	,86	,50	4,54	,70
M9	M 16	,86	,49	4,54	,68
M10	M 17	,86	,60	4,51	,67
M11	M 18	,86	,53	4,54	,63
M12	M 25	,86	,48	4,55	,73
M13	M 27	,86	,52	4,45	,73
M14	M 29	,86	,44	4,46	,72
M15	M 30	,87	,36	4,69	,66
M16	M 31	,86	,52	4,58	,61
M17	M 32	,86	,49	4,53	,69
M18	M 33	,86	,49	4,39	,71
M19	M 34	,87	,39	4,39	,87
M20	M 35	,86	,40	4,55	,80
M21	M 36	,87	,40	4,19	,95
M22	M 37	,87	,34	4,26	1,01
M23	M 38	,87	,35	3,92	1,21
M24	M 39	,87	,35	4,28	,99

Tablo 4 incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının 0,34 ile 0,60 arasında sıralandığı görülmektedir. Ölçülen özellikleri ayırt etmek için kullanılan

maddelerin yorumlanmasında 0,30 ve üzeri madde toplam korelasyonunun yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2021; Erkuş, 2022). Madde analizinde elde edilen sonuçlara göre ölçekteki tüm maddelerin ayırt edici olduğu da görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çevre sorunlarının giderek artmasıyla birlikte, geçmişten günümüze kadar insanların çevreye olan yaklaşımı ve bu konudaki değerleri sorgulanmaya başlanmıştır. Çevre kirliliği, doğal kaynakların tükenmesi ve iklim değişiklikleri gibi sorunlar, insanların çevreye yönelik tutum ve davranışlarının etik açıdan ele alınmasını gündeme getirmiştir. Artan çevresel sorunlar, insanların doğaya verdiği zararları ve bu konudaki sorumluluklarını düşündürmekte ve bu düşünce çerçevesinde etik değerlendirmeler yapılmasına neden olmaktadır. Bu durum, çevre etiği adı verilen yeni bir araştırma alanının doğmasına katkı sağlamıştır. Çevre etiği, insanların çevreyle ilişkilerini etik kurallar ve değerler çerçevesinde değerlendiren ve sorgulayan bir disiplindir. Bu bağlamda, çevre sorunlarıyla yüzleşme süreci, insanların çevreye karşı tutumlarını ve davranışlarını daha derinlemesine düşüncelerine yol açarak, etik sorumluluklarını anlamalarını sağlamıştır (Gülersoy ve Dursun, 2023). Bu çerçevede, her bireyin bu sorumluluğu kişisel olarak üstlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada örgün eğitimin önemli parçasını oluşturan ortaöğretim (lise) öğrencilerinin, çevreye etik yaklaşımlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Uzman görüşleri sonucu elde edilen 39 maddelik Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin faktörleştirilebilirliğini kontrol etmek amacıyla hesaplanan KMO değeri .96 olarak bulunmuş ve çok değişkenli normalliği test eden Bartlett Küresellik Testi sonucu ($\chi^2=12749,82$, $sd=276$, $p=,000$) anlamlı çıkmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi için 1282 öğrenciden oluşan çalışma grubundan veri toplanmıştır. Yapılan AFA analizleri sonucu maddelerin faktör yükleri incelenmiş ve ölçeğin tek faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Tek faktörlü yapının toplam varyansın %41,30'unu açıkladığı ve 24 maddeden oluştuğu, maddelerin faktör yüklerinin de 0,40 ile 0,72 arasında değiştiği görülmüştür. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda 24 maddeden ve tek boyuttan oluşan yapının model uyumunun doğruluğunu değerlendirmek için 391 öğrenciden toplanan verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan tek faktörlü yapı DFA ile de doğrulanmış ve literatür taraması da dikkate alınarak oluşturulan yapının istatistiksel olarak doğrulandığı kanıtlanmıştır. Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin güvenilirliğini belirleyebilmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer 0,93 olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda elde edilen tek faktörlü 24 maddelik Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin, Çevre Merkezli (11 madde), Acı Merkezli (1 madde), Canlı Merkezli (5 madde) ve Gelecek Merkezli Yaklaşım'ları (7 madde) açıkladığı, İnsan Merkezli Yaklaşım'a ait maddelerin yapılan analizler sonucunda elendiği görülmüştür.

Güzbüzoğlu Yalmancı'nın (2015), Kars il merkezinde öğrenim gören lise (406) öğrencilerinin çevreye yönelik etik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı ölçek

geliştirme çalışmasında, Ekofeminist, Çevre Merkezli, İnsan Merkezli ve Dinsel Etik olarak isimlendirdiği 4 faktörlü 33 maddelik ölçek elde ettiği görülmüştür. Özer ve Keleş'in (2016), çevre etiği farkındalık düzeylerini ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında, 12 farklı üniversitede öğrenim gören 1023 fen bilgisi öğretmen adayıyla çalıştıkları ve araştırma sonucunda; 4 faktörlü (Çevre Etiğinin Tanımı, Çevre Etiğinin Amacı, Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri ve Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler) ve 23 maddeden oluşan ölçek elde ettikleri görülmüştür. Ve yaptıkları analizlerde insan, çevre ve canlı merkezli çevre etiği yaklaşımlarına ait maddelerin ölçekte kaldığı ancak ekofeminizm çevre etiği yaklaşımına ait maddelerin elendiği görülmüştür. Tozdan'ın (2022), ortaokul öğrencilerinin çevre etiğine yönelik duyuşsal düzeylerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçladığı doktora tezi incelendiğinde, Van il merkezinde öğrenim gören 494 öğrenciyle çalıştığı görülmüştür. Ve araştırma sonucunda, İnsan Merkezli, Canlı Merkezli, Çevre Merkezli ve Gelecekçi Çevre Etiği Yaklaşımları'nı içeren 4 faktörlü 21 maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçek ortaya çıktığı görülmüştür.

Dunlap, Van Liere, Mertig ve Jones (2000), ilk olarak 1978'de Dunlap ve Van Liere tarafından oluşturulan 12 maddelik Yeni Çevresel Paradigma (NEP) Ölçeği'ni tekrar gözden geçirerek 15 maddelik yeni bir ölçek geliştirmişlerdir. Ekolojik dünya görüşünü ölçmeye yönelik tasarlanmış 5 alt başlığı (büyümenin sınırlarının gerçekliği; insan merkezilik karşıtlığı; doğanın dengesinin kırılganlığı; istisnailiğin reddi ve çevre krizi) içeren ölçekte her başlık 3 maddede ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği'nin tek boyutlu olduğu görülmüştür. Dunlap ve arkadaşlarının (2000), çalışmalarında da görüldüğü gibi ölçek geliştirme çalışmasına alt başlıklar halinde maddeler yazılarak başlanmış olsa da, yapılan analizler sonucu maddeler tek faktör altında toplanabilmektedir. Bu doğrultuda araştırmamızın sonucunda elde edilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu, ilgili alandaki çalışmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları çerçevesinde aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırma sonucunda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış olan Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği ile farklı tür liselerde ve farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan ortaöğretim (lise) öğrencilerinin çevreye etik yaklaşımları belirlenebilir. Elde edilen verilerden, özellikle 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında olduğu gibi, belirli zaman aralıklarında güncellenen ve yenilenen ortaöğretim programlarının çevre ile ilgili müfredatları oluşturulurken yararlanılabilir.
- Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği geliştirilirken araştırma örnekleminin alanda en az çalışılmış grup olan ortaöğretim öğrencilerinden seçilmesinin, ilgili alanda yapılacak diğer çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları ve gelecek araştırmalar

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılının Ekim ve Aralık ayları arasında Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba ve Edremit) yer alan 6 farklı lisede eğitim-öğretim görmekte olan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmamızda geliştirilen Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği'nin çevre etiği yaklaşımlarının alt başlıklarına göre alt faktörlere ayrılması ve tek faktör altında 4 yaklaşıma ait maddelerin yer alması da araştırmamızın sınırlılıkları arasındadır.

Çalışmamız sonucunda geliştirdiğimiz Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği farklı illerde ve farklı okul türlerinde eğitim-öğretim gören ortaöğretim (lise) öğrencilerine de uygulanarak sonuçlar arasında karşılaştırmalar yapılabilir ve ülkemizde çevre etiği yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalara katkı sağlayabilir.

Yazar Katkıları

Çalışmanın tüm sürecine her iki yazar da katkı sağlamıştır. Yazarlar makalenin yayınlanmış halini okumuşlar ve kabul etmişlerdir.

Yayın Etiği

Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 17/10/2023 tarih ve E-87347630-659-764809 numarası ile ve Van Valiliği Araştırma İnceleme Komisyonu tarafından 18/10/2023 tarih ve E-70562350-605.01-87400253 numarası ile onaylanmıştır. Bu çalışmada, Araştırma ve Yayın Etiği kurallarına uyulmuştur.

ORCID

Ali Ekber Gülersoy  <http://orcid.org/0000-0003-0338-1366>

Semra Turan  <http://orcid.org/0009-0008-9335-1315>

Kaynakça

- Akalın, M. (2022). *Çevre etiği çevreye felsefi yönelimler*. Iksad Publications, Ankara.
- Ayre, C. ve Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. DOI: 10.1177/0748175613513808
- Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5, 14-22.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258.
- Bektaş, F. ve Şirin, E. F. (2018). Yeni çevresel paradigma ölçeği ile dağcılarının çevreye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 20-26.
- Bilgili, M. Y. (2023). Sıfır atık yönetiminin çevre etiği yaklaşımları açısından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 64, 21-28. doi: 10.18070/erciyesiibd.1173752
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak: Ahlak düşüncesine giriş* (2. bs.). (A. Yılmaz Çev.). Ayrıntı Yayınları, İstanbul. (Orijinal çalışma basım tarihi 1993)
- Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde iş etiği ve kariyer yönetimi ilişkisi: Normatif etik boyutuyla bir değerlendirme. *Yönetim*, 14(45), 3-19.
- Büyükoztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (29. bs.). Pegem Akademi, Ankara.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*, (3. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1996)
- Cevizci, A. (2007). *Felsefeye giriş* (2. bsm). Sentez Yayıncılık, Bursa.
- Cevizci, A. (2021). *Etik: Ahlak felsefesi*, (4. Baskı). Say Yayınları, Ankara.
- Ceyhan, B. (2018). *Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve çevre etiğine yönelik duyarlılıkları*. Doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56, 425-442.
- Des Jardins, J. R. (2006). *Çevre etiği* (1. bs.). (R. Keleş Çev.). İmge Kitabevi, Ankara. (Orijinal çalışma basım tarihi 1992)
- Erkuş, A. (2022). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1*, (6. Baskı.). Pegem Akademi, Ankara.
- Erten, S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 67-74.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London.
- Floyd, F. J. & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-199.
- Goodwin, L. D. (1999). The role of factor analysis in the estimation of construct validity. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(2), 85-100.
- Gülersoy, A. E. ve Dursun, E. (2023). *Çevre etiği yaklaşımları ve akımları*. Iksad Publications, Ankara.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. (2015). Development of the environmental ethics attitude scale: The study of validity and reliability. *Turkish Journal of Education TURJE*, 4(2), 29-40.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Aydın, S. (Ed.). (2019). *Çevre etiği: Temel ilkeleri ve eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Gözüm, A. İ. C. (2019). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının çevre etiği yaklaşımlarına göre yordanmasında okulöncesi eğitimi alıp almama durumunun incelenmesi. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(1), 18-32.
- Karakuş, G. (2018). *Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik etik yaklaşımlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*, (37. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-76.
- Kılıç, S. (2008). *Çevre Etiği*. Orion Kitabevi, Ankara.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Lucke, J. F. (2005). The alpha and the omega of congeneric test theory: An extension of reliability and internal consistency of heterogeneous tests. *Applied Psychological Measurements*, 29(1), 65-81.
- Maria, M. C. (2017). Environmental ethics among higher secondary school. *IJARIE*, 3(1), 506-511.

- Miller, G. T. (2000). *Çevre bilimi: Sürdürülebilir dünya*, (4. Baskı). (Ü. Erdem, Çev. Ed.). Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No:1. Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1991)
- Moorthy, R. & Akwen, G. T. (2020). Environmental ethics through value-based education, *Bangladesh Journal of Bioethics*, 11(2), 1-9.
- Moorthy, R. & Jeyabalan, G. (2011). Environmental ethics in river water management. *American Journal of Environmental Sciences*, 7(4), 370-376.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş* (2. Baskı). (V. Ataman ve G. Sezer Çev.). Ayrıntı Yayınları, İstanbul. (Orijinal çalışma basım tarihi 1991)
- Özer, N. ve Keleş, Ö. (2016). Çevre etiği farkındalık ölçeği geliştirme çalışması. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(1), 47-64.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon, New York.
- Tekinalp, P. (1997). *Çevre sorunlarının batı düşüncesindeki kökenleri*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tozdan, N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin çevre etiği duyuşsal düzeylerinin belirlenmesi*, Doktora tezi. Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Turan, S. (2009). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Biyoloji dersinin ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik etik yaklaşımlarına etkisi*, Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uyumaz, G. ve Sırgancı, G. (2020). Doğrulayıcı faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü kaç kişidir?: Bayes yaklaşımı ve maksimum olabilirlik kestirimi. *OPUS-Uluslar arası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 5302-5340. DOI: 10.26466/opus.826895
- Yağanak, E. ve Önkal, G. (2005). *Çevre Etiği*. Cevizci, A. (Ed.). *Felsefe Ansiklopedisi* içinde (s. 589-595). Babil Yayınları, Ankara.
- Yenice, N. ve Alpak Tunç, G. (2021). Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin çevre etiği algılarının incelenmesi: Bir durum çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 57-74. <https://doi.org/10.52597/buje.932005>
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. DOI: 10.17556/erziefd.297741.
- Yıldız, M. (2016). *Doğa koruma ve ormancılıkta kamudaki karar vericilerin çevre etiği algısının uygulamalı etik açısından değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. Pamukkale Üniversitesi'nce düzenlenen XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45, 197-210. doi:10.1177/0748175612440286.
- Wongchantra, P. & Nuangchalerm, P. (2011). Effects of environmental ethics infusion instruction on knowledge and ethics of undergraduate students. *Research Journal of Environmental Sciences*, 5, 77-81.



Development of an environmental ethics approaches scale: validity and reliability study

Ali Ekber Gülersoy & Semra Turan

To cite this article: Gülersoy, A. E. & Turan, S. (2024). Development of an environmental ethics approaches scale: Validity and reliability study, The Journal of International Social Science Education, 10(2), 64-97. DOI: 10.47615/issej.1539166

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1539166>



© 2024 The Author(s). Reprints and permissions:
Authors have permission to share their article after it has been
published in ISSEJ/The journal of International Social Science
Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

Environmental ethics, a branch of philosophy that examines people's relationships with their ecological environment and evaluates the resulting behaviors from a moral perspective, aims to impose moral boundaries on human actions by keeping them away from wrong or harmful behaviors.

In this study, it is aimed to develop a valid and reliable scale to determine the ethical approaches of high school students toward the environment.

It is believed that this research, which resulted in a valid and reliable 24-item single-factor Environmental Ethics Approaches Scale, will contribute to future studies in the field.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Development of an environmental ethics approaches scale: Validity and reliability study

Ali Ekber Gülersoy  Semra Turan 

Buca Faculty of Education, Dokuz Eylül University, İzmir, 35380, Türkiye

Van Provincial Directorate of National Education, Van, 65040, Türkiye.

ABSTRACT

In this study, which aims to develop a reliable and valid scale to determine the environmental ethics approaches of high school students, the survey model, one of the quantitative research methods, was used. The draft scale, consisting of 67 items prepared based on a literature review, was presented to 11 experts for content validity. After the expert reviews, 28 items were removed from the scale. Following the necessary permissions from the relevant institutions, the data collection process was completed in the first semester of the 2023-2024 academic year with the voluntary participation of 9th, 10th, 11th, and 12th grade students from the central districts of Van province (Ipekyolu, Edremit, and Tuşba). The 39-item scale, designed as a 5-point Likert scale, was first subjected to Exploratory Factor Analysis (EFA) with the participation of 1282 students from three schools for construct validity, and then to Confirmatory Factor Analysis (CFA) with the participation of 391 students from three different schools. The results obtained from EFA indicated that the scale has a unidimensional structure. Ten items with factor loadings of .30 or lower were removed from the analysis. Additionally, five items were eliminated because their item-total correlations were below .30. A total of 15 items were removed from the scale as a result of EFA. The single-factor structure was found to explain 41.30% of the total variance and consisted of 24 items, with factor loadings ranging between .40 and .72. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .93. The results of the CFA analysis conducted to confirm the scale model showed that the fit indices were at an acceptable level. As a result, a valid and reliable 24-item single-factor Environmental Ethics Approaches Scale was obtained.

ARTICLE HISTORY



Received 28 August 2024
 Accepted 12 October 2024

KEYWORDS

Environmental ethics, environmental ethics approaches scale, high school students

Type of the paper
 Research article

CONTACT

Ali Ekber Gülersoy  gulersoy74@gmail.com  Buca Faculty of Education, Dokuz Eylül University, İzmir, 35150, Turke
 © 2024 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

The world's natural resources are considered the most important treasure for humans, serving both as economic capital and enabling the continuation of essential life activities. However, people consume this treasure beyond their needs, hinder the sustainability of resources, and damage the natural balance (Miller, 2000). Humans are in constant interaction with nature, and their attitudes toward the environment, the value they assign to nature, and the underlying thought processes that guide their actions carry moral responsibility. Every action that harms or protects nature affects not only the present but also the future, requiring individuals to approach their environmental attitudes with ethical consideration. This situation necessitates that people act consciously and responsibly in their relationship with nature. In other words, decisions to protect or destroy nature have not only personal but also social and moral consequences.

Throughout human history, moral rules and norms that have kept societies together and regulated individuals' relationships with each other have always existed. These rules are important for maintaining social order and ensuring that individuals act appropriately. Philosophically, these issues are addressed under the concepts of "moral philosophy" or "ethics" (Cevizci, 2021).

The concept of ethics is derived from the Greek word "ethos," which means habit, custom, or convention, and it has been treated as a distinct philosophical discipline since Aristotle. The concept of "ethos" corresponds to the Latin word "mos," which also means custom and character. Additionally, the German word "moral" is based on the Latin word "mos" and carries the meaning of custom (Pieper, 2012). Although it is difficult to distinguish the origins of the concepts of ethics and morality, the language of morality is more applicable to everyday conversations, whereas the language of ethics involves reflecting on moral language (Pieper, 2012). In other words, ethics is the sub-discipline of philosophy related to morality and moral values, while morality expresses values, actions, and practices (Cevizci, 2021). Research on ethics focuses on two main areas: normative ethics and meta-ethics/analytic ethics (Cevizci, 1999). Additionally, Pieper (2012) mentions the field of applied ethics. The studies in moral philosophy or ethical theories are generally categorized under these three headings (Bolat & Seymen, 2003).

Normative ethics guides people throughout their lives by providing rules and principles that indicate which behaviors are acceptable, what is good or bad, and what is right or wrong. In other words, it offers moral guidance by establishing norms that direct individuals' actions (Cevizci, 2021). Meta-ethics is more focused on critical thinking about ethics as a science, analyzing and resolving the moral terms used in everyday language, and offering meta-moral propositions (Pieper, 2012). Thanks to applied ethics, which plays a role in solving problems by practicing normative knowledge in different areas (Cevizci, 2007), ethical principles go beyond being merely theoretical or conceptual and are transferred to human behavior (Pieper, 2012).

Morality, which holds an important place in people's daily lives (Pieper, 2012), is also significant in their interactions with the natural environment. As people continue their life activities, they have initiated a process that negatively impacts the environment, and this process, which has accumulated over centuries, has led to global environmental problems (Kayaer, 2013). Since the 1990s, one of the most pressing issues has been the global deterioration of the environment, and in response to the rapidly worsening situation, new ethical developments have been needed to protect the environment (Maria, 2017).

Philosophers have initially investigated what constitutes the correct ethical relationship underlying people's interactions with their environment and conducted studies on the philosophical basis of this relationship. It was understood that existing ethical rules would not benefit addressing environmental problems (Des Jardins, 2006). As a result, it became evident that a new ecological perspective with philosophical and moral dimensions was needed, emphasizing that nature should be protected not just for human benefit but for its own sake (Tekinalp, 1997). This need brings us to the concept of environmental ethics or ecological ethics.

The scientific community was introduced to the concept of environmental ethics in 1973, thanks to the simultaneous publication of articles by Singer and Næss in different journals. The concept of environmental ethics gained prominence when Richard Sylvan Routley posed the question "Do we need a new, environmental ethic?" at the 15th World Congress of Philosophy, and later when Eugene G. Hargrove published the journal "Environmental Ethics" in 1979 (Yağanak & Önköl, 2005). Environmental ethics, which emerges within the framework of applied ethics (Pieper, 2012), is defined as the systematic consideration of people's interactions with their natural environment and argues that people's behaviors toward their natural environment should be and are governed by moral rules (Des Jardins, 2006).

Environmental ethics requires questioning, re-examining, and drawing various conclusions about the ethical norms and moral responsibilities that form the basis of people's relationships with nature (Bilgili, 2023). Additionally, environmental ethics seeks to address what moral responsibility people have toward their natural environment (Moorthy & Akwen, 2020). Accordingly, it first addresses people's ethical relationship with their environment; second, it addresses the responsibility to protect the natural environment; third, it addresses the leadership role in protecting and preserving the natural environment; and finally, it addresses the protection of world resources for future generations (Moorthy & Jeyabalan, 2011).

The points that environmental ethics seeks to address are approached from different perspectives by various environmental ethics approaches. These approaches fundamentally include Anthropocentric (Human-Centered), Biocentric (Life-Centered), Ecocentric (Holistic), Pain-Centered, Futuristic, Social Ecology, Ecofeminism, and Deep Ecology approaches (Des Jardins, 2006). In developing the Environmental Ethics

Approaches Scale within the scope of our study, the conceptual basis focused on five of these approaches:

- The human-centered approach prioritizes "humans" and "human interests" as the focal point in solving problems that arise from people's interactions with their natural environment.
- The life-centered approach considers the benefits of all living things, excluding the non-living environment.
- The environment-centered approach addresses the interests of all living and non-living entities.
- The pain-centered approach focuses on the moral value of all living beings capable of feeling pain.
- The futuristic approach aims to ensure that future generations can also benefit from resources and considers our responsibilities toward them.

Purpose

Literature reviews have revealed that studies in Turkey aimed at identifying high school students' approaches to environmental ethics are insufficient (Gürbüzöğlü Yalmanç, 2015; Gürbüzöğlü Yalmanç & Gözüm, 2019; Turan, 2009; Yenice & Alpak Tunç, 2021). In our study, it is intended that the Environmental Ethics Scale to be developed will be used to investigate the environmental ethics approaches of high school students attending the same or different types of schools in various provinces across Turkey. It is also anticipated that the data obtained will contribute to the reevaluation and enhancement of environmental themes in the secondary education curriculum within the framework of environmental ethics approaches.

Method

This study was approved by the Dokuz Eylül University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the date 17/10/2023 and the number E-87347630-659-764809, and by the Van Governorship Research Review Commission with the date 18/10/2023 and the number E-70562350-605.01-87400253. The rules of Research and Publication Ethics were adhered to in this study.

Our research, as Bekman (2022) stated, is designed according to the survey model, one of the quantitative research methods based on the statistical and numerical analysis of the collected data. The general survey model typically aims to obtain a broad picture of the entire population or a specific sample related to a particular topic (Karasar, 2022).

Findings related to exploratory factor analysis

To check the factorability of the 39-item Environmental Ethics Approaches Scale, the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) value and Bartlett's Test of Sphericity results were examined. The KMO value was found to be .96, and Bartlett's Test of Sphericity

($\chi^2=12749.82$, $df=276$, $p=.000$) was significant. Accordingly, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to evaluate the construct validity of the Environmental Ethics Approaches Scale and to determine the factor loadings of the items. To make the factor loading values obtained during the factor analysis process more meaningful and interpretable, the varimax rotation technique was applied. This technique aims to make the factor loadings independent of each other, allowing each factor to emerge more clearly and distinctly (Tabachnick & Fidell, 2007). Different criteria such as eigenvalue greater than 1, the proportion of explained total variance, and the scree plot were used to determine the number of factors in the EFA (Field, 2009).

The analyses revealed that the items of the Environmental Ethics Approaches Scale were grouped into three different dimensions, which accounted for approximately 47.97% of the scale. However, it was found that the total explained variance of two factors was below 5%. Therefore, the focus was placed on the scale's single-factor structure. As recommended for EFA analysis, a factor loading above .30 is suggested (Floyd & Widaman, 1995; Tabachnick & Fidell, 2007). Therefore, 10 items with factor loadings of .30 or lower (1, 2, 4, 7, 19, 21, 22, 23, 26, 28) were removed from the analysis. Additionally, during Confirmatory Factor Analysis (CFA), 5 items (3, 5, 6, 20, 24) were not included in the analysis because their item-total correlations were below .30. As a result, a total of 15 items were removed from the scale. Items with item-total correlations of .30 or higher are said to provide good discrimination among individuals. However, items with values between .20 and .30 can be included in the analysis after adjustment, but values below .20 should not be included (Büyüköztürk, 2021). Considering the aims of the study and the results of EFA, it was decided that the Environmental Ethics Approaches Scale should remain as a single-factor scale. It was observed that the single-factor structure explained 41.30% of the total variance and consisted of 24 items, with factor loadings ranging between .40 and .72. Since a total variance proportion of 30% or higher is considered sufficient for single-factor scales (Büyüköztürk, 2021), it is believed that the Environmental Ethics Approaches Scale adequately measures the relevant structure. As a result, the remaining 24 items of the single-factor Environmental Ethics Approaches Scale showed that items related to the Anthropocentric Approach were eliminated. For the Ecocentric Approach, 11 items remained (items 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18); for the Sentient-Centric Approach, 1 item (item 25); for the Biocentric Approach, 5 items (items 27, 29, 30, 31, 32); and for the Future-Centric Approach, 7 items (items 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39). In the revised item ordering of the scale, items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, and 11 reflect the Ecocentric Approach; item 12 reflects the Sentient-Centric Approach; items 13, 14, 15, 16, and 17 reflect the Biocentric Approach; and items 18, 19, 20, 21, 22, 23, and 24 reflect the Future-Centric Approach. The Environmental Ethics Approaches Scale, developed in a 5-point Likert format, scores as follows: "Strongly Disagree" is 1 point, "Disagree" is 2 points, "Neutral" is 3 points, "Agree" is 4 points, and "Strongly Agree" is 5 points. There are no reverse-

scored items in the scale. The minimum score that can be obtained from the scale is 24, and the maximum score is 120. To determine the reliability of the Environmental Ethics Approaches Scale, the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated, and this value was found to be .93. Accordingly, it was concluded that the Environmental Ethics Approaches Scale is a reliable measurement tool.

Findings related to confirmatory factor analysis

Confirmatory Factor Analysis (CFA) is generally used by researchers to hypothesize about the underlying structure of theoretical concepts or data obtained from previous studies (Goodwin, 1999). This type of analysis is used to test a pre-established hypothesis by evaluating the relationships among variables (Büyüköztürk, 2021). It is also frequently preferred by researchers who will use a scale developed by another researcher or test the scale's fit to its original form (Uymaz & Sırgancı, 2020). To assess the model fit of the structure consisting of 24 items and a single dimension derived from Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed using data collected from 391 students. The fit of the model for the Environmental Ethics Approaches Scale was tested with the χ^2 , χ^2/df , RMSEA, NNFI, NFI, and CFI fit indices. The index-based evaluation criteria used by Schermelleh-Engel, Moosbrugger, and Müller (2003) also indicated that the fit indices of the scale were at acceptable levels. The single-factor structure revealed by the Exploratory Factor Analysis (EFA) was also confirmed by Confirmatory Factor Analysis (CFA), and it was demonstrated that the structure created with consideration of the literature review was statistically validated. In the Confirmatory Factor Analysis (CFA), the corrected item-total correlations were calculated to determine the predictive power and item discrimination of the remaining items of the Environmental Ethics Approaches Scale. The results showed that the item-total correlations ranged between .34 and .60. It is accepted that an item-total correlation of .30 or higher is sufficient for distinguishing the measured characteristics (Büyüköztürk, 2021; Erkuş, 2022). Based on the results of the item analysis, it was also found that all items on the scale are discriminatory.

Discussion and Conclusion

With the increasing environmental problems, the approach of individuals towards the environment and their values regarding this issue have begun to be questioned from the past to the present. Issues such as environmental pollution, depletion of natural resources, and climate change have brought the ethical consideration of human attitudes and behaviors towards the environment to the forefront. The growing environmental problems make people reflect on the damage they cause to nature and their responsibilities in this regard, leading to ethical evaluations. This situation has contributed to the emergence of a new research field called environmental ethics. Environmental ethics is a discipline that evaluates and questions human relationships with the environment within the framework of ethical rules and values. In this context,

the process of confronting environmental problems has led people to think more deeply about their attitudes and behaviors towards the environment and to understand their ethical responsibilities (Gülersoy & Dursun, 2023). In this framework, it is crucial for every individual to personally take on this responsibility.

This study aims to develop a valid and reliable Environmental Ethics Scale to determine the ethical approaches of high school students, who form an important part of formal education, toward the environment. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value calculated to check the factorability of the 39-item Environmental Ethics Scale, obtained through expert opinions, was found to be .96, and the Bartlett's Test of Sphericity result ($\chi^2=12749.82$, $sd=276$, $p=.000$) was significant. Accordingly, data was collected from a sample of 1282 students to assess the construct validity of the scale through Exploratory Factor Analysis (EFA). The EFA analysis revealed that the scale is unidimensional. The single-factor structure explained 41.30% of the total variance and consisted of 24 items, with factor loadings ranging from .40 to .72. To assess the model fit of the unidimensional structure resulting from the EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted using data collected from 391 students. The single-factor structure obtained from the EFA was also confirmed by the CFA, and the validity of the structure created, considering the literature review, was statistically proven. The reliability of the Environmental Ethics Approaches Scale was determined by calculating the Cronbach's Alpha coefficient, which was found to be .93. The resulting 24-item, unidimensional Environmental Ethics Approaches Scale explains the Environmental Centered (11 items), Pain Centered (1 item), Living Being Centered (5 items), and Future Centered Approaches (7 items), while items related to the Human Centered Approach were removed following the analysis.

In Güzbüzoğlu Yalmancı's (2015) scale development study aimed at determining the ethical attitudes towards the environment of high school students (406) studying in Kars, a 33-item scale with 4 factors named Ecofeminist, Environmental Centered, Human Centered, and Religious Ethics was obtained. Özer and Keleş (2016), in their study aimed at measuring environmental ethics awareness levels, worked with 1023 science teacher candidates from 12 different universities and obtained a 23-item scale with 4 factors (Definition of Environmental Ethics, Purpose of Environmental Ethics, Causes of Environmental Ethics Emergence, and Measures to be Taken for Environmental Ethics). Their analysis showed that items related to human, environmental, and living being-centered environmental ethics approaches were retained, while items related to ecofeminism were removed. Tozdan (2022), in his doctoral thesis aiming to develop a valid and reliable scale to determine the affective levels of middle school students towards environmental ethics, worked with 494 students from Van. The research resulted in a valid and reliable 21-item scale containing Human Centered, Living Being Centered, Environmental Centered, and Future-Oriented Environmental Ethics Approaches.

Dunlap, Van Liere, Mertig, and Jones (2000) developed a new 15-item scale by revising the 12-item New Environmental Paradigm (NEP) Scale initially created by Dunlap and Van Liere in 1978. The scale, designed to measure ecological worldview, includes 5 sub-categories (the reality of growth limits; anti-anthropocentrism; the fragility of nature's balance; rejection of exceptionalism, and environmental crisis), with each sub-category containing 3 items. Analysis showed that the New Ecological Paradigm Scale is unidimensional. As seen in Dunlap and colleagues' (2000) study, although the scale

development began with items written under sub-categories, the items were found to be grouped under a single factor as a result of the analyses. Accordingly, it is believed that the scale obtained from this research is valid and reliable and can be used in related studies.

Implication and Suggestions

Based on the research findings, the following suggestions are made:

- The Environment Ethics Approaches Scale, which has been validated and proven reliable, can be used to determine the ethical approaches to the environment among high school students studying in different types of high schools and at different grade levels. The data obtained can be used to inform the development of environmental curricula in secondary education programs, especially in the context of models like the 2024 Turkey Century Education Model, which updates and renews its programs periodically.
- Selecting high school students, who are among the least studied groups in the field, as the research sample while developing the Environment Ethics Approaches Scale is expected to contribute to other studies in the related field.

Research Limitations and Future Research

This study is limited to 9th, 10th, 11th, and 12th-grade students attending six different high schools in the central districts of Van (İpekyolu, Tuşba, and Edremit) between October and December of the 2023-2024 academic year. Additionally, one of the limitations of our study is that the Environmental Ethics Approaches Scale developed in our research did not divide into sub-factors based on the subcategories of environmental ethics approaches, and the items for all four approaches were grouped under a single factor.

The Environmental Ethics Approaches Scale we developed as a result of our study can be applied to high school students in different provinces and various types of schools, allowing for comparisons between the results and contributing to research on environmental ethics approaches in our country.

Author Contributions

Both authors contributed to the entire process of the study. The authors have read and approved the published version of the article.

Publication Ethics

This study was approved by the Dokuz Eylül University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the date 17/10/2023 and the number E-87347630-659-764809, and by the Van Governorship Research Review Commission with the date 18/10/2023 and the number E-70562350-605.01-87400253. The rules of Research and Publication Ethics were adhered to in this study.

ORCID

Ali Ekber Gülersoy  <http://orcid.org/0000-0003-0338-1366>

Semra Turan  <http://orcid.org/0009-0008-9335-1315>

References

- Akalın, M. (2022). *Çevre etiği çevreye felsefi yönelimler*. Iksad Publications, Ankara.
- Ayre, C. ve Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. DOI: 10.1177/0748175613513808
- Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5, 14-22.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258.
- Bektaş, F. ve Şirin, E. F. (2018). Yeni çevresel paradigma ölçeği ile dağcıların çevreye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 20-26.
- Bilgili, M. Y. (2023). Sıfır atık yönetiminin çevre etiği yaklaşımları açısından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 64, 21-28. doi: 10.18070/erciyesiibd.1173752
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak: Ahlak düşüncesine giriş* (2. bs.). (A. Yılmaz Çev.). Ayrıntı Yayınları, İstanbul. (Orijinal çalışma basım tarihi 1993)
- Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde iş etiği ve kariyer yönetimi ilişkisi: Normatif etik boyutuyla bir değerlendirme. *Yönetim*, 14(45), 3-19.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (29. bs.). Pegem Akademi, Ankara.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*, (3. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1996)
- Cevizci, A. (2007). *Felsefeye giriş* (2. bsm). Sentez Yayıncılık, Bursa.
- Cevizci, A. (2021). *Etik: Ahlak felsefesi*, (4. Baskı). Say Yayınları, Ankara.
- Ceyhan, B. (2018). *Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve çevre etiğine yönelik duyarlılıkları*. Doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56, 425-442.
- Des Jardins, J. R. (2006). *Çevre etiği* (1. bs.). (R. Keleş Çev.). İmge Kitabevi, Ankara. (Orijinal çalışma basım tarihi 1992)
- Erkuş, A. (2022). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1*, (6. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.

- Erten, S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 67-74.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London.
- Floyd, F. J. & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-199.
- Goodwin, L. D. (1999). The role of factor analysis in the estimation of construct validity. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(2), 85-100.
- Gülersoy, A. E. ve Dursun, E. (2023). *Çevre etiği yaklaşımları ve akımları*. Iksad Publications, Ankara.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. (2015). Development of the environmental ethics attitude scale: The study of validity and reliability. *Turkish Journal of Education TURJE*, 4(2), 29-40.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Aydın, S. (Ed.). (2019). *Çevre etiği: Temel ilkeleri ve eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Gözüm, A. İ. C. (2019). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının çevre etiği yaklaşımlarına göre yordanmasında okulöncesi eğitimi alıp almama durumunun incelenmesi. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(1), 18-32.
- Karakuş, G. (2018). *Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik etik yaklaşımlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*, (37. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-76.
- Kılıç, S. (2008). *Çevre Etiği*. Orion Kitabevi, Ankara.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Lucke, J. F. (2005). The alpha and the omega of congeneric test theory: An extension of reliability and internal consistency of heterogenous tests. *Applied Psychological Measurements*, 29(1), 65-81.
- Maria, M. C. (2017). Environmental ethics among higher secondary school. *IJARIE*, 3(1), 506-511.
- Miller, G. T. (2000). *Çevre bilimi: Sürdürülebilir dünya*, (4. Baskı). (Ü. Erdem, Çev. Ed.). Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No:1. Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1991)
- Moorthy, R. & Akwen, G. T. (2020). Environmental ethics through value-based education. *Bangladesh Journal of Bioethics*, 11(2), 1-9.
- Moorthy, R. & Jeyabalan, G. (2011). Environmental ethics in river water management. *American Journal of Environmental Sciences*, 7(4), 370-376.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş* (2. Baskı). (V. Ataman ve G. Sezer Çev.). Ayrıntı Yayınları, İstanbul. (Orijinal çalışma basım tarihi 1991)
- Özer, N. ve Keleş, Ö. (2016). Çevre etiği farkındalık ölçeği geliştirme çalışması. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(1), 47-64.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon, New York.
- Tekinalp, P. (1997). *Çevre sorunlarının batı düşüncesindeki kökenleri*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tozdan, N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin çevre etiği duyuşsal düzeylerinin belirlenmesi*,

- Doktora Tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Turan, S. (2009). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Biyoloji dersinin ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik etik yaklaşımlarına etkisi*, Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uyumaz, G. ve Sırgancı, G. (2020). Doğrulayıcı faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü kaç kişidir?: Bayes yaklaşımı ve maksimum olabilirlik kestirimi. *OPUS-Uluslar arası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 5302-5340. DOI: 10.26466/opus.826895
- Yağanak, E. ve Önkal, G. (2005). *Çevre Etiği*. Cevizci, A. (Ed.). *Felsefe Ansiklopedisi* içinde (s. 589-595). Babil Yayınları, Ankara.
- Yenice, N. ve Alpak Tunç, G. (2021). Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin çevre etiği algılarının incelenmesi: Bir durum çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 57-74. <https://doi.org/10.52597/buje.932005>
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251- 264. DOI: 10.17556/erziefd.297741.
- Yıldız, M. (2016). *Doğa koruma ve ormancılıkta kamudaki karar vericilerin çevre etiği algısının uygulamalı etik açısından değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. Pamukkale Üniversitesi'nce düzenlenen XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45, 197–210. doi:10.1177/0748175612440286.
- Wongchantra, P. & Nuangchalerm, P. (2011). Effects of environmental ethics infusioninstruction on knowledge and ethics of undergraduate students. *Research Journal of Environmental Sciences*, 5, 77-81.

Appendix

Appendix 1 Environmental Ethics Approaches Scale

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki ölçekte belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır, size herhangi bir not verilmeyecektir. O yüzden **adınızı-soyadınızı yazmanıza gerek yoktur**. “Kişisel Bilgi Formunu” eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurmanız çalışmamız için önem arz etmektedir. Ölçekteki maddeleri yanıtlarken lütfen her bir maddeyi içtenlikle dikkatlice okuyunuz, okuduğunuz maddenin sizin için ne kadar uygun olduğunu (ya da olmadığını) kararlaştırınız.

Bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunduğunuzdan dolayı teşekkür ederim.

Semra TURAN
Biyoloji Öğretmeni
DEU Biyo. Öğrt. Doktora Prog. Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu				
Okulunuzun Adı:				
Sınıfınız:	(.....) 9. Sınıf	(.....) 10. Sınıf	(.....) 11. Sınıf	(.....) 12. Sınıf
Cinsiyetiniz:	(.....) Kız	(.....) Erkek		

Çevre Etiği Yaklaşımları Ölçeği (Maddeleri size en uygun cevabı seçerek, ilgili bölüme "X" işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.)	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İnsanlar, doğal çevrelerinden ne ölçüde faydalanması gerektiğinin bilincinde olmalıdır.	()	()	()	()	()
2. Gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan ülkelerle birlikte çevre kirliliğini önleyici teknolojilerini paylaşabilir.	()	()	()	()	()
3. Organik (ilaçsız ve gübresiz) tarım teşvik edilmelidir.	()	()	()	()	()
4. İnsanlar, doğayı çıkarı olmadan da korumalıdır.	()	()	()	()	()
5. Dünya, diğer canlılar ve cansızlarla paylaştığımız evimizdir.	()	()	()	()	()
6. Belirli bir bölgede görülen hava, su ve toprak kirlilikleri sadece o bölgeyi değil daha geniş alanları etkiler.	()	()	()	()	()
7. Doğa-insan ilişkisi bozulursa her iki taraf da zarar görebilir.	()	()	()	()	()
8. Üreticiler, tüketiciler, ayırıştırıcılar ve cansız varlıkların hepsi ekosistemin bir parçasıdır.	()	()	()	()	()
9. İnsanlar besin ve yaşam alanı bulmak için doğaya muhtaç olduğunun farkında olmalıdır.	()	()	()	()	()
10. Doğadaki hava, su, toprak gibi cansız varlıklar, canlıların yaşam alanlarını oluşturduğu için önemlidir.	()	()	()	()	()
11. İnsanların giderek artan çevre sorunlarının nedenlerini araştıran ve sorgulayan tutum geliştirmesi gerekir.	()	()	()	()	()
12. İnsanlar, doğaya zarar vermeye devam ederse acı çekmeye mâhkum olacaktır.	()	()	()	()	()
13. Yaşayan bütün varlıklar, saygıyı hak eder.	()	()	()	()	()
14. İnsan hakları ve özgürlüklerinin sınırı, doğanın zarar gördüğü yerde bitmelidir.	()	()	()	()	()
15. İnsanlar, doğadaki diğer canlıların da kendi nesillerini devam ettirme hakkı olduğunu bilmelidir.	()	()	()	()	()
16. İnsan hakları gibi bitki ve hayvan haklarının da olması gerekir.	()	()	()	()	()
17. Her canlı yaşama hakkına sahiptir.	()	()	()	()	()
18. İnsanlığın geleceği, doğa ile uyumlu yaşamasına bağlıdır.	()	()	()	()	()
19. Doğal kaynakları, gelecek kuşaklara aktarabilmeyi amaçlayan “yeşil politika” uygulamaları geliştirilmelidir.	()	()	()	()	()
20. Bugün çevreyi korumak için yapılan her şey, aynı zamanda gelecek kuşaklar için de yapılan bir yatırımdır.	()	()	()	()	()
21. Gelecekteki çevresel şartların en önemli belirleyicisi, günümüz insanların faaliyetleridir.	()	()	()	()	()
22. Günümüzde insana faydası olmadığı düşünülen canlıların, gelecekte fayda sağlayabilme ihtimaline karşı korunması gerekir.	()	()	()	()	()
23. Doğal kaynakların kontrolsüz ve sınırsız kullanımı günümüz kuşakları ve gelecek kuşaklar için büyük bir felaketin habercisidir.	()	()	()	()	()
24. Gelecek kuşaklar için farklı kaynaklardan enerji elde edilmesi amacıyla yenilikçi teknolojiler geliştirilmelidir.	()	()	()	()	()